

IMIS-BEITRÄGE

Heft 49/2016

Herausgeber:
Vorstand des Instituts für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
der Universität Osnabrück

Geschäftsführend:
Jochen Oltmer

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

Redaktion:
Jutta Tiemeyer

Institut für Migrationsforschung
und Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
D-49069 Osnabrück
Tel.: ++49 (0)541 969 4384
Fax: ++49 (0)541 969 4380
E-Mail: imis@uni-osnabrueck.de
Internet: <http://www.imis.uni-osnabrueck.de>

Gedruckt mit Unterstützung der Stiftung Mercator

Eingesandte Manuskripte prüfen vom Wissenschaftlichen Beirat
und vom Vorstand des IMIS benannte Gutachter

Februar 2016
Herstellung: STEINBACHER DRUCK GmbH, Osnabrück
ISBN 978-3-9803401-7-5
ISSN 0949-4723

THEMENHEFT

Christine Lang, Andreas Pott und Jens Schneider

Unwahrscheinlich erfolgreich

**Sozialer Aufstieg
in der Einwanderungsgesellschaft**

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort und Danksagung..... | 7 |
| Einleitung..... | 11 |
| 1 Die Forschung zur intergenerationalen Mobilität in Einwandererfamilien in Deutschland | 19 |
| Die Bedeutung der intergenerationalen Perspektive | 19 |
| Spätes Interesse an den Aufstiegskarrieren in der zweiten Generation in Europa | 22 |
| Die erfolgreiche zweite Generation | 23 |
| Die Vernachlässigung der beruflichen Karriere | 26 |
| Der Einfluss von lokalen, institutionellen und strukturellen Kontexten .. | 28 |
| 2 Die Pathways to Success-Studie | 31 |
| Konzeptionelle Rahmung | 32 |
| Feldforschung und Datenerhebung | 34 |
| Feldzugang und Auswahl der Interviewpartner_innen | 35 |
| Die Interviews | 36 |
| Problematik des Begriffs ›Erfolg‹..... | 39 |
| Leitfaden..... | 40 |
| Weitere Daten..... | 41 |
| Analyse der Interviews | 41 |
| Präsentation der Ergebnisse..... | 42 |
| 3 Kindheit, Jugend und Familie | 45 |
| Kindheitsorte | 47 |
| Das Verhältnis zu den Eltern | 54 |
| Kontakte und Freundschaften zu ›Deutschen‹ | 60 |
| Sport..... | 62 |
| 4 Schule | 65 |
| Kindergarten und Grundschule: Der Einstieg ins Bildungssystem | 68 |
| Schulempfehlung und Übergang in die weiterführende Schule..... | 77 |
| Die weiterführende Schule | 82 |
| Diskriminierung..... | 87 |

| | | |
|---|---|-----|
| 5 | Studium und andere Wege..... | 95 |
| | Lehramt..... | 97 |
| | Jura | 101 |
| | Wirtschaft | 103 |
| | Verwaltung..... | 105 |
| | Das Studium als biographische und soziale Erfahrung | 106 |
| 6 | Übergang in den Beruf | 119 |
| | Übergänge im Bereich Jura..... | 121 |
| | Übergänge ins Lehramt | 130 |
| | Übergänge in die Wirtschaft | 140 |
| | Übergänge in die Öffentliche Verwaltung..... | 149 |
| 7 | Etablieren im Beruf | 155 |
| | Aufstiegsbedingte Herausforderungen in der Berufskarriere..... | 156 |
| | Die ambivalente Rolle des türkischen Hintergrunds | 159 |
| | Diskriminierungserfahrungen im Beruf | 164 |
| 8 | Eine neue deutsche Mittelschicht: Habitus, Zugehörigkeit und soziale Beziehungen | 173 |
| | Zugehörigkeiten..... | 174 |
| | Grenzüberschreitungen..... | 176 |
| | Soziale Mobilität, Habitus und Identität..... | 179 |
| | Entfremdung und soziale Distinktion..... | 184 |
| | Verbindung zum Herkunftsmilieu und ethnische Distinktion | 187 |
| | Soziale Mobilität ohne Entfremdung und Distinktion | 191 |
| | Türkisch? Deutsch? | 196 |
| 9 | Schlussfolgerungen: Kontexte, Politiken und der urbane Raum..... | 201 |
| | Unwahrscheinlich erfolgreich..... | 201 |
| | Die Bedeutung des Kontextes und regionaler Unterschiede | 202 |
| | Veränderung der (Stadt-)Gesellschaft | 204 |
| | Agents of Change: Wer ist fit für die Migrationsgesellschaft? | 207 |
| | Literatur..... | 211 |
| | Die Autor_innen..... | 223 |

Vorwort und Danksagung

Zu den Folgen internationaler Migration gehören Eingliederungsprozesse, die in der Regel mehrere Generationen umfassen. Dies weiß die Migrationsforschung schon lange. Auch die Bedeutung der zweiten Generation ist bekannt. Die im Einwanderungsland geborenen oder aufgewachsenen Kinder der Migrant_innen sind Kinder der Migrations- und Einwanderungsgesellschaft. Die seit Jahren erkennbare Ausdifferenzierung ihrer Lebenslagen und Karrieren kann daher helfen, die Bedingungen und den Wandel dieser Gesellschaft besser zu verstehen. Doch gerade im Falle der zweiten Generation und ihrer beeindruckenden sozialen Aufstiegsprozesse bestehen bis heute unübersehbare Wissenslücken.

Während sich die bisherige Forschung, wenn nicht auf Misserfolge, so doch überwiegend auf das Bildungssystem bzw. auf Bildungsaufstiege beschränkt, untersucht diese Studie die vielfältigen und inzwischen auch beruflich sehr weit reichenden Aufstiegswege der Kinder der in den 1960er und 1970er Jahren aus der Türkei (ein-)gewanderten Arbeiter_innen. Mit der Rekonstruktion dieser Wege, der Analyse ihrer Bedingungen und der Betrachtung ausgewählter Folgen anhand der Berufsfelder Rechtspflege, Wirtschaft, Schuldienst und Öffentliche Verwaltung sowie im Vergleich mit Aufsteiger_innen aus Familien ohne Migrationsgeschichte betreten wir Neuland.

›Pathways to Success‹ – so hieß das empirische Forschungsprojekt, auf dessen Daten und Analysen diese Publikation beruht. Das Projekt wurde in den Jahren 2011 bis 2015 am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück durchgeführt. Diese Verankerung bot beste Voraussetzungen für die Realisierung der Forschungsziele: Das IMIS gehörte bundesweit wie international zu den ersten Forschungsinstituten, die sich bereits Ende der 1990er Jahre mit der Frage des Aufstiegs in der zweiten Migrantengeneration zu beschäftigen begannen, um der dominanten Problem- und Defizitfokussierung des Migrationsdiskurses empirisch fundierte Erkenntnisse entgegenzusetzen. Der daraus resultierende IMIS-Forschungsschwerpunkt ›Potenziale der Migration‹ bietet einen interdisziplinären Diskussions- und Reflexionszusammenhang, zu dem auch bereits die Vorgängerstudie TIES – ›The Integration of the European Second Generation‹ – einen wesentlichen Beitrag geleistet hat.

International war das ›Pathways to Success‹-Projekt in das IMISCOE Standing Committee ›Education and Social Mobility‹ eingebettet. Die inhaltliche Kooperation mit vergleichbar angelegten Forschungsprojekten in anderen europäischen Ländern und der regelmäßige Austausch auf gemeinsamen internationalen Tagungen schärften den Blick für länderspezifische Kontext-

effekte.¹ Die deutsche Erhebung, die die Basis für diese Publikation bildet, geht außerdem in eine international vergleichende Analyse ein, die ebenfalls in Kürze erscheinen wird.

Das deutsche Projekt- und Autorenteam hat in den vergangenen vier Jahren vielfältige Unterstützung erfahren, für die wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken möchten:

Unser erster Dank geht an die 95 Interviewpartner_innen, die sich bereit erklärt haben, an unserem Projekt mitzuwirken. Ihre Aufstiegs geschichten interessieren uns, ihre Motivation und der Reichtum ihrer Erfahrungen faszinieren uns, sie lehren uns zu verstehen, was es heißt, unbekannte soziale Felder zu erschließen, neue Wege zu gehen und die Zukunft der Migrationsgesellschaft zu gestalten.

Die Voraussetzungen für unsere exemplarische Untersuchung der sozialen Mobilität und der erfolgreichen Werdegänge in der zweiten Generation in Deutschland schuf die Stiftung Mercator in Essen. Durch ihre großzügige Förderung wurde die empirische Umsetzung eines Vorhabens möglich, das in enger Zusammenarbeit mit unseren europäischen Kolleg_innen entwickelt worden war. Die Stiftung Mercator hat die innovative Kraft des sozialen Aufstiegs in Einwandererfamilien und ihre gesellschaftspolitische Relevanz früh erkannt. Nicht selbstverständlich und ausgesprochen fruchtbar war das große inhaltliche Interesse, mit dem uns die Stiftung auch während der Projektdurchführung sowie auf den verschiedenen Projekt-Workshops und der internationalen ›Pathways to Success‹-Tagung im November 2014 in Essen begleitet hat. Für die sehr gute Zusammenarbeit danken wir insbesondere Dr. Cornelia Schu, seit 2014 Geschäftsführerin des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) in Berlin, Mounir Azzaoui und Dr. Felix Streiter.

Tatkräftige Hilfe während der praktischen Projektdurchführung, der umfangreichen Transkriptionen und Datensystematisierungen, der Literaturverwaltung sowie der Workshop- und Tagungsvorbereitung erhielten wir durch mehrere Masterstudierende des Studiengangs ›Internationale Migration und Interkulturelle Beziehungen‹ (IMIB) an der Universität Osnabrück. Stellvertretend für alle Projekt-Hilfskräfte danken wir hier insbesondere Frauke Barske und Svenja Kück. Ihre Hilfe war unentbehrlich, ihr Engagement ein großer Gewinn.

Danken möchten wir auch den Kolleg_innen des internationalen ›Pathways to Success‹/›ELITES‹-Teams für den beständigen und sehr anregenden Austausch. Er war immer wieder ein wichtiges Korrektiv für viele scheinbare

¹ Siehe die internationale Projekt-Webseite www.elitesproject.eu für mehr Details über die Projektpartner.

Selbstverständlichkeiten, die sich erst im internationalen Vergleich als erklärungsbedürftig herausstellten.

Astrid Gerber und der JUVE-Verlag gaben uns wichtige Einblicke in die Welt der Wirtschaftskanzleien und stellten einige wertvolle Kontakte zu Interviewpartner_innen her.

Von Jochen Oltmers reicher Erfahrung als Herausgeber der IMIS-Beiträge profitierten wir ebenso wie von der Unterstützung durch die IMIS-Geschäftsstelle. Hier hat Jutta Tiemeyer die Drucklegung gewissenhaft und zügig wie immer vorbereitet. Herzlichen Dank auch dafür!

Osnabrück, im Januar 2016

Christine Lang, Andreas Pott und Jens Schneider

Einleitung

Europa wandelt und pluralisiert sich. Kontinuierlich wandern Menschen ein und aus. In vielen Ländern, Regionen und Städten übertreffen die jährlichen Zuwanderungen die Zahl der Abwanderungen. Neben dieser internationalen Wanderungsdynamik sind die europäischen Einwanderungs- bzw. Migrationsgesellschaften auch durch eine deutliche generationale Sedimentierung gekennzeichnet. Sie resultiert aus einer zunehmenden Zahl im Land geborener und aufgewachsener Personen, deren Eltern oder Großeltern eingewandert sind (vgl. Oltmer 2015). Demographisch formuliert steigt daher der Anteil derjenigen Personen, die in irgendeiner Weise einen oder oft auch mehrere ›Migrationshintergründe‹ haben.² Sichtbar wird diese Pluralisierung insbesondere in den Städten. Hier sind nicht nur die Anteile der Wohnbevölkerung mit eigener Migrationserfahrung, sondern auch die nationale, ethnische, sprachliche oder religiöse Diversität gestiegen (vgl. Vertovec 2007). Schulklassen, in denen mehr als die Hälfte der Kinder aus Einwandererfamilien kommt, sind längst nicht nur keine Seltenheit mehr, sondern vielfach bereits eher die Regel als die Ausnahme. Städte und Stadtteile, die mehrheitlich aus Minderheiten bestehen, findet man nicht mehr nur in ›klassischen‹ Einwanderungsländern wie den USA, sondern in zunehmender Anzahl auch in Europa (z.B. London, Amsterdam oder Brüssel, auch Frankfurt am Main wird in Kürze dazugehören; vgl. Schneider u.a. 2015).

Zugleich sagt die Kategorisierung ›Migrationshintergrund‹ immer weniger aus. Aufgrund der generationalen Sedimentierung treffen wir in Kindergärten und Schulen bereits auf die Enkel, teilweise sogar die Urenkel der Einwander_innen. Dies gilt in Deutschland insbesondere für diejenigen Bevölkerungsgruppen, die im Zuge der sogenannten ›Gastarbeiter‹-Migration gekommen sind. Die Enkel und Urenkel brauchen keine Sprachkurse im Deutschen wie die Kinder aus syrischen oder afghanischen Flüchtlingsfamilien neben ihnen. Und ihre Eltern haben häufig den Bildungs- und sozialen

2 Der Begriff ›Migrationshintergrund‹ wurde in die Bevölkerungsstatistik eingeführt, um das Phänomen Zuwanderung nach Deutschland nicht mehr nur anhand der Staatsangehörigkeit, also der Gegenüberstellung von ›Ausländern‹ und ›Deutschen‹ beobachten und analysieren zu können. In der internationalen Migrationsforschung wird hier zwischen der ›ersten Generation‹ – den Migrant_innen selbst – und den direkten Nachkommen, also der ›zweiten Generation‹, unterschieden. Für die ›zweite Generation‹ gilt in der Regel die Geburt im Einwanderungsland oder zumindest der vollständige Besuch des Schulsystems als Definitionsmerkmal. Mit den Eltern migrierte Kinder im Jugendalter gelten dementsprechend als ›anderthalbte Generation‹ und die Kinder der zweiten als die ›dritte Generation‹ (vgl. Crul & Vermeulen 2003; Thomson & Crul 2007; Crul & Mollenkopf 2012: 3–20).

Hintergrund *ihrer* Eltern weit hinter sich gelassen. Das *kann* bedeuten, dass für die Betroffenen der ethnisch-kulturelle Hintergrund der Familie kaum noch eine Rolle spielt. Das Beispiel erfahrenerer Einwanderungsländer wie den USA, Kanada oder Australien zeigt aber auch, dass es in der zweiten und dritten Generation nicht nur wahrscheinlich ist, die Zugehörigkeit zu einer bestimmten ›ethnischen Community‹³ fortzuführen, sondern dass dies einem Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft, in der man groß geworden ist, auch nicht entgegensteht.

Zusätzlich zur migrationsinduzierten Diversität fällt eine weitere Dimension des gesellschaftlichen Wandels auf: Auch die soziale Differenzierung nimmt zu. So lassen sich heute neben den oft untersuchten ›Integrationsproblemen‹ Kinder von Arbeitsmigrant_innen in verschiedensten Bereichen der Gesellschaft – in der Wirtschaft, im Kultur- und Medienbereich, im Sport, in der Erziehung und Bildung, der Wissenschaft oder der Politik – und zunehmend auch in Führungspositionen ausmachen. Ihre mehr oder weniger ausgeprägten und sichtbaren Erfolge verdanken sich in den meisten Fällen bemerkenswerten *sozialen Aufstiegsprozessen*. Sehr deutlich wird dies am Beispiel der Nachkommen der ›Gastarbeiter_innen‹, die in den Nachkriegsjahrzehnten nach Deutschland kamen. Im Vergleich zu ihren Eltern, die oft nur wenige Jahre die Schule besucht und einfache Arbeitertätigkeiten ausgeübt hatten⁴, sind die akademischen Bildungsabschlüsse und beruflichen Positionen (mit oft gutem Verdienst oder Führungsverantwortung), die ihre Kinder erreichen, Ausdruck einer sehr steilen sozialen Mobilität. Die Mobilitätskarrieren in der zweiten Einwanderergeneration haben zur Herausbildung einer neuen Mittelschicht und neuer Eliten mit familiärer Migrationsgeschichte geführt.

3 Der Begriff ›ethnisch‹ wird in diesem Buch weitgehend in Anführungszeichen gesetzt, weil er eine Zuschreibung enthält, die für sehr viele Personen, die damit gemeint sind, nicht zutrifft oder die sie für sich selbst nicht verwenden würden. Die Feststellung einer ›ethnischen‹ Zugehörigkeit ist daher als eine diskursive Konstruktion zu betrachten, deren De-Konstruktion eines der zentralen Themen dieses Buches ist. Wir hoffen, dass die Anführungszeichen zumindest den Effekt haben, dass das Auge beim Lesen darüber ›stolpert‹ und die Selbstverständlichkeit in der Verwendung in Frage gestellt wird. Das gilt auch für die Verwendung des Begriffs ›deutsch‹ als Zugehörigkeitskategorie, da hier die nationale Zugehörigkeit und der ›ethnische‹ Hintergrund, nämlich keinen erkennbaren ›Migrationshintergrund‹ zu haben, diskursiv sehr eng verbunden sind. Fast alle unsere türkeistämmigen Befragten sind aber Deutsche, und das durchaus nicht nur im Sinne der Staatsangehörigkeit. Auch hier verstehen wir die Anführungszeichen als eine Aufforderung an die Leser_innen, sich ggf. zu fragen, worauf sich der Begriff im jeweiligen Kontext genau bezieht.

4 In der TIES-Umfrage zur zweiten Generation in Europa (siehe unten) haben über 70% der aus der Türkei nach Berlin und Frankfurt am Main migrierten Elternteile der Befragten keine weiterführende Schule besucht (Lessard-Phillips & Ross 2012: 83).

Sicherlich tragen die intergenerationalen Aufstiegsprozesse dazu bei, die bekannten und statistisch dokumentierten Ungleichheiten zwischen Migrant_innen bzw. ihren Kindern und Personen ohne sogenannten ›Migrationshintergrund‹ im Zugang zu Bildungsabschlüssen, qualifizierten Jobs und höherem Einkommen abzubauen. Offen ist jedoch, in welchem Maße dies gelingt. So ist durchaus vorstellbar, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit in Europa längerfristig ›ethnisch‹ konnotiert sein wird – so wie das Schwarzsein in den USA bis heute eng mit sozialer Benachteiligung verknüpft ist. In jedem Fall sind die Karrieren und ›success stories‹ der Kinder der Eingewanderten ausgesprochen bemerkenswert: Denn sie gelingen *trotz* der vielfältigen Widerstände und Barrieren, die die Bildungs- und Arbeitsbedingungen von Migrant_innen und ihren Nachkommen bis heute prägen.

Nähert man sich dem für die europäischen Migrationsverhältnisse noch wenig erforschten Phänomen des Aufstiegs und Erfolgs, stößt man auf weitere Facetten der Vielfalt. Unterschiede in den erreichten Bildungsqualifikationen und Arbeitsmarktsituationen bestehen nicht nur zwischen einzelnen Migrantengruppen, sondern offenbar auch zwischen unterschiedlichen nationalen und lokalen Einwanderungskontexten: Diese *nationalen* und *lokalen Unterschiede* reichen von einer mehr oder weniger ausgeprägten Offenheit gegenüber Migration und ihren Folgen im politischen und öffentlichen Diskurs über die Bildungspolitik und die jeweils verfügbare Bildungsinfrastuktur bis zu den regionalen Arbeitsmärkten und ihren Inklusionsmöglichkeiten. Wie an Beispielen belegt wurde, zeitigt diese Unterschiedlichkeit struktureller Bedingungen auch Unterschiede in den Werdegängen der zweiten Generation: Bei sehr ähnlichen familiären Ausgangsvoraussetzungen – z.B. mit Bezug auf Herkunftsregion, Bildungsniveau, berufliche Tätigkeit und Einkommen der Eltern – sind die Nachkommen der Arbeitsmigrant_innen in Berlin oder Stockholm, in Paris oder Amsterdam, im Ruhrgebiet oder in Wien teilweise ganz unterschiedlich erfolgreich (Beckers 2010; Eve 2010; Wilmes u.a. 2011). Das gilt insbesondere für Bildungskarrieren und soziale Aufstiege über Bildung – auch bei ähnlichem elterlichen Hintergrund (Crul & Schneider 2009; Wilmes u.a. 2011). Aber auch hinsichtlich anderer Aspekte, z.B. beim Zugang zum Arbeitsmarkt oder beim Gefühl der Zugehörigkeit zum Einwanderungsland, finden wir innerhalb derselben Herkunftsgruppen signifikante und erklärungsbedürftige Unterschiede zwischen den Ländern und den untersuchten Städten (Crul & Schneider 2010). Diese empirischen Hinweise lassen vermuten, dass die lokalen Bedingungen einen wichtigen strukturellen Kontext für die soziale Mobilität der zweiten (und perspektivisch auch der dritten) Generation darstellen. Soziale Aufstiege – wie Integrationsprozesse im Allgemeinen – finden im Alltag stets unter konkreten Bedingungen »vor Ort« statt (Bommes 2011).

Die dominanten migrationsbezogenen Debatten in Politik, Medienöffentlichkeit und Wissenschaft – in Deutschland ebenso wie in anderen europäischen Einwanderungsländern – richten ihren Fokus oft zu einseitig auf die mit Migration verbundenen *Schwierigkeiten*, statt auch die Potenziale zu verdeutlichen und die Formen der Umsetzung dieser Potenziale zu rekonstruieren. Auch das in den letzten Jahren gewachsene politische Interesse an den ökonomischen Vorteilen der Fachkräfte-Migration und die zunehmenden Bestrebungen, eine ›Willkommenskultur‹ zu etablieren, haben an der grundsätzlichen Problemfokussierung nur wenig geändert. Die Gruppe der in Deutschland geborenen und aufgewachsenen *erfolgreichen* Kinder von Eingewanderten geht in der aktuellen Debatte immer noch nahezu vollständig unter. Sie gelten als ›untypisch‹ – obwohl de facto eine deutliche Mehrheit einen qualifizierenden Schulabschluss erreicht und eine Berufsausbildung oder ein Studium anschließt (SVR 2010; Wilmes u.a. 2011). Die vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit des Migrationsdiskurses für gelingende Aufstiege korrespondiert mit einem blinden Fleck der allgemeinen Aufstiegsforschung: Sie fokussiert die sozialen Aufstiege der Kinder der Migrant_innen ebenfalls nur selten (vgl. aktuell Kupfer 2015).

Als publizistisches Thema sind die Erfolge und die Veränderungen der Einwanderer-Gruppen durch das Heranwachsen der zweiten Generation durchaus entdeckt worden, oft von Autor_innen, die selbst aus eingewanderten Familien stammen (z.B. Tuschick 2000; Acevit & Bingöl 2005; Kiyak 2007; Arikan & Ham 2009; Dastmalchian 2009; Özdemir & Schuster 2011). Doch gerade die wissenschaftliche Beschäftigung mit den Folgen von Migration weist noch deutliche Lücken auf: Im Hinblick auf die im Land geborenen und aufgewachsenen Kinder von Eingewanderten wissen wir viel mehr über das Scheitern im Bildungssystem oder beim Übergang in den Arbeitsmarkt als über die Bedingungen von intergenerationalem Erfolg und Aufstieg. Die diesbezüglichen Ausnahmen bestimmen noch immer die Regel. Die wenigen vorhandenen und aussagefähigen Daten über Bildungskarrieren und berufliche Verläufe in der zweiten Generation deuten dagegen tatsächlich auf eine enorme soziale Mobilität gegenüber der Elterngeneration hin (siehe dazu ausführlich Kapitel 1).

In den letzten zwei Jahrzehnten ist die Gruppe der Kinder aus Einwandererfamilien, die gut ausgebildet sind und alle Voraussetzungen mitbringen, um gesellschaftliche Schlüsselpositionen einzunehmen, stark gewachsen. Für tiefer gehende und vergleichende Analysen zu den Wegen, die in der zweiten Generation durch das Bildungssystem und dann in den Beruf und zu höherem Einkommen führen, fehlen jedoch geeignete Daten. Die tatsächliche Dimension des sozialen Aufstiegs und des Erfolgs der Nachkommen – im Vergleich zur Generation der eingewanderten Eltern und auch im Vergleich mit Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund – ist unbekannt.

Auch wissen wir nicht, warum und wie die Aufstiege gelingen und welche Folgen sie haben.

Dabei kann die gesellschaftliche Bedeutung der aufgestiegenen Nachkommen von Eingewanderten, und das heißt auch: der aufstrebenden und zukünftigen Eliten, kaum überschätzt werden. Sie sind im doppelten Sinne *unwahrscheinlich erfolgreich*. Ihr steiler und innerhalb von nur einer Generation vollzogener Aufstieg stellt eine außergewöhnliche Leistung dar, im Verhältnis zu ihrer Herkunft sind sie unwahrscheinlich erfolgreich. Mit ihrem Erfolg haben außerdem nur wenige gerechnet: In der ›Aufnahmegesellschaft‹, ihren Schulen, Universitäten, Ausbildungsbetrieben und Unternehmen wurde er keineswegs erwartet. Gerade deswegen und weil sie gegen die vielfältigen Widerstände eines sozial selektiven und Migrant_innen oft strukturell benachteiligenden Bildungssystems erfolgt sind, werfen die Karrieren der Aufsteiger_innen grundlegende Fragen nach den Möglichkeiten ihrer Entstehung und ihren Folgewirkungen auf.

Die Frage des Aufstiegserfolgs der Kinder aus Einwandererfamilien rückt die *Wege und Bedingungen* ins Blickfeld, auf denen und aufgrund derer sich die Kinder der Arbeitsmigrant_innen in den vergangenen drei bis vier Jahrzehnten mehr oder weniger erfolgreich durch das Bildungssystem, in den Arbeitsmarkt hinein sowie im Kontext verschiedener beruflicher Felder bewegt haben. Sie zu verstehen, ist auch deshalb von Bedeutung, weil zu vermuten ist, dass ihre unwahrscheinlichen Karrieren nicht folgenlos bleiben werden. Die Aufsteiger_innen sind Pioniere. Ihnen und ihren erfolgreichen Werdegängen kommt eine wichtige Vorbildfunktion zu. Dies gilt zum einen für die beruflichen Zusammenhänge, in denen sie, oftmals als erste ihrer Familie, erfolgreich partizipieren. Zum anderen können sie für andere Migrant_innen und ihre Kinder als motivierende ›role models‹ und Mediatoren fungieren und darüber eine förderliche Dynamik auslösen (vgl. Akpınar & Değirmenci 2011).

Die gesellschaftspolitischen Potenziale, die Aufsteiger_innen für die Emanzipation und die Verbesserung der Lebenslagen benachteiligter Migrant_innen und ihrer Nachkommen haben (können), wurden in den vergangenen Jahren auch von Stiftungen, NGOs und Universitäten erkannt. Verschiedene Förder- und Unterstützungsprogramme wurden aufgelegt, von denen hier exemplarisch die Programme ›Young Migrant Talents‹ (Hamburg, Stuttgart, Berlin), ›Junge Vorbilder‹ (verikom, Hamburg), ›MiCoach‹ an der Universität Bremen, ›HoPe‹ an der Universität Osnabrück, der Schüler-Campus ›Mehr Migranten werden Lehrer‹ der ZEIT-Stiftung oder auch die ›Junge Islam Konferenz‹ der Stiftung Mercator genannt seien. Außerdem gibt es eine wachsende Anzahl von Initiativen und Projekten der Erfolgreichen selbst, die sich zum Ziel setzen, ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten gesellschaftspolitisch fruchtbar zu machen. Sie verfolgen dies nicht nur in Bezug

auf die Bevölkerungsteile mit Einwanderungsgeschichte, sondern vor allem deshalb, um zu einem Wandel der Wahrnehmungen, Bilder und Vorstellungen von migrationsbedingter Vielfalt und dem Zusammenleben in einer pluralen Migrationsgesellschaft beizutragen. Beispiele hierfür sind die Initiative ›DeutschPlus e.V.‹ in Berlin, das ›Zahnräder-Netzwerk‹ oder die ›Neuen deutschen Medienmacher‹. Auch um das gesellschaftliche Veränderungspotenzial der Aufsteiger_innen aus der zweiten Generation abzuschätzen, sind ihre Werdegänge genauer zu studieren.

Die vorliegende Publikation untersucht die Bedingungen, Ausprägungen und Folgen sozialer Mobilität und erfolgreicher Werdegänge in der zweiten Generation am Beispiel der Kinder von Eingewanderten aus der Türkei in Deutschland. Die Aufstiegskarrieren der Türkeistämmigen werden dabei mit den Aufstiegen von Personen aus nicht-ingewanderten Arbeiterfamilien verglichen. Der Fokus auf die Gruppe der Türkeistämmigen wurde unter anderem gewählt, weil sie aufgrund ihrer demographischen Größe die Untersuchung einer ganzen Bandbreite unterschiedlicher Karrierewege, erreichter Positionen und Lebenssituationen ermöglicht. Außerdem stellt die wachsende Zahl von gut ausgebildeten Kindern der Arbeitsmigrant_innen der 1960er und 1970er Jahre aus der Türkei, die heute in vergleichsweise einflussreichen Positionen (z.B. als Ärzt_innen, Jurist_innen, Lehrer_innen, in Unternehmen, als Kulturschaffende, Politiker_innen usw.) arbeiten, das in den Massenmedien und im gesellschaftlichen Diskurs noch immer vorherrschende Defizitbild über ›Migrant_innen‹ und ihre Nachkommen vielleicht am deutlichsten in Frage. So ist es doch hauptsächlich die türkeistämmige Bevölkerungsgruppe, der soziale und kulturelle ›Rückständigkeit‹ und ›Integrationsverweigerung‹ vorgeworfen wird (siehe dazu kritisch: Toprak 2010).

Unsere Untersuchung will zur Schließung einer Lücke der interdisziplinären Migrations- und Integrationsforschung beitragen. Statt auf Defizite fokussiert sie dezidiert auf die Potenziale und Möglichkeiten, die den erfolgreichen Kindern aus Einwandererfamilien aus der Türkei zur Verfügung gestanden haben. Auf diese Weise sollen diejenigen Elemente der Bildungssysteme, der Arbeitsmärkte und ihrer Organisationen (Unternehmen, Schulen, Öffentliche Verwaltungen etc.), der Zivilgesellschaft, der Familien und der migrantischen und (trans-)lokalen Netzwerke identifiziert werden, die den sozialen Aufstieg ermöglicht, gefördert oder erschwert haben. Es sind gerade diese auch für politische Maßnahmen bedeutsamen Aspekte, die in der Diskussion um Integration und Teilhabe zu oft vernachlässigt werden.

Diese Veröffentlichung basiert auf dem in den Jahren 2011 bis 2015 durchgeführten ›Pathways to Success‹-Projekt, das in Kapitel 2 genauer vorgestellt wird. Zuvor wird der Forschungsstand zur intergenerationalen Mobilität in Einwandererfamilien beleuchtet (Kapitel 1). Für die Präsentation der empirischen Ergebnisse, der die analytische Rekonstruktion der Bildungs-

und Berufskarrieren zugrunde liegt, wird eine Werdegangs-Perspektive eingenommen: So folgen auf das Kapitel zur Kindheit und Jugend (Kapitel 3) die Schulzeit (Kapitel 4), das Studium (Kapitel 5), der Einstieg in den Beruf (Kapitel 6) und die sich daran anschließende Berufstätigkeit (Kapitel 7). Quer zu diesen biographischen Schritten und Erfahrungen liegt die im Aufstiegsprozess und als seine Folge nicht immer leicht zu beantwortende Frage der Identität und Zugehörigkeit (Kapitel 8). Den Abschluss bilden zusammenfassende Reflexionen und ein Ausblick (Kapitel 9).

1 Die Forschung zur intergenerationalen Mobilität in Einwandererfamilien in Deutschland

Verortet man die erfolgreichen Aufstiegswege, die im Zentrum dieser Untersuchung stehen, sowie die für sie relevanten Faktoren im Kontext der bisherigen Forschung, werden neben blinden Flecken auch verschiedene Erkenntnisse deutlich, auf denen aufgebaut werden kann.⁵

Die Bedeutung der intergenerationalen Perspektive

›Erfolgreiche Integration‹ ist zwar ein durchlaufender Topos in der deutschen und europäischen Einwanderungsdebatte, lässt sich aber sozialwissenschaftlich nicht leicht fassen. In der Migrationsforschung gibt es unterschiedliche und nicht immer klare Definitionen und Verwendungsweisen des Integrationsbegriffs. Nicht wenige wissenschaftliche Publikationen arbeiten mit einem eher intuitiven und am normativen Alltagsverständnis orientierten Begriff von ›Integration‹ (vgl. Schneider & Crul 2010). Noch immer ist es gängig, ›strukturelle‹, ›soziale‹ und ›kulturelle‹, gelegentlich auch ›identifikatorische‹ Integration zu unterscheiden⁶, obwohl nur der erste Begriff – in der Regel bezogen auf sozio-ökonomische Makrodaten – empirisch sinnvoll zu operationalisieren ist. Zudem wird meist davon ausgegangen, dass die verschiedenen Aspekte der Integration miteinander verknüpft sind und aufeinander aufbauen.⁷ Der analytisch präzisere Begriff der ›Inklusion‹, der die je spezifische kommunikative Inanspruchnahme von Individuen durch Organisationen (z.B. Schulen, Unternehmen, Vereine) und Funktionssysteme (z.B. Familie, Bildung, Wirtschaft) bezeichnet (vgl. Bommes 2011: 207–210), hat sich in der Migrationsforschung nur in Teilen durchgesetzt.⁸ Eine mögliche

5 Die Ausführungen und Beispiele dieses Kapitels stützen sich auf Vorarbeiten in Schneider & Lang (2015).

6 Siehe z.B. Woellert u.a. (2009).

7 Grundlage dieser Auffassung von Integration ist im Grundsatz immer noch die auf Milton Gordon zurückgehende klassische Theorie der stufenweisen Assimilation (Gordon 1964).

8 Weil die moderne Gesellschaft in funktionale Teilsysteme differenziert ist, die unter ihren je spezifischen Teilnahmebedingungen Menschen nur systemspezifisch *inkludieren* (als Schüler_in in der Schule, Kunde bzw. Kundin im Geschäft, Patient_in im Krankenhaus, Wähler_in in der Politik usw.), ist der Kompaktbegriff *Integration* nicht unproblematisch. Er

Verbindung kann darin liegen, Integration als analytischen Begriff auf (strukturelle) Teilhabe an »den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens« (SVR 2012: 117) – i.e. Erziehung/Bildung und Wirtschaft – sowie selbst- und fremdzugeschriebene Zugehörigkeit zu beschränken (Crul & Schneider 2010: 259f.). An dem Zustandekommen einer solchen Teilhabe sind sowohl die Migrant_innen selbst als auch die gesellschaftlichen Organisationen und ihre übrigen Teilnehmer_innen beteiligt.

Auch ›Erfolg‹ ist kein einfaches oder gar allgemeingültiges Kriterium. Das gilt allein schon deshalb nicht, weil Erfolg im Alltagsgebrauch immer durch soziokulturell beeinflusste, normative Bewertungen bestimmt und im Vergleich zu eigenen oder gesellschaftlichen Erwartungen sowie zu ähnlichen Ausgangsbedingungen oder sozialen Umfeldern gedeutet wird. Man kann versuchen, Erfolg durch den Vergleich makrostruktureller Daten wie etwa der Einkommensverteilung, der erreichten Bildungsqualifikationen und ihrer Umsetzung in adäquate Positionen auf dem Arbeitsmarkt ›objektiv‹ festzustellen. Insbesondere in Bezug auf den familiären Hintergrund und das soziale Umfeld ist Erfolg aber immer auch relational zu sehen. In diesem Sinne lässt sich in der intergenerationalen sozialen Mobilität ein Erfolg nur im Verhältnis zum familiären Ausgangspunkt erkennen. Andere mögliche Definitionen von Erfolg, die z.B. eher vom Grad der individuellen Selbstbestimmung oder der Realisierung von Wünschen oder ›Projekten‹ ausgehen, sind empirisch nur mit einigen Einschränkungen zu handhaben.

Unstrittig ist, dass in der modernen Gesellschaft Bildung, der Zugang zu Arbeit und durch Arbeit vermitteltes Einkommen von großer Bedeutung sind. Dies gilt sowohl für die gesellschaftliche Teilhabe an den für die autonome Lebensführung zentralen Funktionssystemen Erziehung und Ökonomie als auch für die Bewertung von Erfolg. Bildung, Arbeitsmarktzugang und sozialer Aufstieg sind daher Kernthemen in der Migrations-, Integrations-, Bildungs- oder Arbeitsmarktforschung und werden eng mit Erfolg assoziiert (für einen Überblick zum Forschungsstand in Deutschland siehe SVR 2010).

Insbesondere an der deutschsprachigen Debatte fällt auf, dass Fragen der strukturellen Teilhabe nur selten in längerfristiger, d.h. auch in intergenerationaler Perspektive betrachtet werden. Der historische Blick auf Deutschland und die ›klassischen‹ Einwanderungsländer zeigt jedoch, dass Integrations-

suggeriert, Menschen könnten (als Ganze) mehr oder weniger stark *in die Gesellschaft* (als Ganze) integriert sein, wo doch Personen nur und stets in eine Vielzahl unterschiedlicher Teilsysteme inkludiert sind. Aus diesem Grund wird aus systemtheoretischer Perspektive vorgeschlagen, den recht unscharfen Begriff der *Integration* durch den operational präziseren Begriff der *Inklusion* zu ersetzen (Bommes 1999; Pott 2001a). Dieser Empfehlung folgt die vorliegende Studie zwar grundsätzlich inhaltlich, aber nicht immer begrifflich konsequent.

prozesse erst in der Generationenperspektive sinnvoll bewertet werden können (vgl. Bade & Oltmer 2010; Oltmer 2011). Nicht umsonst behandeln die einflussreichen Theorien zur Integration (bzw. zur sogenannten Assimilation oder Inkorporation) von Migrant_innen in den USA seit Jahrzehnten immer wieder die Frage, wie es mit den Kindern und Enkeln weitergeht: Gibt es die ›downward assimilation‹ in die Unterklasse (vgl. auch schon Gans 1992; Portes & Zhou 1993; Portes & Rumbaut 2001) oder doch eher den ›second generation advantage‹ (Waters u.a. 2010)? Und wie geht es dann in der dritten und den folgenden ›Generationen‹ weiter, stellen sich spätestens hier dann doch die Erfolgsgeschichten ein, wie die ›New Assimilation Theory‹ behauptet (Alba & Nee 1997)? Man muss die oft normative Ausrichtung dieser Theorien nicht teilen, um das analytische Potenzial und zugleich die ›normalisierende‹ Wirkung anzuerkennen, die die längerfristige Perspektive für die Untersuchung von sozialer Mobilität in Einwandererfamilien besitzt. Die Tatsache, dass in der deutschen Debatte die Generationenperspektive bis heute kaum eine Rolle spielt und daher auch zur Entspannung der Debatte nur wenig beitragen kann, darf als Indikator dafür gelten, dass die noch recht junge deutsche Selbstdefinition als ›Einwanderungsland‹ noch nicht in allen ihren Konsequenzen verstanden wurde.

Die intergenerationale Perspektive geht davon aus, dass die Anpassungserwartungen der Aufnahmegesellschaft bei der ersten Generation immer an Grenzen stoßen werden: Die Migrant_innen lernen in der Regel die Sprache des Einwanderungslandes nicht mehr akzentfrei; aufgrund ihres Alters besuchen sie die Schule und andere für den beruflichen Erfolg wichtige Bildungsinstitutionen des Einwanderungslandes nicht mehr oder nur sehr kurz; ihre Kindheits- und Jugenderinnerungen werden immer mit dem Herkunftsland verbunden bleiben; in den meisten Fällen sind enge Verwandte und geliebte Freunde zurückgeblieben. Integrationsanalytisch – und auch integrationspolitisch – belangvoller sind deshalb die Kinder der Migrant_innen, vor allem diejenigen, die schon im Einwanderungsland geboren oder zumindest dort von Anfang an zur Schule gegangen sind. Für die längerfristige Entwicklung eines Einwanderungslands ist die Frage relevant, ob und inwieweit für die zweite und nachfolgende Generationen strukturelle Teilhabemöglichkeiten bestehen, die als gleichberechtigt verstanden werden und einen intergenerationalen Aufstieg im Verhältnis zu den Eltern ermöglichen. Dies gilt insbesondere für Länder wie Deutschland, in denen die Arbeitsmigration des letzten Jahrhunderts zu einer »Unterschichtung« (Hoffmann-Nowotny 1973) geführt hatte. Doch während Studien zur zweiten Generation in der internationalen Migrationsforschung inzwischen einen eigenen Forschungsweig darstellen, ist der Begriff in Deutschland weder im öffentlichen noch im akademischen Diskurs sonderlich präsent. In der öffentlichen Debatte wird er, wenn überhaupt, eher als ethnisierende Zuschreibung

verwendet, als eine Fortsetzung des ›Migrant-Seins‹ selbst für die Kinder und Enkel von Migrant_innen.⁹

Spätes Interesse an den Aufstiegskarrieren in der zweiten Generation in Europa

Die europäische Migrations- und Integrationsforschung interessierte sich lange ziemlich einseitig vor allem für Misserfolge und *problematische* ›Integrationsverläufe‹. Im Vordergrund beispielsweise der vielen empirischen Untersuchungen über die Nachkommen der großen Arbeitsmigration in den 1960er und 1970er Jahren standen Beschreibungen und Analysen der Bildungsbenachteiligung und (Aus-)Bildungsdefizite, der Schwierigkeiten beim Zugang zum Arbeitsmarkt oder der Ausprägungen und ›desintegrierenden‹ Folgen sozialräumlicher Segregationen in den Städten.

Erst Mitte der 1990er Jahre entstanden in einigen europäischen Ländern erste empirische Studien zur zweiten Generation, die auch Aufstiegsprozesse thematisierten (z.B. Crul 2000; Pott 2001b). Mit dem EFFNATIS-Projekt (Heckmann u.a. 2001) wurde der erste Versuch eines europäischen Vergleichs auf der Grundlage vorhandener Daten unternommen. Im Unterschied zu US-amerikanischen Untersuchungen bot sich für die europäische Situation an, den Blick auf die Rolle der unterschiedlichen ›Integrationsmodelle‹ in den Ländern zu richten, die seit den 1960er Jahren bedeutsame Arbeitsmigration erfahren hatten (Crul & Vermeulen 2003; Thomson & Crul 2007). Allerdings waren länderübergreifende Vergleiche aufgrund nicht-abgestimmter Erhebungskriterien, Zeitpunkte und Fragenkataloge sehr schwierig. Ferner erlaubte die wenig differenzierte Datenlage in den meisten Ländern keine isolierte Betrachtung der zweiten Generation (Crul & Vermeulen 2003: 965). Dieses Problem betrifft auch die zahlreichen quantitativen Studien zu Bildungsleistungen in der Bevölkerung mit ›Migrationshintergrund‹ (z.B. PISA, Bildungsberichte, Bildungspanel): Sie müssen bei Aussagen über Kinder aus Einwandererfamilien in der Regel mit Daten arbeiten, die im Rahmen einer größeren Datensammlung erhoben wurden, in der diese nur eine Teilmenge ausmachen (z.B. SOEP, Mikrozensus, PISA). Eine Unterscheidung nach erster und zweiter Generation ist dann entweder nicht möglich oder führt zu sehr kleinen Fallzahlen.

In Reaktion auf diese Schwierigkeiten entstand die Studie ›The Integration of the European Second Generation‹ (TIES), für die 2007/2008 erstmalig in Europa umfangreiche Daten zu den in acht europäischen Ländern geborenen Kindern von Einwanderern aus der Türkei, Marokko und dem ehemali-

⁹ Für eine diesbezügliche kritische Betrachtung des Begriffs ›Migrationshintergrund‹ in der deutschen Integrationsdebatte siehe u.a. Mannitz & Schneider (2014).

gen Jugoslawien erhoben wurden. Einen besonderen Schwerpunkt bildeten dabei die Bildungs- und Berufskarrieren.¹⁰

Die erfolgreiche zweite Generation

Ein explizites Interesse an *Aufstiegskarrieren* in der zweiten Generation lässt sich auch in Deutschland erst ab Mitte der 1990er Jahre beobachten (s. Badawia 2002; Hummrich 2002; Pott 2002). ›Erfolg‹ wird in den seither entstandenen Studien in erster Linie mit *Bildungserfolg* gleichgesetzt, untersucht werden vorrangig Schüler_innen auf dem Weg zum Abitur und Studierende. Andere mögliche Definitionen von Erfolg, beispielsweise auf der Grundlage *beruflicher* Verläufe und eher relationaler oder gar subjektiver Kriterien, finden sich dagegen selten.

Außerdem überwiegt die *individuelle* bzw. biographische Rekonstruktion des Bildungsaufstiegs – ohne systematischen Einbezug von Kontextfaktoren, also Hinweise darauf, welche Bedingungen und Konstellationen die Aufstiegskarrieren jenseits der in der Person oder ihrer Familie liegenden Faktoren beeinflussen oder fördern. So interessieren sich Arbeiten zu bildungserfolgreichen Kindern von Eingewanderten weniger z.B. für nationale oder regionale Besonderheiten des Zugangs zu höherer Bildung und Berufsfeldern, sondern primär für die erfolgreichen Individuen selbst, d.h. für ihre Handlungs- und Bewältigungsmuster, Kompetenzen und Identitätskonstruktionen, mit denen sie die soziale Mobilität im Vergleich zur Generation ihrer Eltern bewerkstelligen. Häufig geschieht dies in kritischer Auseinandersetzung mit den noch bis Mitte der 2000er Jahre eindeutig dominierenden *defizitorientierten* Ansätzen in der Migrationsforschung und mit einem starken Schwerpunkt speziell auf jungen Frauen (z.B. Hummrich 2002; Ofner 2003; Farrokhzad 2007; Behrensen & Westphal 2009; Kaya 2011).

Tarek Badawia (2002) etwa untersucht in seiner Studie ›Der Dritte Stuhl‹ die Identitätskonstruktionen von bildungserfolgreichen Migrant*innen unter ›bikulturellen Lebensbedingungen‹. Er positioniert sich gegen die lange Zeit in der interkulturellen Pädagogik vorherrschende Kulturkonflikt-Hypothese, die von einer vorgeblichen ›Zerrissenheit zwischen zwei Kulturen‹ ausging, und arbeitet dagegen die gelungenen Identitätskonstruktionen *in* zwei Kulturen heraus. Laut Badawia geht die offensichtlich gelungene ge-

¹⁰ Siehe <http://www.tiesproject.eu>. TIES-Daten flossen auch in einen Teil der transatlantischen Vergleichsstudie ›Children of Immigrants in Schools‹ (CIS) ein (<http://mumford.albany.edu/schools/index.htm>). Ferner wurden sie detailliert mit den Ergebnissen von zwei großen Studien zur zweiten Generation in den USA verglichen, dem ISGMNY-Survey in New York (City University of New York) und der IIMMLA-Studie in Los Angeles (University of California Irvine; siehe Crul & Mollenkopf 2012). Auf die Studie wird unten weiter eingegangen.

sellschaftliche Partizipation seiner Zielgruppe mit einer positiven und funktionalen ›bikulturellen‹ Identität einher.

Die Kritik an der Defizitperspektive ist auch der Ausgangspunkt der Studie ›Sozio-kulturelle Kompetenzen Studierender mit Migrationshintergrund Türkei‹ von Hartmut Griese, Isabel Sievers und Rainer Schulte (2007). Als spezifische Kompetenzen ihrer Befragtengruppe erkennen die Autor_innen vor allem eine hohe Bildungsmotivation, eine ausgeprägte Fähigkeit zu Empathie und Selbstkritik sowie eine starke transkulturelle bzw. transnationale Orientierung. Ihren Hintergrund sehen die untersuchten Studierenden durchweg als Vorteil. Diese Aspekte bilden auch den Schwerpunkt in einem Folgeprojekt der Autor_innen zu jungen Menschen türkischer Herkunft, die nach dem Studium in die Türkei ausgewandert sind (Sievers u.a. 2010).

In seiner Studie ›Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess‹ (2002) hinterfragt Andreas Pott die einseitige Verknüpfung der Kategorien ›Ethnizität‹ und ›Raum‹ mit sozialen Problemen und Ungleichheiten in den klassischen Theorien der deutschsprachigen Migrationsforschung (z.B. Hoffmann-Nowotny 1973; Esser 1980; Heckmann 1981). Anhand einer rekonstruktiven Analyse von acht Abiturient_innen und Studierenden türkischer Herkunft in Dortmund zeigt Pott, dass Ethnizität und Lokalität zwar strategisch als Handlungsressourcen mobilisiert werden *können*, dies aber weder zwingend ist noch regelhaft im Kontext ›ethnischer Kolonien‹ erfolgt. Grundsätzlich erfordern soziale Aufstiegsprozesse keine Negierung des ethnischen Hintergrunds und keine zwangsläufige Entfernung von den Wohnorten der Jugend und der Eltern – wie dies nicht zuletzt US-amerikanische Assimilationstheorien erwarten.

Andere Studien zu subjektiven Bewältigungsmustern von Erfolg stellen die innerfamiliären Beziehungen in den Mittelpunkt. Merle Hummrich etwa untersucht in ihrer Studie ›Bildungserfolg und Migration‹ (Hummrich 2002) die Subjektkonstruktionen von Studentinnen aus Einwandererfamilien vor dem Hintergrund möglicher Spannungen zwischen den Erwartungen der Familie und der jeweiligen Bildungsinstitutionen. Mehrere Studien zu erfolgreichen Bildungskarrieren unter der Leitung von Vera King und Hans-Christoph Koller (siehe z.B. King 2009a, 2009b; Zölch u.a. 2009) und ein von ihnen herausgegebener Sammelband (King & Koller 2009) analysieren die doppelte Anforderung, die von Einwandererkindern zu bewältigen ist: die Herausforderungen des Bildungsaufstiegs *und* die mit der Adoleszenz verbundene Ablösung von der Familie. Diese Doppelbelastung gilt allerdings für Bildungsaufstiege im Allgemeinen, also auch für junge Männer und Frauen ohne familiäre Einwanderungsgeschichte (King 2009b; Spiegler 2015).

In seiner Arbeit zu ›BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus‹ (El-Mafaalani 2012) untersucht Aladin El-Mafaalani in einer vergleichenden

Fallanalyse von türkeistämmigen und einheimischen Bildungsaufsteiger_innen die Habitus-Transformationen, die mit sozialer Mobilität grundsätzlich einhergehen. Neben einer Reihe von herkunftsunabhängigen Gemeinsamkeiten findet El-Mafaalani auch einige Besonderheiten migrantischer Aufstiegsprozesse: Dazu gehört insbesondere die Unterscheidung zwischen der »inneren Sphäre« der Familie und des Herkunftsmilieus einerseits und der als »anders« wahrgenommenen »äußeren Sphäre« von Schule und Beruf. Der familiär erwünschte Aufstieg der Kinder bringe eine Distanzierung von Familie und Herkunftsmilieu mit sich und gefährde daher die Loyalität mit dieser »Sphäre«.

In Erweiterung der individuellen Perspektive wird der *Familie* eine besondere Bedeutung im Aufstiegsprozess zuerkannt. So werden Bildungserfolg und sozialer Aufstieg in der zweiten Generation – auch international – häufig als ›Auftrag‹ der Eltern oder als Fortführung des familiären ›Migrationsprojekts‹ beschrieben und interpretiert.¹¹ Mittlerweile gibt es etliche quantitative Studien, die die vergleichsweise hohen Bildungsaspirationen in Migrantenfamilien nachweisen (für einen Überblick siehe Becker 2010). In qualitativen Studien geht es dagegen vor allem um die Transmission von sozialem Kapital und Bildungsorientierung als wertvolle Ressource für erfolgreiche Bildungsverläufe. So arbeiten beispielsweise Ulrich Raiser in ›Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem‹ (2007) und Ebru Tepecik in ihrer Studie ›Bildungserfolge mit Migrationshintergrund‹ (2011) anhand biographischer Interviews mit Studierenden unterschiedlicher Herkunft das durch die familiäre Migrationserfahrung geprägte soziale Kapital als wichtigen positiven Einflussfaktor heraus. Das äußere sich insbesondere in der Erwartung der Eltern an die Kinder, das ursprüngliche Migrationsziel ›sozialer Aufstieg‹ zu erfüllen (ähnlich auch Soremski 2010).

Von wenigen Ausnahmen abgesehen¹², fehlt in den Studien über die qua Bildung aufsteigenden Kinder von Migrant_innen eine Vergleichsgruppe *ohne elterliche Migrationsgeschichte*. Mit der gängigen Verengung auf den ›Migrationshintergrund‹ wird diesem leicht und unausgesprochen eine größere Bedeutung zugemessen als etwa den sozio-ökonomischen Merkmalen des Herkunftsmilieus. Bisher gibt es kaum empirisch fundierte Aussagen darüber, ob und in welcher Hinsicht die Erkenntnisse über die Aufstiegskarrieren in der zweiten Generation spezifisch für den Migrationszusammenhang sind oder ob sie auch, zumindest in wesentlichen Teilen, für Aufsteiger_innen ohne familiäre Einwanderungsgeschichte gelten. Auf Letzteres deuten allgemeine Untersuchungen über erfolgreiche Bildungsaufstiege hin.

¹¹ Vgl. z.B. für die USA Nicholas u.a. (2008) (»Here is your diploma, mom!«) und andere Beiträge in Fernandez-Kelly & Portes (2008).

¹² Vgl. Raiser (2007); King (2009b); El-Mafaalani (2012).

Diese ignorieren jedoch ihrerseits weitgehend die Erfahrungen und Aufstiegspraxen der Kinder der Eingewanderten.¹³

Eine Untersuchung der Aufstiegswege der zweiten Generation und ihrer spezifischen Einflussfaktoren, die derartige blinde Flecken vermeiden will, sollte analytisch zwischen migrationsbedingten Faktoren (vom familiären ›Migrationsprojekt‹ bis zu Diskriminierung) und sonstigen sozialen Faktoren (z.B. der familiären Kapitalausstattung) trennen können. Ohne die Berücksichtigung einer Vergleichsgruppe besteht zudem die Gefahr, dass die Untersuchung ungewollt zur »Besonderung« (Mecheril u.a. 2013: 18) der Aufsteiger_innen beiträgt, in diesem Fall eben nicht über ihre vermuteten Defizite und Bildungsmisserfolge, wie dies für die Migrations- und Integrationsforschung lange kennzeichnend war, sondern über den bei Migrantenkindern nicht erwarteten Erfolg.¹⁴

Die Vernachlässigung der beruflichen Karriere

Kennzeichnend für die bisherige Untersuchung der erfolgreichen Karrieren in der zweiten Generation in Deutschland ist ihre Ausrichtung auf *Bildungsergebnisse* und -verläufe. Nur vergleichsweise wenige Untersuchungen beschäftigten sich dezidiert auch mit *beruflichem* Erfolg. Weder berufliche Einstiege noch berufliche Karrieren im engeren Sinne werden bisher systematisch untersucht. Doch selbstverständlich ist der Bildungsabschluss immer nur eine erste Etappe, dessen tatsächliche Bedeutung ausschließlich im weiteren beruflichen Karriereverlauf beurteilt werden kann.¹⁵

Als Grenzfall darf die Beschäftigung mit dem Zugang in die duale Berufsausbildung gelten.¹⁶ Aber auch hier wird selten über die Ausbildung hinaus geblickt. Eine Ausnahme stellen hier Lehrer_innen mit Zuwanderungsgeschichte dar. Mittlerweile gibt es eine wachsende Zahl von Studien zu Personen mit familiärer Migrationsgeschichte, die als Lehrer_innen tätig sind

¹³ Vgl. dazu Luckmann & Berger (1964); klassisch z.B. Hoggart (1972) oder aktueller Kupper (2015) und Spiegler (2015), wobei Spiegler den sozial aufsteigenden Migrantenkindern immerhin vier Seiten seiner Studie widmet.

¹⁴ Diese Gefahr zeigt sich deutlich auch in der medialen Berichterstattung, die ›erfolgreiche Migrant_innen‹ inzwischen ebenfalls entdeckt hat. In den in den Massenmedien präsentierten Portraits von Aufsteiger_innen wird meist eine individualisierende Perspektive eingenommen und die außergewöhnliche Karriere und individuelle Leistung betont. Damit wird jedoch suggeriert, dass es sich um ›unnormale‹ Geschichten handelt. Die implizite Botschaft lautet, dass die Norm in Einwandererfamilien eher das Scheitern, die Benachteiligung oder der Misserfolg sei.

¹⁵ Siehe auch die entsprechende Kritik von Miri Song (2010) an der Segmented Assimilation Theory.

¹⁶ Stamm u.a. (2014) untersuchen den Erfolg in der Ausbildung für die Schweiz; vgl. für einen Überblick über die jüngere Forschung Linten & Prüstel (2015).

und damit also einen erfolgreichen Einstieg in einen akademischen Beruf erreicht haben. Jedoch liegt der Schwerpunkt in diesen Studien hauptsächlich auf dem professionellen Selbstverständnis und den Erfahrungen im Schuldienst, während die Zugangsbedingungen, Übergänge und Karriereverläufe nur am Rande in den Blick genommen werden (siehe auch Kapitel 6).

Die Gleichsetzung von ›Erfolg‹ mit dem Erlangen eines *akademischen* Bildungsabschlusses ist im Sinne einer einfacheren Objektivierbarkeit intergenerationaler Aufstiegskarrieren zwar nachvollziehbar, jedoch auch eine klare Beschränkung der Perspektive. Berufliche und Aufstiegskarrieren, die auf nicht geradlinigen Bildungsverläufen aufbauen oder gar unabhängig von formalen Bildungsabschlüssen erzielt wurden, finden praktisch keine Beachtung, ebenso wenig wie Faktoren, die nach einem Hochschulabschluss einem erfolgreichen Werdegang im Wege stehen können – eine Beschränkung, deren Tragweite ebenfalls kaum reflektiert wird.

Zu den wenigen Untersuchungen, die explizit nach förderlichen Faktoren für erfolgreiche Berufsverläufe fragen, zählen die Studien ›Beruflich erfolgreiche Migrantinnen‹ von Birgit Behrens und Manuela Westphal (2009) sowie ›Migranten auf dem Weg zur Elite? Zum Berufserfolg von Akademikern mit Migrationshintergrund‹ von Armand Farsi (2014). Behrens und Westphal konzipieren in ihrer qualitativen Studie Erfolg *relativ*: Als »beruflich erfolgreich« gelten diejenigen Migrantinnen, die »mehr erreicht haben als die Mehrheit der Migrantinnen mit vergleichbaren sozialstrukturellen Ausgangsvoraussetzungen« (Behrens & Westphal 2009: 7). Für die zweite Generation ist als Ergebnis relevant, dass nach dem einmal erreichten Abschluss einer guten Ausbildung oder eines Studiums der Übergang in eine der Qualifikation entsprechende berufliche Tätigkeit relativ unproblematisch zu sein scheint – auch wenn der Bildungsweg selbst nicht geradlinig verlaufen ist. Daran anknüpfend wäre es aufschlussreich zu untersuchen, warum und wie der Berufseinstieg konkret geschafft wurde und wie sich nach gelungenem Übergang die weiteren beruflichen Schritte gestalten.

Die Studie von Farsi (2014) verfolgt dagegen einen quantitativen Ansatz. Sie definiert Erfolg anhand der *objektiven* Kriterien des Einkommens und der Führungsverantwortung sowie, ergänzend, mit Hilfe der *subjektiven* Kriterien der Zufriedenheit mit der Berufstätigkeit und der erreichten Position. Aufgrund der Beschränkung auf Akademiker_innen stellt zudem der Hochschulabschluss ein implizites Kriterium für die untersuchten Karrieren dar. Als wichtige Faktoren für den Berufserfolg werden in dieser Studie insbesondere Bildungsressourcen (Studienabschlüsse, Noten, Auslandsaufenthalte) und soziales Kapital (Anteil der Akademiker_innen im persönlichen Netzwerk) ausgemacht. Da die Untersuchungsgruppe sowohl Personen aus Arbeiterfamilien als auch aus akademischen Elternhäusern umfasst, lässt sich

außerdem feststellen, dass die soziale Herkunft ebenfalls einen Einfluss auf den beruflichen Erfolg hat.

Mit den beruflichen Karrieren hochqualifizierter Kinder von Migrant_innen beschäftigt sich auch die qualitative Studie ›Kulturelles Kapital in der Migration‹, die unter der Leitung von Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß durchgeführt wurde (Nohl u.a. 2010). Neben hochqualifizierten Migrant_innen der ersten Generation gehört die sozial mobile zweite Generation zu den untersuchten Gruppen. Im Zentrum der Analyse steht die Frage der Verwertung von spezifischem kulturellem Kapital auf dem Arbeitsmarkt. Für die Berufskarrieren der sozial aufsteigenden Kinder von Migrant_innen wird gezeigt, inwieweit Startnachteile durch die Spezialisierung auf herkunftslandbezogene Tätigkeiten und zusätzliche akademische Qualifikationen ausgeglichen werden können (Schittenhelm 2010), dass ›ethnisches‹ soziales und kulturelles Kapital (z.B. Netzwerke und Sprachkenntnisse) je nach Zeitpunkt im beruflichen Werdegang bedeutsam sein können (Schmidtke 2010) und dass lokale bzw. transnationale Bezüge Einfluss auf die räumliche Ausrichtung der Berufskarriere haben können (Schittenhelm & Hatzidimitriadou 2010).

Der Einfluss von lokalen, institutionellen und strukturellen Kontexten

Nur wenige Untersuchungen haben bisher systematisch die strukturellen Kontexte und institutionellen Gegebenheiten an den konkreten Orten herangezogen, an denen Aufstiegsbiographien gelingen. Nationale und lokale Integrationsregime oder Bildungssysteme werden selten berücksichtigt. In der zitierten Studie von Nohl u.a. (2010) ist mit dem Vergleich zwischen Deutschland, Kanada, Großbritannien und der Türkei zwar auch ein Vergleich unterschiedlicher rechtlicher und institutioneller nationaler Rahmenbedingungen angelegt. Doch wird diese analytische Möglichkeit für die Untersuchung der bildungserfolgreichen zweiten Generation nur eingeschränkt genutzt (vgl. Schittenhelm & Hatzidimitriadou 2010; Schmidtke 2010).

Zu den erfreulichen Ausnahmen gehört die Studie ›Berufliche Strategien und Statuspassagen junger Erwachsener mit Migrationshintergrund im deutsch-französischen Vergleich‹ von Ingrid Tucci, Ariane Jossin, Carsten Keller und Olaf Groh-Samberg (Tucci u.a. 2011). Sie basiert auf über 170 semibiographischen Interviews mit Nachkommen von Migrant_innen mit ›erfolgreichen‹ und ›nicht-erfolgreichen‹ Werdegängen in jeweils zwei sozial benachteiligten Stadtvierteln in Berlin und Paris. Erfolg wurde hier durch Gegenüberstellung mit prekären Verläufen definiert. Als positive Einflussfaktoren für gelingende Verläufe identifizieren die Autor_innen unter anderem die Unterstützung durch Personen außerhalb der Familie (z.B. Leh-

rer_innen oder Mentor_innen) sowie das Wohnen in einer stärker gemischten sozialen Umgebung. Neben der Bedeutung, die quartiersbezogene Opportunitätsstrukturen für die untersuchten Bildungs- und Berufsverläufe in Berlin und Paris haben können, weisen die Autor_innen den Effekt der unterschiedlichen Bildungssysteme sowie der unterschiedlich strukturierten Arbeitsmarktzugänge in Deutschland und Frankreich nach. So wird unter anderem deutlich, dass in Frankreich für Kinder von Migrant_innen zwar der Zugang zu universitärer Bildung leichter zu erreichen ist als in Deutschland, dass sich der berufliche Einstieg hingegen häufiger problematisch gestaltet. Insbesondere jungen Menschen mit schwierigen Bildungsverläufen bietet Deutschland eher als Frankreich die Möglichkeit, Schulabschlüsse und berufliche Qualifikationen nachzuholen.

Noch breiter und systematisch auf den Vergleich von Kontextfaktoren und ›institutional arrangements‹ angelegt ist die quantitative TIES-Studie, die knapp 10.000 Personen in 15 Städten in acht europäischen Ländern zu einer ganzen Reihe verschiedener Aspekte der Lebenssituationen und Werdegänge in der zweiten Generation befragt hat und an deren Durchführung das IMIS in Osnabrück beteiligt war.¹⁷ Die TIES-Studie unterscheidet sich in mehreren Aspekten von anderen quantitativen Vergleichsstudien: (a) Sie untersucht tatsächlich nur die zweite Generation, hier definiert als die im Einwanderungsland geborenen Kinder mit mindestens einem eingewanderten Elternteil (Altersgruppe 18 bis 35 Jahre); (b) sie fokussiert nur drei verschiedene Ursprungsländer der umfangreichen Arbeitsmigration der 1960er Jahre nach Europa – Türkei, Marokko und das ehemalige Jugoslawien –, dafür aber vergleichend 15 Städte in acht Ländern; (c) in allen Ländern wurde zusätzlich eine Vergleichsgruppe *ohne Migrationserfahrung* in der Elterngeneration befragt. Ausgangshypothese der Studie war, dass sich die familiären Startvoraussetzungen in der zweiten Generation so sehr ähneln, dass sie für die Erklärung von Unterschieden zwischen den Ländern und Städten praktisch ausscheiden. Nach der Kontrolle diverser Hintergrundvariablen zeigte sich in der Tat, dass insbesondere die Bildungsergebnisse von Land zu Land so verschieden sind, dass die Bildungssysteme zum zentralen Bestandteil der Erklärung des Bildungserfolgs werden (Wilmes u.a. 2011; Crul, Schnell u.a. 2012).¹⁸

Die weitergehenden Analysen zeigen zudem, wie unterschiedlich die Systemfaktoren mit den individuellen, familiären und gruppenspezifischen

¹⁷ Siehe für den deutschen Länderbericht Sürig & Wilmes (2011). Für die international vergleichenden Ergebnisse siehe Crul, Schneider u.a. (2012).

¹⁸ Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Zahl der Hochschulzugänge in der türkischen zweiten Generation, deren Eltern nur geringe formale Bildung haben, schwankt zwischen 5% in Deutschland und knapp 40% in Schweden und Frankreich (Crul, Schnell u.a. 2012: 126).

Voraussetzungen interagieren. Es macht in Deutschland z.B. schon einen signifikanten Unterschied für den Erfolg der Kinder, ob die Eltern, ungeachtet ihres Bildungshintergrunds, mit ihren Kindern über Schule gesprochen haben bzw. Kontakt zur Schule hatten. Dagegen hat in Schweden kein familiärer Faktor, also auch nicht die elterlichen Gespräche mit den Kindern oder mit der Schule, einen nachweisbaren Einfluss. Überdies werden institutionelle Faktoren in den verglichenen Bildungskarrieren und Ländern zu unterschiedlichen Zeitpunkten wirksam. So erweist sich z.B. das niederländische Schulsystem am Ende der Primarstufe als deutlich selektiver als das deutsche. Es kann dies aber später durch größere Durchlässigkeit in der Sekundarstufe und das sogenannte ›Stapeln‹ (Sammeln) von Bildungsabschlüssen mehr als ausgleichen (Wilmes u.a. 2011; siehe auch Kapitel 4). Weitere Ergebnisse der TIES-Studie werden in den nachfolgenden Kapiteln vorgestellt.

Die Ergebnisse der genannten Studien illustrieren, wie bedeutsam es für das Verständnis der Aufstiegswege in der zweiten Generation ist, die nationalen und lokalen, bildungssystem- oder auch berufsfeldspezifischen Kontextbedingungen konzeptionell und analytisch zu berücksichtigen. Diese Erkenntnis ging in die Anlage des ›Pathways to Success‹-Projekts ein, das dieser Publikation zugrunde liegt. Das Forschungsprojekt stellte die *Interaktionseffekte* zwischen individuellen Lebensläufen sowie persönlichen und familiären Bedingungen auf der einen Seite und den relevanten (bzw. den von den Befragten als relevant beschriebenen) lokalen und institutionellen Kontextfaktoren auf der anderen Seite ins analytische Zentrum.

2 Die Pathways to Success-Studie

Das empirische Material dieser Publikation stammt zum überwiegenden Teil aus dem Forschungsprojekt ›Pathways to Success‹, das in den Jahren 2011 bis 2015 am IMIS durchgeführt wurde. Das von der Stiftung Mercator geförderte Projekt erforschte die Wege, auf denen es Kindern aus eingewanderten Familien in Deutschland gelungen ist, in attraktive, privilegierte und mehr oder weniger einflussreiche berufliche Positionen aufzusteigen. Als Beispiel dienten die in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder türkeistämmiger Arbeitsmigrant_innen aus den 1960er und 1970er Jahren. Zum Vergleich wurden darüber hinaus die sozialen Aufstiege von Kindern aus Arbeiterhaushalten *ohne* familiäre Migrationserfahrung untersucht. Ziel des Vorhabens war es, die in Deutschland möglichen unterschiedlichen Aufstiegswege, ihre Bedingungen und Folgen zu identifizieren und zu rekonstruieren.

›Erfolgreiche Werdegänge‹ wurden in dieser Studie hauptsächlich an zwei Aspekten festgemacht: an der sozialen Mobilität im Verhältnis zur Elterngeneration und an der erreichten beruflichen Position. Bei der Auswahl der Berufspositionen orientierten wir uns an verschiedenen Kriterien: Schlüssel- oder Leitungspositionen, Berufe oder Bereiche, für die ein Hochschulabschluss erforderlich ist, Tätigkeiten, in denen ein überdurchschnittliches Einkommen erzielt wird, sowie Tätigkeiten, die in anderer Weise mit einem bestimmten gesellschaftlichen Status verbunden sind.¹⁹ Um das weite Feld möglicher Berufstätigkeiten einzugrenzen und zugleich ein gewisses Spektrum abzudecken, konzentrierte sich die empirische Untersuchung auf *vier* Berufsfelder und *drei* Formen von Beschäftigungsverhältnissen: auf (1) *juristische Berufe* als klassische akademische Berufe mit hohem gesellschaftlichen Prestige, (2) das *Lehramt* als traditionellem Aufstiegsberuf und Tätigkeit mit aufgrund des Beamtenstatus hoher Sicherheit, (3) Tätigkeiten in der *Wirtschaft*, da dort Karrieremöglichkeiten weniger stark vom Bildungsabschluss abhängen, sowie (4) die *Öffentliche Verwaltung* als (national) staatlichem Kernbereich, in dem Personen mit familiärer Migrationsgeschichte bisher die Ausnahme darstellen. Mit dieser Auswahl wurden Tätigkeiten (a) im *Staats- bzw. Öffentlichen Dienst* und (b) in der *Privatwirtschaft* erfasst, wobei bei der Letzteren noch zwischen *Angestellten* und *Selbstständigen* unterschieden wur-

¹⁹ Die international gängigen Klassifikationen von Berufen und beruflichem Status wie die EGP-Klassen (Erikson u.a. 1979) und der ISEI-Index (Ganzeboom & Treiman 1996) waren für unsere ›qualitative‹ Herangehensweise nur einschränkt anwendbar.

de. Damit konnten verschiedene institutionelle und organisatorische Kontexte einbezogen werden. Außerdem markierten die ausgewählten Berufstätigkeiten einen deutlichen Kontrast zu denjenigen der Elterngeneration, die durch ein vergleichsweise niedriges Einkommen und eine geringere gesellschaftliche Reputation, aber vor allem durch deutlich niedrigere Anforderungen an das Bildungs- und Qualifikationsniveau gekennzeichnet waren. Die untersuchten Werdegänge beinhalteten in den meisten Fällen einen Hochschulabschluss. Die in den Blick genommenen Aufsteiger_innen können daher auch im Hinblick auf die vollzogenen formalen Bildungskarrieren – verglichen mit ihren Eltern und dem statistischen Durchschnitt in der Gesamtbevölkerung in Deutschland – als erfolgreich gelten.²⁰

Über diese rein formale und relationale Bestimmung hinaus ist die Markierung und Thematisierung von ›Erfolg‹ noch in anderer Weise für das Projekt bedeutsam – und folgenreich. Denn auch mit einer nicht normativ verstandenen Erfolgsperspektive reproduziert diese Studie leicht die Unterscheidung Erfolg/Nicht-Erfolg und partizipiert damit an einem gesellschaftlichen Migrationsdiskurs, der Migration entweder problematisiert oder eine normative Trennung zwischen *gut* (erfolgreich, nützlich...) und *schlecht* vornimmt. Nichts lag bei der Entwicklung des Projekts ferner. Doch wie andere wissenschaftliche Arbeiten wurde auch diese Untersuchung nicht im luftleeren oder diskursfreien Raum durchgeführt, sondern mitten *in* der Migrationsgesellschaft. Daher erforderte der Projektfokus auf ›erfolgreiche Werdegänge‹ von Anfang an eine kritische Selbstreflexion. Bevor wir hierauf weiter eingehen, sei dargelegt, wie die Rekonstruktion der Aufstiegswege konzeptionell und forschungspraktisch umgesetzt wurde.

Konzeptionelle Rahmung

Aus der Aufstiegsforschung und der bisherigen Forschung zur zweiten Generation (siehe Kapitel 1) wissen wir, dass soziale Aufstiege gelingen können, wenn den Einzelnen Ressourcen zur Verfügung stehen oder sie sich Ressourcen erarbeiten oder aneignen, durch deren Einsatz aufstiegstypische Herausforderungen bewältigt werden. Zudem nehmen wir an, dass verschiedene soziale Kontexte (Familie, Nachbarschaft, Schule, Stadt, Universität, Berufsfeld, Firma, Zugehörigkeitsdiskurse u.a.) die Möglichkeiten des Aufstiegs und der Mobilisierung aufstiegsrelevanter Ressourcen beeinflussen und strukturieren. Um den epistemologischen Fallen einer individualisierenden

²⁰ Für weitere Informationen zum ›Pathways to Success‹-Projekt, zu seiner internationalen Einbettung, den im Projektverlauf veranstalteten Tagungen und den bisher veröffentlichten Aufsätzen und ›policy briefs‹ siehe: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/forschung/potentielle_und_hybriditaet/pathways_to_success.html.

Perspektive zu entkommen, versteht und analysiert dieses Projekt die interessierenden sozialen Aufstiege als Resultat des Zusammenspiels von Handlungen und Ressourcen mit (und in) sozialen und institutionellen Kontexten. In diesem konzeptionellen Rahmen werden drei miteinander verknüpfte Leitfragen verfolgt: (1) die Frage nach den individuellen Lebens- und Aufstiegsverläufen, (2) die Frage nach den Ressourcen, die den Aufsteiger_innen auf ihrem langen Weg in die heutige Position zur Verfügung standen, und (3) die Frage nach den kontextuellen Bedingungen, die die Wege ermöglichten, förderten oder behinderten. Durch den Vergleich von Aufsteiger_innen *mit* und *ohne* familiäre Migrationserfahrung ist es möglich, Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Mobilisierung der zur Verfügung stehenden Ressourcen bzw. ihrer Interaktion mit den Kontextbedingungen aufzuzeigen. Ebenso kann der Vergleich sichtbar machen, welche der Hindernisse, denen Aufsteiger_innen im Verlauf ihrer Karrieren begegnen, auf ihren sozialen Hintergrund zurückgeführt werden können und welche Barrieren – oder auch welche spezifischen Ressourcen und Potenziale – im Besonderen den Aufstiegsweg der Kinder der Migrant_innen kennzeichnen.

Für die Analyse der Ressourcen, die die Handlungsmuster und Aufstiegswege ermöglichen und strukturieren, erweist sich der Bourdieu'sche Ansatz, der von verschiedenen Kapitalsorten ausgeht, als sehr hilfreich. Nach Bourdieu (1983) ist anzunehmen, dass für erfolgreiche Bildungsverläufe, berufliche Karrieren und das Erreichen höherer Positionen in sozialen Feldern insbesondere zwei Sorten von Kapital wichtig sind: kulturelles Kapital – als ›inkorporierte‹ Bildung und verinnerlichtes kulturelles Wissen und in der ›institutionalisierten‹ Form angesammelter Bildungszertifikate – und soziales Kapital in Form sozialer Kontakte und Netzwerke. Gerade um unterschiedliche Bildungsverläufe, Übergänge in den Beruf und Zugänge zu arbeitsmarktrelevanten Informationen zu erklären, ist der Blick auf das soziale Kapital aufschlussreich. So kann die Einbettung des einzelnen Individuums in ein Netzwerk sozialer Beziehungen verschiedene Möglichkeiten, Informationsflüsse, Vermittlungen, Ressourcentransfers etc. eröffnen und strukturieren. Im Unterschied zu Kindern aus Mittel- und Oberschichtsfamilien, bei denen in der Regel beide Kapitalsorten in ausreichender Form familiär zur Verfügung stehen und die damit in der Regel keine Probleme haben, ihr erreichtes Bildungsniveau auf dem Arbeitsmarkt zu verwerten und die soziale Position der Eltern zu reproduzieren, sind es bei geringerer Ausstattung mit finanziellen Ressourcen und elterlichem Bildungskapital vor allem die sozialen Beziehungen und Netzwerke, die neben dem erreichten Bildungsniveau die Arbeitsmarktchancen positiv beeinflussen. Die offenen empirischen Fragen sind freilich, welche Netzwerke sich als die für den *Aufstieg* relevanten erweisen – auch familiäre, ›ethnische‹ bzw. Community-bezogene oder gar transnationale Netzwerke? – und welche Perspektiven sie jeweils konkret er-

öffnen. Inwieweit können auch Aufsteiger_innen, deren Eltern nicht bereits in den von ihnen angestrebten beruflichen Bereichen und Positionen arbeiten, spezifische soziale Ressourcen für die Selbstpositionierung auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft mobilisieren und nutzen – und wenn ja: welche? Zeigen sich dabei Unterschiede zwischen Aufsteiger_innen aus eingewanderten Familien und denjenigen ohne familiäre Migrationsgeschichte? Inwieweit beeinflussen der soziale und familiäre Hintergrund, die elterlichen Aspirationen und die Intensität, mit der die Eltern an der Bildungskarriere der Kinder und ihrem Übergang in den Arbeitsmarkt Anteil nehmen (Leyendecker 2011; Schnell 2012), die Möglichkeit, das für den Aufstieg nötige kulturelle und soziale Kapital zu sammeln und mobilisieren?

Hinzu kommt die strukturierende Kraft lokaler und sozialer Kontexte, Organisationen und Institutionen. Im Anschluss an die ›Integration Context Theory‹ (Crul & Schneider 2010) geht das ›Pathways to Success‹-Projekt davon aus, dass einerseits berufs-, branchen- oder firmenspezifische Strukturen und Eigenheiten und andererseits städtisch-lokale Kontexte, institutionelle Gegebenheiten im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt relevant sind. Weiterhin wird vermutet, dass auch nationale mediale und politische Diskurse über Migration und migrationsbedingte Vielfalt einen Einfluss auf die biographischen Erfahrungen und Karriereverläufe der zweiten Generation haben. Inwiefern tragen diese Kontexte dazu bei, Aufstiegsprozesse zu ermöglichen, zu formen oder zu behindern? Und wie interagieren sie mit den individuellen Erfahrungen und Entscheidungen, mit den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und familiären Voraussetzungen?

Feldforschung und Datenerhebung

Für die Umsetzung der theoretischen Konzepte in ein empirisches Forschungsdesign wurden konkrete berufliche und lokal-regionale Kontexte ausgewählt. Auf der einen Seite sind dies die vier oben genannten Berufsfelder *juristische Berufe*, *Jobs in der Wirtschaft*, *Schuldienst* und *Öffentliche Verwaltung* bzw. die drei Sektoren *Öffentlicher Dienst*, *Angestellte* und *Selbstständige*. Auf der anderen Seite konzentriert sich die Studie exemplarisch auf drei unterschiedliche urbane Kontexte: *Berlin*, das *Ruhrgebiet* und *Frankfurt am Main*. Während das damalige West-Berlin zum Zeitpunkt der Einwanderung der Elterngeneration durch seine Insellage als Metropole ohne suburbanes Umland gekennzeichnet war, hatte das Ruhrgebiet als Agglomeration von Industriestädten viele Arbeitsplätze im Bergbau und der Schwerindustrie zu bieten. Demgegenüber bildete die stark vom Handel und durch Banken geprägte Großstadt Frankfurt am Main bereits zum Zeitpunkt der Einwanderung das Zentrum einer hoch dynamischen Wirtschaftsregion. Als weiteres Auswahlkriterium kam hinzu, dass für Berlin und Frankfurt am

Main jeweils umfangreiche Datensätze zur türkeistämmigen zweiten Generation aus der TIES-Studie zur Verfügung standen, die es ermöglichten, den von uns erhobenen Daten über die ›Erfolgreichen‹ in verschiedenen Bereichen repräsentative Vergleichsdaten über die ›Gesamtpopulation‹ der zweiten Generation gegenüberzustellen.

Das empirische Vorhaben ist zudem Teil eines größeren europäischen Forschungszusammenhangs. In insgesamt acht weiteren europäischen Partnerländern wurden und werden Erhebungen mit der gleichen Fragestellung durchgeführt: in den Niederlanden, Frankreich, Schweden, Spanien, Italien, Belgien, der Schweiz und Norwegen. Auch in den Parallelstudien liegt ein Schwerpunkt auf bestimmten großstädtischen Kontexten. Die internationale Einbettung des ›Pathways to Success‹-Projekts erlaubt vergleichende Analysen der erhobenen Daten und macht den strukturierenden Einfluss des nationalen Rahmens sichtbar, der sich insbesondere in puncto Bildungssystem, Einwanderungsgeschichte sowie im nationalen Identitäts- und Migrationsdiskurs äußert.²¹

Feldzugang und Auswahl der Interviewpartner_innen

Zur Erhebung und Rekonstruktion der Aufstiegsverläufe wurden insgesamt 95 leitfadengestützte qualitative Interviews mit Personen mit und ohne familiäre Migrationsgeschichte geführt. Angestrebt wurde eine annähernde Gleichverteilung über die beruflichen Sektoren, die drei Forschungsregionen sowie zwischen Männern und Frauen.

Zentrales Auswahlkriterium für alle Interviewpartner_innen – die ›türkeistämmigen‹ ebenso wie diejenigen ›deutscher Herkunft‹ – war der intergenerationale soziale Aufstieg bzw. die soziale Herkunft aus einer ›Arbeiterfamilie‹ bzw. einer Familie ohne akademische Bildung. Die Auswahl der türkeistämmigen zweiten Generation basierte außerdem auf dem Kriterium, dass die Befragten in Deutschland geboren sein oder zumindest ihre Schulzeit absolviert haben mussten. Diese um die im Kleinkindalter eingewanderten Personen erweiterte Definition der zweiten Generation entsprach dem Forschungsinteresse an Bildungs- und Berufskarrieren, für die der Ort der schulischen Sozialisation entscheidend ist, weniger der Geburtsort. Sie entspricht zudem der typischen Abfolge der türkeistämmigen Einwanderung nach Deutschland, nach der ein großer Teil der Familien und damit auch der Kinder erst nach der beruflichen Etablierung des zuerst gekommenen Elternteils nachgeholt wurde (siehe Kapitel 3).

²¹ Für weitere Informationen siehe <https://www.elitesproject.eu>. Die Ergebnisse des internationalen Vergleichs sind das Thema einer anderen Buchveröffentlichung, die sich noch in Vorbereitung befindet.

Für die Auswahl der potenziellen Interviewpartner_innen war als weiteres Kriterium die berufliche Tätigkeit bzw. die erreichte berufliche Position entscheidend. Ziel war es, in den ausgewählten Berufssektoren Befragte in möglichst statushohen Positionen zu finden. Im Bereich Unternehmen wurde nach Positionen im Management gesucht, in der Öffentlichen Verwaltung nach Positionen mit Leitungsverantwortung. Bei den Jurist_innen wurde eine solche Differenzierung dadurch gewonnen, dass verschiedene Tätigkeiten einbezogen wurden – neben selbstständigen Anwält_innen auch Anwält_innen in Wirtschaftskanzleien sowie Jurist_innen im Staatsdienst. Während der Feldforschung zeigte sich jedoch, dass die Definition dessen, was eine ›hohe‹ Position ausmacht, an die Gegebenheiten der Berufsfelder angepasst werden musste: So wurden im Bereich der Unternehmen auch hochqualifizierte Beschäftigte einbezogen, die u.a. aufgrund ihres Alters oder der Unternehmensstruktur (noch) keine Führungsposition innehatten, und in den Öffentlichen Verwaltungen wurden mangels türkeistämmiger Personen in Leitungspositionen auch Beschäftigte im mittleren Dienst ohne Leitungsverantwortung ausgewählt. Hier stellte bereits die Tatsache, als Kind einer Einwandererfamilie aus der Türkei in der Öffentlichen Verwaltung zu arbeiten, eine Ausnahme dar.

Die Interviews

Bei 75 der insgesamt 95 geführten Interviews handelte es sich um Interviews mit Personen, deren Eltern aus der Türkei eingewandert waren, bei den anderen 20 um Personen ohne familiäre Migrationsgeschichte. Interviewt wurden 35 Personen in Berlin, 33 in Frankfurt am Main und 27 im Ruhrgebiet; 49 der Befragten waren Männer, 46 Frauen. Der Schwerpunkt der Befragung lag auf Personen im Alter zwischen 28 und 45 Jahren. Diese Altersgrenzen ergaben sich daraus, dass die Befragten einerseits bereits im Berufsleben stehen sollten, aber in den meisten Fällen ein Hochschulstudium absolviert hatten, andererseits aber auch eine gewisse Vergleichbarkeit gewährleistet sein sollte. Sie entsprachen zudem in etwa der aktuellen Altersspanne im Gros der zweiten Generation türkeistämmiger Einwanderer in Deutschland zum Zeitpunkt der Befragung. Fünf der Befragten waren jünger als 28 Jahre, 14 älter als 45 Jahre (davon mehrere Befragte der Vergleichsgruppe). Sofern sich diese Interviews oder Teile von ihnen hinsichtlich der erzählten Aufstiegskarrieren vergleichen ließen, wurden sie trotz der dadurch vergrößerten Altersspanne in die Analyse einbezogen. Mögliche Unterschiede innerhalb der zweiten Generation wurden bei der Auswertung berücksichtigt (siehe Kapitel 3).

Nur fünf der 95 geführten Interviews wurden für die weitere Analyse nicht berücksichtigt, weil die Befragten letztlich den Auswahlkriterien nicht entsprachen – z.B. weil sich zeigte, dass die Eltern bereits hohe berufliche Po-

sitionen innehatten, die Befragten aus bi-nationalen Familien stammten oder sie doch nicht den ausgewählten Berufssektoren zugeordnet werden konnten. Bei acht der türkeistämmigen Befragten war kein sozialer Aufstieg im engeren Sinne gegeben oder es handelte es sich um Grenzfälle, da zumindest ein Elternteil in der Türkei bereits Abitur oder einen Hochschulabschluss gemacht hatte. Sie waren zunächst aufgrund der erreichten Berufsposition ausgewählt worden und blieben dann auch deshalb interessant, weil sie außergewöhnliche Ausnahmen darstellten (z.B. eine der wenigen türkeistämmigen Personen im juristischen Staatsdienst, die wir überhaupt finden konnten). Deshalb wurden auch in diesen acht Fällen diejenigen Interviewteile mit in die Analyse einbezogen, die in bestimmten Aspekten mit denen der »genuinen« Aufsteiger_innen vergleichbar waren, zum Beispiel in Bezug auf die Berufskarriere, die Bedeutung des türkischen Hintergrundes, Diskriminierungserfahrungen etc.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der in die Analyse eingegangenen 90 Interviews auf die Berufsgruppen und Sektoren. Die Befragten der Vergleichsgruppe ohne familiäre Migrationsgeschichte (VG) sind in den Klammern aufgeführt.

Tabelle 1: Überblick über die Verteilung der Befragten in den verschiedenen beruflichen Tätigkeiten und Sektoren

| | Öffentlicher Dienst | angestellt im privaten Sektor | selbstständig | gesamt |
|--------------|---------------------|-------------------------------|---------------|--------------|
| Lehrkräfte | 13 (+ 6 VG)* | | | 13 (+ 6 VG) |
| Verwaltung | 13 (+ 2 VG)* | | | 13 (+ 2 VG) |
| Jurist_innen | 8 (+ 1 VG)** | 5 (+ 2 VG) | 10 (+ 1 VG) | 23 (+ 4 VG) |
| Unternehmen | | 14 (+ 6 VG) | 9 | 23 (+ 6 VG) |
| gesamt | 34 (+ 9 VG) | 19 (+ 8 VG) | 19 (+ 1 VG) | 72 (+ 18 VG) |

Anmerkungen: Mehrere Befragte haben in ihrer Karriere die beruflichen Felder gewechselt. Sie wurden nur in dem Bereich gezählt, in dem sie zum Zeitpunkt des Interviews tätig waren.

*Eine Lehrerin der Vergleichsgruppe (VG) arbeitet mittlerweile in der Schulverwaltung; sie wird hier unter Verwaltung geführt.

**Davon 5 Justiz, 4 Verwaltung.

Was hier als nüchterne Zahlen und Verteilung daherkommt, ist Ergebnis einer umfangreichen Feldforschung in Berlin, im Ruhrgebiet und in Frankfurt am Main zwischen Mitte 2012 und Anfang 2014. Die Suche nach potenziellen Interviewpartner_innen gestaltete sich verhältnismäßig aufwändig: Je nach Berufsbereich und Erhebungsort wurden unterschiedliche Strategien und Kanäle genutzt, mal mit mehr, mal mit weniger Erfolg. Zum einen wurden

diverse, für das Thema relevante Netzwerke und Vereine angeschrieben mit der Bitte, unsere Anfrage über die jeweiligen internen Verteiler publik zu machen, z.B. Vereine türkeistämmiger bzw. migrantischer Akademiker_innen und Unternehmer_innen, Lehrgewerkschaften und die Netzwerke für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte, Stiftungen mit Förderprojekten für talentierte Personen mit Migrationshintergrund, Alumni-Netzwerke der Begabtenförderungswerke und das Projekt ArbeiterKind.de. Zum anderen wurde eine umfangreiche Presse- und Internetrecherche angestellt, um die Namen und Kontaktdaten von zur Zielgruppe passenden Personen herauszufinden, die dann direkt angesprochen werden konnten.

Diese Vorgehensweise ermöglichte insbesondere die Kontaktaufnahme zu Unternehmer_innen, Beschäftigten in der Öffentlichen Verwaltung, selbstständigen Anwält_innen sowie Anwält_innen in Wirtschaftskanzleien. Für diese letztere Zielgruppe wurden beispielsweise die Internetseiten sämtlicher Wirtschaftskanzleien in Deutschland, die im Fachportal JUVE als ›nationale Top 50-Kanzleien‹ gelten, nach Anwält_innen mit türkischen Namen durchsucht. Das eher ernüchternde Resultat war, dass deutschlandweit unter mehreren tausend Anwält_innen nur 17 mit einem türkisch klingenden Namen gefunden wurden. Unter anderem aus diesem Grund, aber auch wegen der unterschiedlichen Konzentration von Wirtschaftskanzleien innerhalb Deutschlands wurde für diese spezielle Berufsgruppe die Untersuchungsregion Ruhrgebiet um das Rheinland mit den Standorten Köln und Düsseldorf erweitert. Für die Suche nach Lehrer_innen sowie nach Beschäftigten in der Öffentlichen Verwaltung oder dem Staatsdienst wiederum wurden unter anderem die einstellenden Organisationen (Schulen, Gerichte, Stadtverwaltungen etc.) kontaktiert und darum gebeten, entsprechende Beschäftigte anzusprechen. Auch das soziale Netzwerk XING wurde für die Suche nach Befragten genutzt. Es ermöglichte insbesondere den Zugang zu Interviewpartner_innen, die in Unternehmen angestellt waren, sowie über die XING-Gruppe von ArbeiterKind.de auch die Ansprache von möglichen Befragten der Vergleichsgruppe. Sehr hilfreich war zudem das Schneeball-Prinzip: Nicht wenige Interviewpartner_innen konnten darüber rekrutiert werden, dass im Bekanntenkreis, über Kontakte in verschiedenen Berufsfeldern sowie bei den bereits Befragten selbst nach möglichen Gesprächspartner_innen gefragt wurde. Besonders schwierig gestaltete sich die Suche nach Interviewpartner_innen im Falle der Vergleichsgruppe, da die soziale Herkunft, anders als ein türkeistämmiger Hintergrund, eben nicht über den Namen identifiziert werden kann und auch im Kreis der Kolleg_innen häufig nicht bekannt ist.

In der Regel bereits beim Erstkontakt zu den potenziellen Interviewpartner_innen – persönlich, telefonisch oder per E-Mail – wurde erfragt, ob die Angesprochenen auch den nicht vorab erkennbaren Auswahlkriterien ent-

sprachen; das galt insbesondere für den Bildungshintergrund der Eltern. Die Interviews selbst wurden dann vor Ort in Berlin, Frankfurt und im Ruhrgebiet durchgeführt. In Frankfurt geschah dies im Rahmen eines intensiven mehrmonatigen Feldaufenthalts im Herbst/Winter 2012, in Berlin und im Ruhrgebiet wurde die Feldforschung über einen längeren Zeitraum mit punktuellen Aufenthalten vor Ort durchgeführt. Die Interviews fanden in Cafés, am Arbeitsplatz der Befragten oder bei ihnen zuhause statt. Sie dauerten zwischen 45 Minuten und 3 Stunden. Insgesamt war die Resonanz auf unser Forschungsprojekt sowohl bei den Befragten als auch bei den weiteren in der Feldforschung kontaktierten Personen fast durchweg sehr positiv. Das Anliegen, die sozialen Aufstiege der Kinder türkeistämmiger Arbeitsmigrant_innen sowie die mit ihnen verbundenen Potenziale und neuen Wege zu untersuchen, stieß auf Zustimmung und Interesse.

Problematik des Begriffs ›Erfolg‹

Jedoch zeigte sich bereits bei der Suche nach den ›erfolgreichen‹ Kindern aus türkeistämmigen ehemaligen ›Gastarbeiterfamilien‹ auch die schon angesprochene Schwierigkeit der Adressierung und Kategorisierung: Mit dem verfolgten Ziel, ›erfolgreiche‹ Bildungs- und Berufswege zu erforschen, geht zwangsläufig ein *positives* ›Othering‹ einher. Den Befragten ist die Erfahrung einer Fremdbeobachtung, die sie – in positiver oder in negativer Hinsicht – ›besondert‹, nicht unbekannt. Als Kinder aus Einwandererfamilien wie auch als ›erfolgreiche‹ oder ›außergewöhnliche‹ Personen sind sie mit verschiedenen Erfahrungen von Diskriminierung und ›Othering‹ aufgewachsen und auch weiterhin im Alltag konfrontiert (dazu mehr in den folgenden Kapiteln). Die Interviews zeigten unter anderem, wie sie gelernt haben, mit diesen alltäglichen Zuschreibungen umzugehen – in Formen, die sich deuten lassen als Bestandteil ihrer Identitätskonstruktionen als Kinder von Eingewanderten, die gegen verschiedene Widerstände einen steilen sozialen Aufstieg bewältigt haben. In der Anlage unseres Projekts verdichten sich Zuschreibungen und Kategorisierungen, die in ganz ähnlicher Weise seit einiger Zeit auch in massenmedialen Berichten über ›erfolgreiche Migrant_innen‹ (re-)produziert werden, in diesem Sinne also Bestandteil des allgegenwärtigen ›Othering‹-Diskurses sind. Auch wenn sie nicht diskriminierend gemeint ist, betont gerade die Ansprache als ›erfolgreich‹ doch erneut Außergewöhnlichkeit und fordert indirekt zur Positionierung im Kontext unausgesprochener Normalitätsvorstellungen auf – nicht zuletzt vor dem Hintergrund, dass die Karrieren in den meisten Fällen zwar bezogen auf die familiäre Herkunft, aber nicht im Berufsfeld besonders ›erfolgreich‹ oder hervorhebenswert sind.

Um diese Zuschreibungen eines Blicks auf die ›Erfolgreichen‹ nicht im Impliziten zu lassen, sondern explizit als Teil der Untersuchung aufzugrei-

fen, fragten wir gleich in der Eröffnungsfrage der Interviews nach der subjektiven Perspektive der Befragten auf diese Kategorisierung als ›erfolgreich‹. An den Interviewanfängen sowie im Verlauf der Interviews wird deutlich, wie die befragten Aufsteiger_innen sich in Bezug auf die ›Erfolgs-Frage‹ positionieren und wie sie mit den für ihre Karrieren nicht untypischen Identitäts- und Bewertungszumutungen umgehen. Dies kann exemplarisch mit dem folgenden Beispiel illustriert werden, das diese Auseinandersetzung in besonders verdichteter Form sichtbar macht:

Ich mein' schon allein, dass wir das Interview führen. Das heißt, Sie picken mich ja raus, [...] weil ich aus einer Minderheit stamme und anscheinend oder angeblich irgendwie so 'n gesellschaftlichen Sprung geschafft habe, erfolgreich bin in Anführungsstrichen, und das dann was Besonderes ist. [...] Ich mache ja nichts Besonderes, ich bin ja ein ganz normaler Rechtsanwalt. Das ist ja kein großer Erfolg. Ich meine, man kann das so sehen, das ist immer relativ, man setzt das ja immer ins Verhältnis zu dem, wo ich herstamme praktisch. Mein Vater, der bei Ford gearbeitet hat, meint: »Großartig, Junge, hast was geleistet, deine Eltern können stolz auf dich sein!« Meine Kollegen können das gar nicht so erzählen, die kommen auf 'ne Familienveranstaltung hin, »Und Junge, was machst du jetzt?« »Ich bin Rechtsanwalt.« »Und was machst du noch?« So ungefähr, wenn da alles nur promovierte Juristen dabei sind oder was weiß ich. [...] Das hört sich jetzt an, als würde ich Sie die ganze Zeit angreifen, das ist überhaupt nicht so (lachend), verstehen Sie mich nicht falsch, aber es ist ja immer so, dass man das immer in dieses Verhältnis setzen muss, damit man meine Leistung als so etwas wie Erfolg bezeichnen kann. Deswegen mein' ich ja auch, Mann, ich hab' keinen großen Erfolg, ich mach' ja nichts anderes, als was die Kollegen auch machen. [...] ich mach' keine außergewöhnlichen Geschichten, ich mach' meinen Kram hier. (Eray Dogruel, Rechtsanwalt)

Die dem Erfolgsgedankensinhärente Problematik der Abgrenzung der ›Erfolgreichen‹ von den ›Nicht-Erfolgreichen‹ sowie die Reaktionsweisen unserer Interviewpartner_innen machten uns schon während der Erhebungsphase darauf aufmerksam, dass der Diskriminierung auch im Aufstiegszusammenhang eine größere Bedeutung zukommt, als oft vermutet wird und als auch wir noch bei Projektentwicklung angenommen hatten. Für die weitere Analyse erwies es sich als sehr fruchtbar, über die verschiedenen Formen und Folgen von Diskriminierung und ›Besonderung‹ nachzudenken. Dazu gehörte auch die Frage, wie die jeweiligen Aufstiegswege *trotz* der oft kaum ent-rinnbaren Fremdzuschreibungen und *gegen* verschiedenste Widerstände weiterverfolgt wurden und gelungen sind.

Leitfaden

Nach der Einstiegsfrage orientierten sich die Interviews an einem Leitfaden, der auf der Basis der Ziele, Fragen und konzeptionellen Rahmung der Studie entwickelt worden war. Da biographische Erzählungen generiert werden sollten, wurde der Leitfaden flexibel gehandhabt und an den Gesprächsfluss

angepasst. Die Interviews beinhalteten folgende Leitfragen (bzw. Fragenkomplexe): 1. Verlauf der schulischen Bildung, Schulkontexte und Schlüsselpersonen; 2. Aufwachsen im Stadtteil, soziales Umfeld in Kindheit/Jugend und Hobbys; 3. Familie und ihre Rolle für den Bildungsweg; 4. Verlauf von Ausbildung und Studium; 5. Übergang in den Beruf, berufliche Karriere und Berufskontexte; 6. Aktuelles soziales Umfeld, Wohnumgebungen und familiäre Situation; 7. Bilanzierung des Werdegangs; 8. Bedeutung des kulturellen und sozialen Hintergrunds, Zugehörigkeitsgefühle und Diskriminierungserfahrungen. Explizite Fragen zur Bedeutung des türkischen Hintergrunds wurden bewusst erst am Ende des Gesprächs gestellt, um den Befragten zuvor zu ermöglichen, beim Erzählen ihres Werdegangs eigene bzw. andere Relevanzen zu setzen.

Mit den qualitativen Interviews wurden neben den Aufstiegswegen der Interviewpartner_innen und ihren biographischen Erfahrungen auch Hintergrunddaten wie der Bildungshintergrund und die Berufe der Eltern und Geschwister, die familiäre Migrationsgeschichte, das soziale Umfeld in der Jugend, die zur Verfügung stehenden sozialen Netzwerke und die erreichten Bildungszertifikate erfasst.

Weitere Daten

Außer den Interviews umfasst die Datenbasis des Projekts noch folgendes empirisches Material: Aus der in Kapitel 1 genannten TIES-Studie stammen quantitative Daten, die mit Bezug auf die Fragestellungen des ›Pathways to Success‹-Projekts analysiert werden konnten. Dadurch ließen sich die sozial Aufgestiegenen in der zweiten türkeistämmigen Generation auch anhand struktureller Eigenschaften beschreiben und die Werdegänge der ausgewählten Interviewpartner_innen in einen Bezug zu ihrer statistischen Verteilung in der Gesamtpopulation setzen.

Des Weiteren wurden sowohl zu den ausgewählten Städten und Regionen als auch zu den schulischen und beruflichen Zusammenhängen Kontextanalysen durchgeführt. Dafür wurden verfügbare Daten, Dokumente, Berichte etc. recherchiert und zusammengestellt sowie mehrere Experteninterviews geführt. Zudem wurde eine Medien- und Presserecherche in überregionalen wie in den lokalen Medien angestellt, um den öffentlich-medialen Diskurs über ›erfolgreiche‹ Werdegänge von Migrant_innen und ihre Nachkommen besser nachvollziehen zu können.

Analyse der Interviews

Die Interviews wurden transkribiert und mit Hilfe der Analysesoftware für qualitative Daten MaxQDA codiert. Die Auswertung erfolgte überwiegend

inhaltsanalytisch (Mayring 2008). Durch Vergleich und Kontrastierung konnten zentrale Merkmale, Muster, Ähnlichkeiten und Unterschiede der Bildungs- und Berufskarrieren herausgearbeitet werden. Teilweise wurde auch ›tiefer gebohrt‹, dann wurden die Erzählungen als situative, kontextabhängige und interaktiv hergestellte Narrationen und identitäre Verortungen analysiert.

Die recht große Zahl der Interviews machte es möglich, wiederkehrende Muster in den Aufstiegskarrieren der türkeistämmigen zweiten Generation zu identifizieren. Selbstverständlich sind die Analyseergebnisse nicht repräsentativ, es handelte sich auch nicht um ein repräsentatives Sample. Dennoch erscheinen sie empirisch ziemlich belastbar. Für manche Berufsbereiche (z.B. die Justiz) kam selbst unsere geringe Anzahl an Befragten einer Vollerhebung in den jeweiligen Untersuchungsregionen sehr nahe, da es in den höheren Positionen dieser Bereiche bislang nur sehr wenige Personen mit familiärer Migrationsgeschichte gibt.

Präsentation der Ergebnisse

Für die Darstellung der Ergebnisse wurden in den folgenden Kapiteln vor allem zwei verschiedene Formen gewählt: (a) In der Analyse herausgearbeitete Muster im Interviewmaterial werden durch einzelne Interviewausschnitte illustriert und (b) ausgewählte Fälle dienen als ›Prototypen‹ für bestimmte Positionen und Darstellungen, die durch sie in gebündelter und verdichteter Form rekonstruiert und präsentiert werden können.²²

Ein weiteres Ziel der folgenden Kapitel ist es, das Material auch selbst sprechen zu lassen. Daher werden bewusst relativ viele und auch immer wieder längere Interviewausschnitte verwendet. Dieses Vorgehen erschien uns wichtig, um einen umfassenderen Eindruck von den Erfahrungen unserer Befragten ermöglichen zu können. Nicht wenige Ausschnitte demonstrieren, wie analytisch und kritisch die eigenen Werdegänge und die persönlich erfahrenen Möglichkeiten und Schwierigkeiten, als Kinder aus türkeistämmigen und/oder aus Arbeiter-Familien in der deutschen Gesellschaft aufzusteigen, dargestellt werden.

²² John Borneman (1992: 47) definiert ›Prototypen‹ – in Abgrenzung zur sozialwissenschaftlichen Verwendung von ›Typen‹ – wie folgt: »For this study, the individual life is interesting not because of its statistical typicality, but because of its *prototypicality* for a generation. There are particular individual life constructions that are better examples of the generational category, that is, *prototypes*, than are others [...]. Two principles informed my selection of individuals for life constructions: (1) to illustrate the range of practices rather than the mean, mode, or ideal-typical practice, and (2) to reveal the historical and cultural specificity of practices rather than to disclose a set of universal timeless, ›necessary and sufficient‹ conditions for membership in a category.« (Hervorhebung im Original)

Die Namen aller Interviewpartner_innen wurden durch Pseudonyme ersetzt. Je nach Kapitel und den interessierenden Aspekten der Werdegänge werden zusätzliche Angaben wie Berufstätigkeit, lokaler Kontext, der Ort des Aufwachsens oder das Geburtsjahr ergänzt. Für eine gendergerechte Sprache wird die Schreibweise ›Interviewpartner_innen‹ etc. gewählt. Und schließlich nennen wir Frankfurt am Main im Weiteren schlicht Frankfurt.

3 Kindheit, Jugend und Familie

Um die Werdegänge der Interviewpartner_innen biographisch nachzuzeichnen und zu kontextualisieren, werden zunächst zentrale Merkmale der demographischen Zusammensetzung der Befragtengruppe, der familiären Migrationsgeschichte und der elterlichen Bildungs- und Berufssituation dargestellt. Unsere insgesamt 75 türkeistämmigen Interviewpartner_innen decken altersmäßig eine große Bandbreite ab: Die Jüngste war zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre, die Älteste 50 Jahre alt. Allerdings ist die Altersverteilung nicht gleichmäßig, es gibt einen aus den biographischen Verläufen heraus erklärbaren Schwerpunkt auf Geburtsjahrgängen der 1970er Jahre, der allein 40 Personen umfasst: Sie sind alt genug, nämlich zwischen Anfang 30 und Anfang 40, um ihr Studium bereits vor einigen Jahren abgeschlossen und dann beruflich ihren Platz gefunden zu haben. Siebzehn Interviewpartner_innen sind in den 1980er Jahren geboren. Sie stellen gewissermaßen die Vorhut für viele Gleichaltrige dar, deren Karrieren zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht so weit gediehen waren, dass sie den Kriterien unseres Samplings entsprochen hätten. Die jüngste Befragte war zum Zeitpunkt des Interviews in der Tat noch Referendarin. Nur zehn Interviewpartner_innen sind in den 1960er Jahren geboren. Dieser vergleichsweise geringe Anteil spiegelt die allgemeine demographische Verteilung der türkeistämmigen zweiten Generation in Deutschland wider, die weit überwiegend erst nach dem Anwerbestopp 1973 und im Zuge des Familiennachzugs als Kleinkinder aus der Türkei nachgeholt oder in Deutschland geboren wurden. Dementsprechend sind auch nur zwei der in den 1960er Jahren Geborenen schon in Deutschland zur Welt gekommen, während es bei denjenigen mit Geburtsjahrgängen in den 1980er Jahren umgekehrt ist: Nur drei dieser 17 Befragten sind in der Türkei geboren.

Die Interviewpartner_innen wurden als Angehörige der sogenannten ›zweiten Generation‹, das heißt der im Land groß gewordenen Kinder aus Einwandererfamilien aus der Türkei für die Untersuchung ausgewählt. Insgesamt sind zwei Drittel von ihnen in Deutschland geboren, ein Drittel ist in sehr jungen Jahren aus der Türkei gekommen. Allerdings gehören einige der im Land Geborenen genau genommen schon der zweieinhalften Generation an, weil ihre Väter oder Mütter selbst bereits als Jugendliche nach Deutschland gekommen waren, im jüngsten Fall im Alter von 14 Jahren. Insgesamt sind zwölf Väter und sieben Mütter der Interviewten von den Großeltern nach Deutschland (nach-)geholt worden – größtenteils ebenfalls zum Arbeiten und Geld verdienen. Drei der Väter besuchten in Deutschland noch kurz die Hauptschule – vermutlich weil sie mit 15 Jahren noch schulpflichtig wa-

ren –, drei weitere machten eine berufliche Ausbildung. Eine Mutter hatte in Deutschland eine Ausbildung zur Erzieherin absolviert. Schon von den demographischen Merkmalen her ist die türkeistämmige Befragtengruppe also sehr heterogen, und es lassen sich innerhalb dieser zweiten Generation generationale Differenzierungen im Sinne der Mannheim'schen Theorie (Mannheim & Wolff 1993: 276–322) zwischen den Älteren und den Jüngeren feststellen.²³ Gleichzeitig weisen die in den folgenden Kapiteln wiedergegebenen familiären Migrationsgeschichten viele Gemeinsamkeiten auf, die nur wenig mit der Altersstruktur zu tun haben und die daher – auch im Sinne Karl Mannheims – den Begriff der zweiten türkeistämmigen Generation berechtigt erscheinen lassen.

Fast alle Eltern bzw. Großeltern der Befragten waren Arbeitsmigrant_innen. Eine kurdisch-yezidische Familie war in den 1980er Jahren nach Deutschland geflüchtet und hatte Asyl beantragt, ein weiterer Vater entzog sich 1980 durch die Arbeitsmigration nach Deutschland der befürchteten Repression nach der Machtübernahme der Militärs in der Türkei. In neun Fällen waren zuerst die Mütter da und haben die Väter später nachgeholt, in fast allen anderen Fällen war es umgekehrt.

Ein zentrales Auswahlkriterium, sowohl für die türkeistämmigen Interviewpartner_innen als auch für die Vergleichsgruppe, stellte die intergenerationale soziale Mobilität dar. Wie in Kapitel 2 dargelegt, hatte jedoch bei acht der türkeistämmigen Interviewpartner_innen zumindest ein Elternteil einen akademischen Abschluss. Davon hatten fast alle auch in Tätigkeiten gearbeitet, die nicht wesentlich unter der mitgebrachten Qualifikation lagen.

Bei allen übrigen Interviewpartner_innen wurde das Kriterium nicht-akademischer Abschluss der Eltern erfüllt, das höchste erreichte Bildungsniveau war die absolvierte Mittelstufe mit einer in der Türkei oder in Deutschland angeschlossenen Ausbildung (z.B. Näherin oder Schneider, Elektrikerin oder Maschinenschlosser). Dies entspricht in etwa auch dem Bildungsniveau der Eltern der Interviewpartner_innen in der Vergleichsgruppe ohne familiäre Migrationsgeschichte. Fast die Hälfte der türkeistämmigen Befragten hat allerdings Eltern mit einem viel geringeren formalen Bildungsniveau: 30 Väter und 28 Mütter hatten in der Türkei nur die Grundschule besucht, waren also maximal fünf Jahre zur Schule gegangen. Weitere elf Mütter und ein Vater waren zum Zeitpunkt der Migration sogar Analphabet_innen. Dies verdeutlicht, dass es sich bei fast allen türkeistämmigen Befragten um Werdegänge von ausgesprochen und bemerkenswert steiler intergenerationaler sozialer Mobilität handelt. Der von diesen familiären Voraussetzungen und

²³ Siehe dazu ausführlich Schneider (2010). Auch im folgenden Kapitel 4 wird auf diese Unterschiede eingegangen werden.

Lebensumständen geprägte Ausgangspunkt dieser Werdegänge soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Kindheitsorte

Die drei Forschungsregionen repräsentieren drei sehr unterschiedliche urbane Räume und damit unterschiedliche lokale Kontexte des Aufwachsens der Kinder der Arbeitsmigrant_innen. In Berlin beschränkte sich die Einwanderung aus der Türkei nicht nur ausschließlich auf den Westteil der Stadt mit seiner charakteristischen Insellage, sondern konzentrierte sich dort vor allem auf einige Bezirke bzw. Stadtteile, die entsprechend hohe Anteile türkeistämmiger Bevölkerung aufwiesen und bis heute aufweisen. Mit weitem Abstand sind dies Neukölln, Wedding und Kreuzberg, gefolgt von den Bezirken Schöneberg, Spandau und Reinickendorf (Greve & Orhan 2008). Auch in Frankfurt gibt es gewisse lokale Konzentrationen in typischen Arbeiterquartieren, allerdings in deutlich geringerem Ausmaß. Und anders als in Berlin, wo dies wegen der Insellage und der Mauer nicht möglich war, kommt hier hinzu, dass die Familien auch in der weiteren Umgebung der Stadt bis hin zu kleineren Kommunen im Taunus oder der Umgebung von Offenbach und Darmstadt ansässig geworden sind. Das Ruhrgebiet wiederum ist eine Agglomeration mittelgroßer bis großer Städte, die ihrerseits ebenfalls charakteristische residentielle Segregationsmuster aufweisen. Spezifisch sind hier vor allem die Werks- oder Zechensiedlungen in der Umgebung der großen Stahlunternehmen und Bergbauschächte.

Die Interviewpartner_innen wurden in den drei Forschungsregionen nach ihren aktuellen beruflichen Tätigkeiten ausgewählt. Nicht wenige sind erst zum Arbeiten oder Studieren dorthin gezogen. Deshalb ist die Bandbreite der Orte der Kindheit und Jugend sogar noch größer, als es die drei Forschungsregionen vermuten lassen. Zu den Kindheitsorten der Befragten gehören andere urbane Zentren ebenso wie ländliche Gegenden in Nordrhein-Westfalen und in anderen Bundesländern wie Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen.

Es war kein Ziel des Forschungsvorhabens, die sozialen Verhältnisse und die Wohnsituation der Interviewpartner_innen in ihrer Kindheit möglichst objektiv zu erfassen. Wir haben es daher in diesem Kapitel einerseits mit Kindheits- und Jugenderinnerungen zu tun, also mit Beschreibungen, wie die Befragten ihre Kindheit erlebt bzw. mit ihren Augen gesehen haben. Andererseits handelt es sich um aktuelle Narrative im Kontext von Interviews, die den späteren Bildungs- und beruflichen *Erfolg* zum Ausgangspunkt nehmen. Insofern werden die Erinnerungen in all ihrer Selektivität immer auch in ihrer Funktion für die heutigen und auf die Interviewsituation bezogenen Selbstpositionierungen und Identitätskonstruktionen zu sehen sein.

Bei der Analyse dieser Narrative und der beschriebenen Kindheits- und familiären Situationen fiel zunächst auf, dass die Bandbreite der lokalen Umgebungen sehr groß war. Vom Aufwachsen in eher dörflichen Kontexten berichten die folgenden drei Interviewausschnitte:

In Horb am Neckar bin ich zur Schule gegangen, das ist 'n kleines Seelendorf, das hat einen Kindergarten und eine Grund- und Hauptschule. Und damals – ich bin 1980 eingeschult worden – waren nur wenige Familien türkischstämmig ansässig in dem Dorf. Was zum Vorteil war zum Deutsch lernen, ja? Es ging gar nicht anders als Deutsch zu lernen, denn die kamen alle aus umliegenden Dörfern und da war einfach die Sprache, und ich musste die auch lernen, um meine Eltern zu unterstützen und zu übersetzen und solche Dinge. [...] Was ich dann hier in NRW ganz anders wahrnehme. Das ist ganz anders, die Struktur ist ganz anders. Der Zuzug, 80 Prozent Migrationshintergrund, das ist etwas, was ich nicht kenne. (Esra Ekmekci, Personalreferentin, aufgewachsen in Horb, Baden-Württemberg)

Das war ein Dorf mit 4.000 Einwohnern oder Wohneinheiten, ich weiß es jetzt nicht ganz genau. Wir waren die einzigen Türken. Wir waren die einzige türkische Familie. Wie gesagt, meine Eltern haben dort die chemische Reinigung geführt. Wir waren sehr beliebt als einzige Türken (lacht), damals war das so. (Tayfun Gündoğmuş, Unternehmer, aufgewachsen in der Umgebung von Köln)

Ist zwar 'ne Kleinstadt, aber sehr grün, wir waren direkt am Waldrand, also richtig mit viel Natur. Morgens aufgestanden, haben die Feldhasen rumhoppeln gesehen, mal kam sogar 'n Rehlein oder so, war sehr schön. [...]

Was haben da für Leute gewohnt?

Ganz unterschiedlich, eigentlich so der durchschnittliche Schwabe (lacht) [...] wo dann »Grüß Gott« morgens gesagt wird, ob man sich kennt oder nicht, ne? und »Guts Nächtle« gesagt wird am Abend (lacht). Ja, so gut situierte Durchschnittsbürger. Also es gab Lehrer, es gab Fabrikarbeiter, es gab alles, es gab den Koch, es gab (seufzt) keine Ahnung, was Herr Bernhard gemacht hat, da müsst ich jetzt passen. Die Frau war Hausfrau, der Mann weiß ich gar nicht. Auf jeden Fall, es gab den Bahnchef, der um die Ecke (wohnte), also es gab allerlei. (Pinar Şahin, Lehrerin, aufgewachsen in Heidenheim, Baden-Württemberg)

Die dörflichen und kleinstädtischen Strukturen hatten in der Regel den Vorteil, dass Kontakte zu nicht-migrantischen Kindern und zu Nachbarfamilien praktisch unausweichlich waren. In den Schulen gab es gar nicht genug Migrantenkinder, um die Klassen so zu trennen, wie das in vielen städtischen Kontexten über lange Jahre passiert ist. Zumindest in den Erzählungen der Interviewpartner_innen wird auch nur selten von offener Ablehnung oder Ausgrenzung im nachbarschaftlichen Umfeld berichtet, die Kindheitsereinerungen werden überwiegend als sehr positiv dargestellt. Davon ist allerdings die Situation an den Schulen teilweise auszunehmen, wie in Kapitel 4 ausgeführt werden wird.

Im starken Gegensatz zu den ländlich geprägten Orten sind mehrere Interviewpartner_innen in urbanen Umfeldern groß geworden, die sie selbst als ›ghetto-ähnlich‹ und mit vielen sozialen Problemen belastet beschreiben. Bei diesen Orten handelte es sich vor allem um großstädtische Quartiere, wie

etwa die in den 1970er Jahren in vielen Städten schnell hochgezogenen Hochhaussiedlungen. Es waren aber auch Werks- und Zechensiedlungen, die es um die großen Fabriken herum gab und teilweise immer noch gibt. Auch hierzu einige Beispiele, die unterschiedliche Aspekte der Sozialstruktur dieser Viertel und Siedlungen hervorheben. Ein für den weiteren Verlauf der Biographien zentraler Aspekt ist die Bildung: Nicht nur gab es kaum familiäre Vorbilder, auch war es in den meisten Arbeiterquartieren im weiteren sozialen Umfeld ebenso ungewöhnlich wie nicht vorgesehen, dass die Kinder eine akademische Schullaufbahn einschlagen:

Ich bin in einem Viertel aufgewachsen, wo 90 Prozent Ausländer gewohnt haben, zu 80 Prozent Türken und zehn Prozent dann noch, ja Russen, Polen. [...] Zu meiner Zeit waren wir wirklich die einzigen bei uns in der Siedlung, die Abitur gemacht haben, und viele haben auch damals zu meinen Eltern gesagt: »Ach, warum macht sie denn Abitur? Lass sie doch 'ne vernünftige Ausbildung machen.« Weil die einfach gedacht haben, die sind ja immer mit dem Gedanken nach Deutschland gekommen: Hier schön arbeiten, Geld verdienen und irgendwann mal wieder zurückgehen. »Warum lasst ihr die jetzt hier Abitur machen? Was will sie denn studieren?« Bei uns auf der Straße, kann ich sogar sagen, waren wir die ersten, die Abitur gemacht haben und dann auch anfangen zu studieren. Mittlerweile, wenn ich da hingehe, sehe ich, jeder zweite macht jetzt Abitur und studiert, aber damals waren wir wirklich die einzigen. (Yeliz Ataman, Lehrerin, aufgewachsen in Duisburg)

Ich war in einem Stadtteil von Völklingen, das hieß Fenne. Das war so 'n ganz kleines Dorf. Ich weiß gar nicht, wie viele Einwohner da sind. Das war auch so 'n Dorf, wo sich jeder kannte, da waren überwiegend Familien mit türkischer Herkunft. Man kann von einem Ghetto sprechen, da war es auch nicht üblich, dass die Kinder aufs Gymnasium gingen. Die meisten gingen auf die Hauptschule und [...] haben halt, wenn überhaupt, die Hauptschule nach der 9. Klasse dann absolviert und haben, wenn sie Glück hatten, 'ne Lehrstelle bekommen. Es war die Ausnahme, dass man aufs Gymnasium ging in dem Viertel. Das war halt auch nicht einfach in der Hinsicht, dass man da eben als Streber dann betitelt worden ist, und es gab halt häufig auch demotivierende Äußerungen von anderen Kindern oder auch anderen Familien, die gesagt haben: »Ach, wer hat denn in Deutschland irgendwie schon studiert oder es zu was gebracht als Ausländer? Vergiss es einfach, das wirst du eh nie schaffen.« Das war immer so die Grundeinstellung. [...] Viele dieser Kinder sind auch später kriminell geworden, also teilweise im Gefängnis gelandet und ähnliches. Also wenn man sich die Umgebung anguckt und die Grundvoraussetzungen, dann kann ich schon sagen, dass ich so ziemlich das Optimum rausgeholt habe von dem, was da drin war. (Ali Doğan, Jurist, aufgewachsen in Völklingen)

Der erste Ausschnitt zeigt, dass diese Erzählungen auch ein historisch spezifisches Moment beschreiben und sowohl die noch immer von vielen Migrant_innen bewohnten Viertel als auch die Einwanderer- und Arbeiterfamilien selbst sich verändern. Der zweite Ausschnitt ist wiederum ein sehr gutes Beispiel dafür, wie die Betonung der schwierigen Herkunft und Kindheit ein wichtiges Element im Narrativ des Werdegangs darstellen kann: Sie hebt den eigenen Aufstieg in mehrfacher Hinsicht von ›normalen‹ akademischen Karrieren im Berufsfeld ab, die unter privilegierteren Bedingungen

verlaufen. Dazu passt auch der Verweis auf die Erfahrung von Gewalt und Kriminalität in der näheren Umgebung, der den Kontrast zum Erreichten und heutigen Leben umso größer erscheinen lässt. Dazu zwei weitere Beispiele:

Ich bin im Wedding groß geworden. Das ist ein Bezirk mit einem großen Ausländeranteil, ein schwieriger Bezirk. Als Kind ist es tatsächlich so, dass man sich da durchsetzen muss. Also ich kann mich daran erinnern, wir hatten hinten so 'n Sportplatz, da waren regelmäßig aus der ganzen Umgebung 50 bis 100 Kinder, und wenn Sie sich nicht durchgesetzt haben, haben Sie weder Fußball spielen können – fünf gegen fünf – weil der Platz nur beschränkt war, und da haben die gespielt, die entweder die größte Klappe hatten oder sich durchgesetzt haben, und überall anders auch. Also auch an den Tischtennisplatten, beim Murmeln durchgehend (lacht). Und da [...] war es tatsächlich so, dass auch viel mit körperlicher Gewalt geklärt wurde. Da wurde lange diskutiert und am Ende... (lacht) Das war aber für uns damals ganz normal. (Umud Kirdas, Rechtsanwalt, aufgewachsen in Berlin)

Bis ich neun Jahre alt war, bin ich bei meiner Oma aufgewachsen, und dann irgendwann, als meine Mutter angefangen hat, bei Siemens zu arbeiten, als sie angefangen hat, ein bisschen vernünftig Geld zu verdienen, hat sie mich und meinen Vater aus der Türkei direkt hierher gebracht. Dann kam ich mit neun Jahren erst mal zur Grundschule hier, in die Ausländerklasse. Deutsch lernen haben wir einigermaßen hingekriegt, aber ich kam in ein sehr armes Viertel, kann man schon fast sagen, und dann musste man sich natürlich im Leben durchkämpfen. In Moabit. Berlin-Moabit. Viel mit Kriminellen zu tun gehabt. 80 oder 90 Prozent meiner Umgebung war auch kriminell. Naja, so sind wir aufgewachsen. (Hakan Toklu, Unternehmer, aufgewachsen in Berlin)

Ein weiterer wichtiger Aspekt des Aufwachsens in segregierten städtischen Quartieren ist die soziale Isolation im Verhältnis zur Mehrheitsgesellschaft und in Straßenzügen, Nachbarschaften oder Siedlungen mit überwiegend türkeistämmiger bzw. migrantischer Bevölkerung. Zwei Beispiele:

Die Gegend, wo ich gewohnt hab', sagen wir mal, so 80 Prozent waren türkischstämmige Familien, ganz wenige Deutsche, die dann irgendwie auch immer weniger wurden. Und es war 'ne ganz einfache Wohnsiedlung, halt Arbeiterklasse. War auch von der Kruppstiftung damals gebaut worden, die Margaretensiedlung. Hat er nach seiner Tochter benannt, diese Siedlung, hat er wirklich für die Arbeiter auch damals geschaffen. Und ja, die benachbarten Familien waren auch, sagen wir, so über 90 Prozent Arbeiterfamilien und dementsprechend auch die Schülerschaft. Im Fußballverein zum Beispiel, wo ich Fußball gespielt habe, waren's auch nur ausschließlich türkische Mitspieler, vielleicht ein oder zwei deutsche Mitspieler. [...] Wenn ich manchmal meine Eltern besuche, fällt mir auf, das Wort ›krass‹ will ich jetzt nicht benutzen, aber es ist deutlicher geworden, dass der Migrationsanteil sich in der Gegend erhöht hat, dass der deutsche Anteil sich 'n bisschen zurückgezogen hat. Ich weiß jetzt nicht, woran 's liegt, ehrlich gesagt. (Cengiz Yazar, Lehrer, aufgewachsen in Duisburg)

Ich bin in einer Straße aufgewachsen, das war so 'ne Straße mit alten Zechenhäusern, nur die Bergmänner mit Familie wohnten da, und das waren dementsprechend auch alles Türken. Und dort bin ich aufgewachsen. Das war so Klein-Istanbul für uns, haben wir das immer genannt. Und das war sehr schön, muss ich sagen. Wir vermissen das immer noch, also wir sagen manchmal immer noch: »Ach da war 's so schön ge-

wesen, alle so miteinander, so herzlich und so«, ne? Und jetzt gib'ts das gar nicht mehr. Sind alle ausgezogen, die Straße wird platt gemacht und alle woanders hin und jetzt sieht man sich so nicht mehr. (Emel Deligöz, Stadtverwaltung, aufgewachsen in Essen)

Auch diese Einschätzungen basieren auf Kindheitserinnerungen und fügen sich ein in die persönliche Erzählung von sozialer und räumlicher Mobilität. Beide Ausschnitte verweisen auf die große Dynamik der Veränderung in diesen Kindheitsorten. Im zweiten Ausschnitt wird deutlich, dass der enge räumliche Bezug unter den Familien in der speziellen Situation der Arbeitsmigration der 1960er und 1970er Jahre für die Kinder und Jugendlichen auch eindeutig positive Seiten hatte. Das Narrativ des sozialen Aufstiegs *muss* also nicht zwangsläufig die Abgrenzung und (räumliche) Entfernung vom ›ethnisch‹ und räumlich definierten Herkunftsmilieu beinhalten. Die Ambivalenz der Beziehungen zu den Wohnorten der Kindheit in ihrer ganzen Vielfalt und Breite wird auch im folgenden längeren Ausschnitt sehr anschaulich: Das Quartier bietet Vertrautheit und Intimität, aber führt eben auch dazu, dass sozialer Aufstieg und beruflicher Erfolg eigentlich nur möglich sind, wenn man den Abstand sucht:

Im Herzen Kreuzbergs richtig, also am Görli, ja, da bin ich groß geworden. Also da kannte sich auch jeder, und bei uns im Haus war das so, da waren die Türen ganz weit offen immer. Die ganzen Familien kannten sich, ständig war Besuch da [...] das war alles sehr familiär.

Wie war da so die Zusammensetzung in der Nachbarschaft?

Die war sehr türkisch. Also, der Görli-Bereich und so, Herz Kreuzbergs, war wirklich sowieso sehr türkisch. Ja, so wie heute war das nicht (lacht leicht).

Und hast du den Eindruck, dass auch die Gegend, in der du jetzt dann aufgewachsen bist, zur Schule gegangen bist, dass das auch einen Einfluss hatte auf deine Schullaufbahn?

Ja, es hatte einen sehr großen Einfluss darauf, weil ich es einerseits ganz toll fand, in Kreuzberg zu sein, andererseits aber die Schwierigkeiten im Bezirk mir immer wieder gesagt haben, du musst ja auch hier irgendwie raus, ja? Du musst ja auch etwas schaffen. Weil andere Leute um mich und um die Brüder herum halt wirklich gescheitert sind, ja, in der Schule. Wir hatten sehr viele Freunde, die haben das Abitur nicht geschafft oder die haben's nicht mal aufs Gymnasium geschafft oder die haben die Schule frühzeitig abgebrochen. Dann gab es Gewalt, es gab ja Jugendgangs zu der Zeit. Viele Dealer gab es bei uns, es gab wirklich jede Menge Drogen, ja? Die wurden da immer abgesetzt in Kreuzberg, die wurden dort auch verkauft. Über uns hat ein Drogendealer gewohnt und im Hinterhaus hat auch ein Drogendealer gewohnt. Der im Hinterhaus, der hat richtig viel verkauft, sodass bei uns die Tür vorne immer kaputt war. Das heißt, die haben immer das Schloss kaputt gemacht, damit die ganzen Käufer dann da durch konnten, ja. [...] Das war uns eigentlich auch gar nicht so wirklich bewusst, weil wir ja damit groß geworden sind, und irgendwie hat das halt dazu gehört, dass da irgendwelche Junkies am Spielplatz vorbeilaufen, dass da einer ins Gebüsch reingeht und dann irgendwas verbuddelt, die Spritze verbuddelt, ja. Das war halt so total normal. Wir wussten einfach nur, wir gehen dann halt da nicht hin. Ja und, dass es Jugendgangs gab und dass man halt aufpassen musste, wann man wo lang läuft, weil einem sonst die Schuhe abgezogen werden. Also, man ist halt damit groß geworden, man wusste, wie man sich zu verhalten hat. Gleichzeitig war es halt

auch so, ja ok, die Leute, die wir kennen, die so viel Mist gebaut haben, ja, haben wir dann uns als Negativbeispiel genommen. Also, so wollten wir auch nicht enden, so was wollten wir auch nie machen. (Mesut Delgecir, Lehrer, aufgewachsen in Berlin)

An den wiedergegebenen Interviewausschnitten zeigt sich zum einen, dass die Interviewpartner_innen ihre Kindheitserfahrungen über den mehr oder weniger expliziten Bezug auf ›ghetto-ähnliche‹ Verhältnisse rahmen und damit einen in Deutschland weit verbreiteten Diskurs von ›Ghettoisierung‹ (siehe das Schlagwort von den ›Parallelgesellschaften‹) mobilisieren und reproduzieren. Dies geschieht vermutlich auch deshalb, weil sich Kindheitserlebnisse wie Schlägereien und die Auseinandersetzung mit Polizei und Justiz stärker ins Gedächtnis einschreiben als die Unbeschwertheit einer ›normalen‹ Kindheit. Doch das Betonen der sozialräumlich und ›ethnisch‹ segregierten, sozial problematischen urbanen Kontexte des Aufwachsens schafft auch einen deutlichen Kontrast zum späteren Erfolg und zur heutigen Lebenssituation der Befragten. Es eignet sich deshalb gut, um den biographisch zurückgelegten Weg plastisch zu veranschaulichen – als erfolgreiches Herausarbeiten aus schwierigen Verhältnissen, als individuelle Leistung oder gar als Aufstieg aus dem ›Ghetto‹.

Zum anderen ist an den wiedergegebenen Ausschnitten auffällig, dass typische schichtspezifische Merkmale wie Bildungsferne oder die Rolle physischer Auseinandersetzungen unter den Jugendlichen mit der zunehmenden Präsenz eingewanderter Familien verbunden werden. In den Erzählungen handelt es sich dabei mehrheitlich um ›ethnisch‹ gemischte Zusammenhänge. Die beschriebenen Segregationsverhältnisse sind dabei die Folge der jeweiligen infrastrukturellen Bedingungen und räumlichen Dynamiken: Die Zechen- und Werkssiedlungen spiegeln ebenso wie die beschriebenen städtischen Quartiere die sich in den 1970er Jahren rapide verändernde Zusammensetzung der Belegschaften, in denen mehr und mehr Migrant_innen die einfachen Arbeitertätigkeiten übernahmen, und den Mangel an bezahlbaren Alternativen wider, die strukturelle Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt und das bewusst in Kauf genommene oder gar geförderte Ansiedeln von ›Gastarbeitern‹ als ›Zwischennutzern‹ in Sanierungsgebieten (Kapphan 2001; Lanz 2007: 67f.).

In den Interviews finden sich mehrere Erzählungen, in denen die Eltern diese Wohngebiete verlassen oder gar nicht erst dort hinziehen wollten. Doch für ›Türken‹ und ›Ausländer‹ war es sehr schwierig, bezahlbaren Wohnraum in nicht-segregierten Gegenden zu finden. Diese von vielen Familien geteilte Erfahrung kommt in den folgenden Ausschnitten zum Ausdruck:

Du hast halt entweder in den Siedlungen gewohnt, wo sozial Schwache gewohnt haben, oder eben in den richtigen Ghettos. [...] In diesen Sozialbauten haben wir gewohnt, weil wir keine andere Wohnung gefunden haben in den Ecken, wo Ureinwohner gelebt haben. Das war schon 'ne Schwierigkeit. Meine Eltern hätten auch gerne in

‘ner anderen Ecke gewohnt, aber hat nicht geklappt. (Faruk Atici, Unternehmer, aufgewachsen in Gütersloh)

Privat waren wir sehr stark eben in diesem Ausländernetz, ich sag’ mal, gefangen. Denn meine Eltern wollten eigentlich in eine andere Gegend ziehen in Würzburg, damit eben die Kinder Deutsch lernen und nicht nur unter Ausländern sind. Das war aber damals nicht möglich, Wohnungen zu bekommen in anderen Stadtteilen, die wurden Ausländern nicht vermietet, sodass wir uns da eigentlich nicht wirklich bewegen konnten. Das war jetzt keine heruntergekommene Gegend, das war ‘ne gute Wohngegend, aber überwiegend Ausländer. (Meral Cinar, Bankmanagerin, aufgewachsen in Würzburg)

Geboren soll ich sein am Görlitzer Bahnhof [...]. Und danach sind meine Eltern mit mir zum Mehringdamm, da wo der Bergmannkiez ist, [...] da sind wir dann hingezogen. Das war wohl auch ein Kampf für meine Eltern, die Wohnung überhaupt zu kriegen. Weil man damals, das war so Ende der 70er Jahre, nicht gerne Ausländern Wohnungen gegeben hat. Das war wohl richtig schwierig. Die Nachbarn sollen wohl auch ‘ne Aktion gestartet haben: »Wir wollen keine Türken« oder sonst was. Und diese Nachbarin, die ist jetzt ‘ne Oma, die ist über 80, die hat heut’ noch Kontakt zu uns, die uns am Anfang nicht wollte. (Gülcan Midik, Rechtsanwältin aus Berlin)

Als Motivation für die zumeist innerstädtischen Umzüge in ihrer Kindheit sind in den Interviews zwei wesentliche Aspekte erkennbar: Zum einen waren viele Eltern offenbar nicht zufrieden mit dem ›Verharren‹ in einer türkischen Community, deren Perspektive hauptsächlich auf die Rückkehr in die Türkei verengt war und die deshalb wenig Wert auf akademische Bildungswege der Kinder legte (s. hierzu die oben wiedergegebene Erzählung der Lehrerin Yeliz Ataman aus Duisburg). Eng damit verknüpft erscheint zum zweiten der Wille zum Aufstieg, zur Verbesserung der Lebensverhältnisse. Diese Hoffnung hatte die Eltern bereits zur Migration motiviert und wurde von ihnen nun auf die Lebens- und Zukunftsperspektive ihrer Kinder übertragen. Es ging daher auch darum, den langsam aufgebauten Wohlstand in eine bessere Wohnqualität und bessere Entfaltungsmöglichkeiten und Lernbedingungen für die Kinder zu übersetzen – sprich: in größere Wohnungen zu ziehen, die aber im alten Wohnumfeld meistens nicht zu bekommen waren. So beschreibt zum Beispiel Gülcan Midik die neue Wohnung wie folgt:

Wir hatten ‘ne große Wohnung damals, fünf Zimmer, also fünf Leute, fünf Zimmer. Ich hatte auch mein eigenes Zimmer von Anfang an. Und wie gesagt, also das kam halt auch von meinen Eltern, optimale Rahmenbedingungen zu schaffen, auch für die schulische Entwicklung. Jedes der Kinder hatte ein Zimmer. Und jeder hatte auch seinen Schreibtisch. [...] Ich kann mich daran erinnern, als es dann über in die Schule ging, da hatten meine Eltern mir so ‘n Jugendzimmer gekauft. Weiß ich noch. Oh Gott, jetzt grottenhässlich, aber damals supertoll, ne? (lacht)

Ich muss mal überlegen, wie alt ich war, als wir dann umgezogen sind und ich dann doch ein eigenes Zimmer hatte. Ich glaube, da war ich schon 13 oder 14. [...]. Bis ich 13 war, hab’ ich mir mit meinem Bruder ein Zimmer geteilt, und mein Arbeitsplatz war praktisch, also mein Schreibtisch, im Zimmer meiner Eltern, im Schlafzimmer meiner Eltern, weil ich nicht den Platz hatte im Kinderzimmer. (Aysun Ulucan, Pro-

jektkoordinatorin in der Öffentlichen Verwaltung, aufgewachsen in der Umgebung von Frankfurt)

Wir sind umgezogen, als ich zwölf war. Bis dahin hatten wir nur zwei Zimmer, 'ne Zweizimmer-Wohnung. Da hatte keiner 'n Schreibtisch oder so was. Wir schliefen halt- ich weiß gar nicht mehr, wo wir genau schliefen. Vielleicht im Wohnzimmer oder irgendwie so. [...] Meinen ersten Schreibtisch hab' ich dann mit 13, glaub' ich, bekommen, als wir in die neue Wohnung gezogen sind. Wir hatten dann drei Zimmer, und dann konnten meine Schwester und ich in einem Zimmer schlafen. Und meine Schwester hat dann aber den [Schreibtisch], glaub' ich, mitbenutzt. (Eray Dogruel, Rechtsanwältin, aufgewachsen in Köln)

Es gibt keine statistischen Daten über die Häufigkeit von Wohnortwechseln der ersten Migrant_innen-Generation in Deutschland.²⁴ Den Erzählungen unserer Interviewpartner_innen zufolge dürfte nur ein Teil der ersten Generation nach der Migration in Deutschland bzw. in den Städten räumlich mobil gewesen sein. Die aus der Befragtengruppe berichteten Umzüge oder Umzugspläne passen hingegen sehr zu der ebenso deutlich herausgestellten Grundhaltung der Eltern, die trotz aller Limitationen aufgrund ihres eigenen Bildungsstands und ihrer alltäglichen Belastung durch die Arbeit sehr viel Wert auf den Bildungserfolg ihrer Kinder gelegt haben (siehe dazu detailliert Kapitel 4). Diese Beobachtung führt zu der Schlussfolgerung, dass hinter den außergewöhnlichen Karrieren unserer Interviewpartner_innen nicht selten auch außergewöhnliche Eltern standen.

Das Verhältnis zu den Eltern

In der Literatur zu sozialer Mobilität spielt die Frage nach dem Verhältnis zur Herkunft aus einer niedrigeren sozialen Schicht und zur Familie eine zentrale Rolle (siehe dazu ausführlicher Kapitel 8). Begriffe wie ›Habitus-transformation‹ (El-Mafaalani 2012) verweisen auf den Sozialisationsprozess, den soziale Aufsteiger_innen in ihrer Bildungskarriere und im Eintritt in akademische Berufsfelder unweigerlich durchlaufen und in dem sie sich neue Verhaltensweisen und Weltansichten – im Bourdieu'schen Sinne den Habitus eines anderen Milieus als dem ihrer Familie – aneignen. Die Literatur geht dabei zumeist von einer ›Entfremdung‹ zwischen den Aufsteiger_innen und den im Herkunftsmilieu ›verhafteten‹ Eltern und Geschwistern aus (siehe dazu ausführlich Kapitel 8). Speziell in Bezug auf Kinder aus Einwande-

²⁴ In der TIES-Umfrage waren in Berlin 25% und in Frankfurt sogar 35% der Eltern der türkeistämmigen Befragten, die noch im elterlichen Haushalt wohnen, Eigenheimbesitzer. Das betrifft vor allem die jüngeren Alterskohorten in der zweiten Generation und damit Eltern, die entweder vergleichsweise spät eingewandert oder schon so lange in Deutschland waren, dass sie ihre Ersparnisse in diese Form des Wohneigentums investieren konnten (TIES 2008).

rerfamilien wird darüber hinaus konstatiert, dass sie die Erfahrung einer Diskrepanz zwischen der ›inneren Sphäre‹ der Familie und ›ethnischen‹ Community mit ihren Erwartungen, Normen und Werten auf der einen Seite und der ›äußeren Sphäre‹ der Mehrheitsgesellschaft und ihren Bildungsinstitutionen auf der anderen Seite machen (Nohl 2001; z.B. El-Mafaalani 2012). Diesen Annahmen einer Distanzierung und Trennung von Herkunftsfamilie und -community im Bildungsaufstieg stehen Beobachtungen der Migrationsforschung zur Rolle von Ethnizität und zur Bedeutung des ethnischen (oder sogar diasporischen) Kapitals für die Förderung sozialer Mobilität in Einwanderer-Communities gegenüber (siehe für einige aktuelle Arbeiten z.B. Pott 2002; Vermeulen 2010; Waters u.a. 2010; Louie 2012). Der Grundgedanke dabei ist, dass ethnische Solidarität schichtübergreifend funktioniert und die Kinder damit vom kulturellen und sozialen Kapital der Bessergestellten in der Community profitieren können. Hinzu kommt, dass das elterliche ›Projekt‹ der Migration oft eine intergenerationale Komponente bekommt, weil erst die Kinder den sozialen Aufstieg tatsächlich realisieren können (vgl. z.B. Raiser 2007) – auch wenn möglicherweise ursprünglich überhaupt nicht geplant war, dass die Kinder im Einwanderungsland Karriere machen, wie das etwa in der ›Gastarbeiter‹-Migration zu Beginn größtenteils der Fall war: Durch ihre Migration und die jahrelange, oft harte Arbeit in Deutschland hat sich die eigene (ökonomische) Situation viele Eltern unserer Befragten zwar verbessert. Aber gerade in den ersten Jahren und Jahrzehnten nach ihrer Migration fanden sie sich gleichwohl in einer disprivilegierten Lage wieder, die aus der oft beschriebenen ›Unterschichtung‹ der Sozialstruktur der Aufnahmegesellschaft durch die ›Gastarbeiter‹-Migration resultierte (Hoffmann-Nowotny 1973). Der von der Migration erhoffte soziale Aufstieg stellte sich, wenn überhaupt, erst langsam ein. Die untersuchten und mit ihrer Bildungskarriere, aber auch beruflich erfolgreichen Kinder ›erbt‹ also das Mobilitätspotenzial ihrer Eltern. Vor diesem Hintergrund ist zu erwarten, dass sich im Verhältnis unserer türkeistämmigen Befragtengruppe zu ihren Eltern sowohl Elemente der ›Habitustransformation‹ und ›Sphärendifferenz‹ als auch der intergenerationalen Transmission des familiären Migrations- bzw. Aufstiegsprojekts finden.

Eine klar distanzierte oder gar ablehnende Haltung gegenüber den Eltern ist in der Befragtengruppe eindeutig die Ausnahme. In Kapitel 8 wird ausführlicher ein Fall porträtiert, bei dem die deutliche Distanzierung von den Eltern und dem weiteren Herkunftsmilieu unmittelbar mit dem sozialen Aufstieg verbunden ist. Eine ganz andere Form oder Motivation der Distanzierung liegt dagegen dem folgenden Ausschnitt zugrunde. Er offenbart einen massiven Konflikt über das von der Tochter gewünschte und als in Deutschland ›normal‹ erfahrene Maß an Selbstbestimmung gegenüber den herkunftsbezogenen traditionalistischen Vorstellungen der Eltern:

Wenn Sie sich jetzt im Verhältnis zu Ihrer Mutter betrachten oder auch zu Ihrem Vater: Gab's da auch 'n Gefühl von 'ner gewissen Distanz?

Zu meinen Eltern? Ja. Ziemlich stark. [...] Die Distanz hat angefangen mit der Zwangsverheiratung. Dass ich natürlich da angefangen habe, nur noch zu meutern, das ist richtig, dann bin ich geflüchtet, na klar war das schwierig. Dann war die Ehe so, dass eigentlich mein Ex-Mann nicht wollte, dass ich so viel Kontakt zu meinen Eltern habe. Das waren dann 20 Jahre, wo ich wirklich meine Eltern, obwohl wir alle in Berlin gelebt haben, ein bis zwei Mal im Jahr gesehen hab'. [...] Also ich denke mal, dass ich sehr verletzt war durch das, was sie mir damals angetan haben, dass diese Distanz von mir aus noch da ist. Dass ich heute noch jetzt mit meinem Handeln, mit dem deutschen Freund, was denen natürlich auch nicht passt, und ich dann sage: »So ist es aber.« [später im Interview:] Ich durfte keine deutschen Freundinnen haben, also ich durfte sie nicht besuchen gehen, weil da natürlich auch Jungen verkehren durften, also ich wurde wirklich von denen weggehalten (lachend). Wie gesagt, meine Erziehung war ziemlich streng. (Sina Teke, Kommunalverwaltung, aufgewachsen in Hamburg und Berlin)

Die Distanzierung ergibt sich in diesem Fall aus dem Spannungsfeld zwischen einer erlebten Alltagskultur in Deutschland und den kulturellen Erwartungen der Eltern (und der Community) an ihre Kinder. Das ist als grundsätzliche Problematik in großen Teilen der Befragtengruppe ein Thema, da sehr viele Eltern von ihren Kindern die Respektierung der Normen der Herkunftskultur erwartet haben. Besonders augenfällig wird dies bei Fragen der Religion und der Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen, weil hier die Unterschiede zur ›Mehrheitskultur‹ in Deutschland als besonders deutlich erfahren wurden. Einige Beispiele:

(leicht spöttisch lachend) Mein Vater hat mich damals als Kind gezwungen, in so 'ne blöde Moschee zu gehen. Und das ging halt so- da hab' ich eigentlich- ja das waren alberne- das waren einfach Dummbatzen, die da waren. Die einfach intellektuell völlig jenseitig waren, ja? Da hab' ich rauchen gelernt (lachend). Ich hab' in der Moschee rauchen gelernt (lachend). (Onur Aktas, Börsenmakler, aufgewachsen in Mainz)

[In der weiterführenden Schule] hatte man dann halt andere Möglichkeiten, auch mal Freunde zu treffen oder mal was zu unternehmen. Man war älter, war dann auch wieder gut für die Eltern, dass sie dann wussten, ist alles in Ordnung. Aber eben immer diese Angst – Jungskontakt war dann nicht gut. Ich hatte aber immer Freunde. Ne? Dann musste ich immer schon Papa sagen: »Heute, Papa, als ich von der Schule kam, hab' ich deinen Freund Mustafa gesehen und ich stand mit drei Jungs da. Wenn sie dir das erzählen, weißt du es jetzt schon mal, ne?« Damit dann einfach nicht hinterher das so dargestellt wird: »Wir haben deine Tochter gesehen«, et cetera pp. Er war dann immer gut vorgewarnt und dann war das für ihn auch okay. (Tuğba Bayraktar-Dietz, Unternehmerin, aufgewachsen in Duisburg)

Ich durfte zwar nicht offen sagen, dass ich in Diskotheken gehe und mit Jungs mich treffe, aber ich hab's trotzdem getan. Ich hab' bei meiner Freundin geschlafen, und meine beste Freundin war eine Deutsche. Und die deutsche Freundin hat genauso bei mir geschlafen und hat mein Leben mitgemacht. Sodass meine Eltern nie diese Ängste hatten, die gerät jetzt auf Abwege oder wir verlieren sie oder so, das ist was Schlimmes. Das war immer so ein offener Austausch. Und dadurch hab' ich das nicht gehabt. Deswegen weiß ich zwar um die Probleme, die die jungen Mädchen haben, obwohl

ich nicht glaube, dass sie das heutzutage genauso schlimm haben, aber ich hab' sie mit meiner Familie nicht erlebt. Und wenn ich was wollte, hab' ich's halt so gedreht, dass ich's durfte oder konnte (lacht). Ja. (Figen Dilekci, Teamleiterin in der Verwaltung, aufgewachsen in Berlin)

Meine Eltern waren sehr religiös, sind immer noch sehr religiös. Und es war für die dann so, »Nee, dahin nicht, keine Freundin haben, das nicht«, und dann gab's halt 'n Riesenproblem, ne? [...] Ich war abends in der Disko mit 16, mit Freunden, ne? Und aber immer so 'n ungutes Gefühl, weil ich wusste immer, ich durfte nicht. Das war dann wirklich 'n seltsames Gefühl, du machst etwas und deine Eltern wissen's nicht, ne? Und das prägt einen schon so 'n bisschen. So immer 'n bisschen gebremst. (Ferhat Oktay, Rechtsanwalt, aufgewachsen in Bochum)

In diesen Ausschnitten wird einerseits deutlich, dass die Kinder mit spezifischen Erwartungen (z.B. gut Türkisch sprechen können, die Regeln des Islam kennen) und Befürchtungen (z.B. Entfremdung von der türkischen Kultur, ungewollte Diskobesuche oder Paarbeziehungen) ihrer Eltern und mit der Beobachtung bis Kontrolle durch andere Mitglieder der türkischen Community umzugehen hatten. Andererseits wird sichtbar, dass und wie sie gelernt haben, mit diesen spezifischen Bedingungen ihrer Jugend und ihrer Familien umzugehen. In der Befragtengruppe ist im Prinzip die ganze Bandbreite unterschiedlich strenger elterlicher Erziehungsmaßstäbe sowie unterschiedlicher Reaktionsweisen der Kinder vertreten (von klaren Verboten bis zu weit reichenden Freiheiten), selbst innerhalb der Familien. Vor allem Interviewpartnerinnen, die in der Reihenfolge der Geschwister zu den jüngsten gehörten, sprachen davon, dass sie deutlich mehr Freiheiten hatten als ihre älteren Schwestern und sie es möglicherweise auch gerade deshalb einfacher hatten, weitere Schritte in der Bildungskarriere zu gehen.

Einige Interviewpartner_innen berichteten, dass ihre Eltern ihnen von Anfang an weitgehende Freiheiten gewährt und die zentralen Entscheidungen selbst überlassen hatten oder sogar Wert darauf gelegt hatten, dass ihre Kinder Teil der deutschen Mehrheitsgesellschaft werden:

Während von meinen sunnitischen Freunden viele an den Wochenenden zur Moschee gegangen sind, um den Koran zu lernen, haben meine Eltern das nicht gemacht, sondern haben mich, weiß ich nicht, zum Ballett gebracht. Also das war einfach 'ne andere Art der Erziehung. Oder mein Bruder ist mit mir in die Stadtbücherei gegangen. Wir haben dann halt in derselben Zeit andere Dinge gemacht. (Meral Cinar, Bankmanagerin, aufgewachsen in Würzburg)

Ich bin Raucher, aber ich rauch' nicht vor meinem Vater, ja? Aus Respekt. Das erwartet der. Nur weil ich jetzt studiert hab' oder Anwalt bin, heißt das nicht, dass ich da jetzt überheblich sein muss und das raushängen lasse, was ich studiert hab'. Nein, ich bin 'n ganz normaler Mensch geblieben. Versuche das zumindest. [...] Meine Eltern, ich bin erstmal dankbar, dass sie das auf sich genommen haben, dass sie nach Deutschland gegangen sind damals. Wenn die in der Türkei geblieben wären, wär' ich wahrscheinlich ganz anders aufgewachsen. Trotz alledem bin ich froh, dass sie mich haben studieren lassen oder dass sie mich dahin gebracht haben. Die hätten auch sagen können, »Unser Junge, was will er denn mit Abitur?«. Der Hauptpunkt ist aber,

glaub' ich, dass meine Eltern mich sehr liberal erzogen haben, ja? Die sind auch jetzt noch extrem liberal, sind immer für uns da, und haben uns nie gezwungen. Mein Vater geht in die Moschee, betet ganz normal am Freitag, aber ist jetzt nicht verschlossen oder extrem und hat mich auch nie gezwungen, sondern gesagt: »Das ist deine Entscheidung, Du kannst gehen oder nicht hingehen.« Und wenn mein Vater fastet, ich faste nicht. Er sagt nicht: »Du musst fasten«, er sagt: »Das ist deine Entscheidung«, ne? Und genauso meine Mutter. Also die haben uns sehr liberal erzogen, das rechne ich denen an. [...] Natürlich würden meine Eltern wünschen, dass ich verheiratet wäre, aber die haben mich nie gedrängt zu heiraten. [...] Deswegen bin ich relativ freiheitsliebend und bin auch relativ offen. Also wir sind auch relativ frei zu Hause. [...] Ich lauf' zum Beispiel in Shorts zu Hause rum, ja? Das ist bei vielen- »Um Gottes Willen, man kann ja nicht in Shorts«- Also wir sind da relativ frei. Ich lauf' nicht nackt rum, ja? Aber für viele käm's ja auch nicht in Frage, dass man in Shorts rumläuft – und das rechne ich denen an. (Kenan Öztürk, Rechtsanwalt, aufgewachsen in Offenbach)

Der im letzten Ausschnitt zum Ausdruck kommende Respekt vor und gegenüber den Eltern wird in den meisten Interviews geäußert. Die Migration nach Deutschland auf sich genommen zu haben, sich hier auch gegen Anfeindungen behauptet zu haben (oder sie über sich ergehen zu lassen), die Selbstausbeutung, auch zum Wohle der Kinder, für die teilweise die eigene Gesundheit geopfert wurde – all das nötigt den meisten Interviewpartner_innen Respekt und Bewunderung ab, eine Anerkennung der Lebensleistung ihrer Eltern, die aus Sicht der Kinder eine mit dem Aufstiegsprozess einhergehende Distanzierung vom familiären Herkunftsmilieu geradezu verbietet. Im Beisein des Vaters nicht zu rauchen, wie im letzten Ausschnitt oben, wird damit zu einer bedeutungsvollen Geste der symbolischen Unterordnung unter die Autorität des Vaters, die hilft, jegliche Distanz in anderen Aspekten zu entproblematisieren oder ›kleinzuhalten‹.

Die artikulierten Bewunderung für den elterlichen Weg, der nicht selten als Bedingung der eigenen Aufstiegsmöglichkeit gefasst wird, teilweise sogar als Vorbild oder Verpflichtung, aus dem eigenen Leben etwas zu machen, richtet sich häufig auf die Mütter:

Meine Mutter hat mit drei Kindern – ich hab' dann später noch 'ne vierte Schwester gekriegt – Vollzeit gearbeitet, acht Stunden am Tag, Schichtdienst zum Teil. Ich meine, die hat alleine die Wohnung geputzt. Also die hat keine Putzfrau gehabt. Sie hat gekocht, sie hat gewaschen. Mein Vater hat ihr im Haushalt überhaupt nicht geholfen. Mein Vater war auch selbstständig dann irgendwann und der hat auch seine eigenen Sorgen dann gehabt. Klar, wenn man so 'ne Mutter hatte, die das alles geschafft hat und die dann noch 'n Schwimmkurs und noch 'n Sprachkurs nebenbei machen konnte, da fragt man sich auch, wie sie das gemacht hat. Das ist natürlich für einen sehr inspirierend. (Bilkey Şahintürk, Unternehmerin, aufgewachsen in Hannover)

[Meine Mutter] war schon klasse, ja. Also [...] was meine Mutter auszeichnet, dass sie uns als alleinerziehende Frau im Prinzip großgezogen hat. Also im Dorf, als mein Vater ausgewandert ist nach Deutschland, ist er einmal im Jahr gekommen. Und der ganze Haushalt, alles musste ja meine Mutter stemmen. Und das hab' ich auch sehr früh gesehen: als ich so fünf, sechs war, hab' ich gemerkt, dass meine Mutter sehr viel arbeitet. Da hab' ich versucht, so weit es ging, ihr zu helfen. [...] Ich war als Kind für

mein Alter sehr weit und auch körperlich sehr fit, sodass ich zum Beispiel Holz gehackt habe oder Heu geschleppt habe, überall wo's ging, dass ich halt meiner Mutter geholfen habe. Und es hat mich auch sehr stark geprägt, dass ein Mensch alleine alles organisiert hat und das über zehn Jahre lang geschafft hat, dass die Familie intakt blieb. Und das hat mich auch sehr stark geprägt und ich häng' auch bis heute sehr an meiner Mutter. Weil sie halt 'ne sehr starke Frau ist. Also ich hatte ja gesagt, sie ist Analphabetin, aber politisch sehr interessiert und sehr korrekt, in jeder Hinsicht ist sie sehr korrekt. Und das sind auch natürlich Eigenschaften, wo ich ihr das sehr hoch anrechne. Also obwohl sie ohne Bildung ist, hat sie Eigenschaften, die viele Intellektuelle nicht haben. Also sie sagt selber, hätte sie die Möglichkeiten gehabt, wäre sie gerne Professorin geworden, und sie ist sehr politisch interessiert und das hat uns natürlich auch sehr geprägt. [...] Und deswegen war es für uns auch umso wichtiger, dass man auch die Eltern oder insbesondere die Mutter nicht enttäuscht, ja? Dass man aus seinem Leben was macht, worauf sie auch stolz ist. Also ich hab's jetzt nicht nur für sie gemacht, aber sicherlich auch, dass ich sage: Also meine Eltern, oder meine Mutter, hat so viel für uns getan, man darf diese Frau auch nicht unnötig mit Trauer überziehen. Also indem man, was weiß ich, Drogen nimmt, oder aus seinem Leben nichts macht. Also das waren wir ihr schon schuldig. (Turgut Korkmaz, Lehrer, aufgewachsen in Dortmund)

Also ich mein', [meine Eltern] haben natürlich keine Idee gehabt, wie man das macht und was man macht, aber meine Mutter wusste zum Beispiel, als ich in der Grundschule war, dass das Gymnasium 'ne tolle Schule ist und da sollte man hingehen. Und egal was, ich wusste immer: »Okay, das mach' ich und sie unterstützt mich.« Und die haben immer dieses Mentale bereitet, sozusagen: »Wir glauben an dich!« und »Du wirst es schaffen!« [...] Da find' ich auch ganz spannend, dass man als Mädchen auch in dieser Unabhängigkeit unterstützt wurde, also wir sind sechs Geschwister, ich bin die Jüngste. Drei Jungs, drei Mädchen. Und meine Mutter, ich glaube in dieser ganzen Geschichte hat meine Mutter eine entscheidende Rolle, als Frau, als Erziehungsberechtigte, als Vorbild, als die Visionärin eigentlich. Also ihre Geschichte, wie sie im Land ausgewandert ist und später ins Ausland ausgewandert ist, ist auch ganz, ganz steil. Und ich glaube, das ist so für mich auch die Erklärung, wieso ich immer wieder ins kalte Wasser gesprungen bin und immer wieder gesagt hab': »Ich mach' das!« Und so, »weil meine Mutter es ja auch geschafft hat«. [...] Als 19-jährige oder 20-jährige junge Frau ist sie eines Morgens aufgestanden, wohnte damals in einem Dorf, mein Vater musste seinen Militärdienst absolvieren, und hat dann ihr kleines Baby meiner Oma gegeben, und ist dann per Trampaktion in den 60er Jahren, also 1962 ist sie in die Westtürkei gegangen. Das ist 'ne unglaubliche Geschichte. Und dieselbe Frau kam, wieder alleine, zuerst nach Deutschland, 1968. Sie merkte, das Geld ist immer noch knapp, und hat sich halt beim Arbeitsamt in der Türkei irgendwie beworben und hat sich dann wieder auf 'n Weg gemacht. (lacht) Und damals war sie zweifache Mutter und der Vater kam nach, so. (Arzu Güzel, Rechtsanwältin, aufgewachsen in der Umgebung von Würzburg)

Insgesamt neun Mütter haben wie in diesem Ausschnitt angesprochen die Migration der Familie initiiert. In den meisten Fällen sind jedoch zuerst die Väter gekommen, die dann ihre Frauen (und Kinder) nachgeholt haben. Daher ist der Anteil der Mütter in der Befragtengruppe, die in erster Linie Hausfrauen waren, relativ hoch: Fast die Hälfte der Mütter war von Anfang an oder zumindest während eines großen Teils der Kindheit und Jugend der Be-

fragten nicht erwerbstätig. Immerhin ein Drittel war aber durchgehend voll berufstätig. Dies war oft nur möglich, weil die Kinder bis zur Schulpflicht bei den Großeltern in der Türkei geblieben waren, die Großeltern ebenfalls in Deutschland lebten oder es nicht arbeitende Nachbar_innen gab, die sich um die Kinder kümmerten. Hierzu zwei Beispiele:

Meine Mutter hat anfänglich gearbeitet. [...] Also bis 1985 oder '84 waren meine Großeltern auch noch da. Das sind eigentlich die Personen, die mich fast groß gezogen haben. Also wir lebten in 'nem Haushalt über drei Generationen. Zu der Zeit, als meine Großeltern noch da waren, hat meine Mutter auch gearbeitet, und zwar in der Fabrik. [...] Mein Vater war auch nicht da [weil viel unterwegs auf Montage], sodass Vaterrolle und Mutterrolle von den Großeltern zum Großteil übernommen wurden. Und erst, als meine Großeltern weg waren, hat meine Mutter dann mit dem Arbeiten aufgehört und war dann auch für uns da. (Nihat Çakır, Jurist, aufgewachsen in Germersheim bei Frankfurt)

In unserem Haus haben nur deutsche Familien gelebt und zum größten Teil Ältere, die halt selber keine Kinder hatten. Meine Eltern waren beide berufstätig, sodass ich dann sozusagen bei unseren Nachbarn groß geworden bin. Die haben dann nach der Schule und auch während der Kindergartenzeit auf mich aufgepasst. [...] Es sah halt so aus, dass ich morgens im Schlafanzug hochgegangen bin und die haben mich zur Schule fertig gemacht oder zum Kindergarten. Die haben mich zur Kindergartenzeit auch in den Kindergarten gebracht, und nach der Schule war ich auch bei denen, hatte dort meine Spielsachen und ich war eigentlich, ja, also zum Schlafengehen oder so dann bei meinen Eltern. Oder wenn die von der Arbeit gekommen sind. (Nilüfer Cansu, Juristin, aufgewachsen im Ruhrgebiet)

In diesen Fragen unterscheiden sich die Erzählungen der türkeistämmigen Interviewpartner_innen deutlich von denen der Vergleichsgruppe. Bei diesen Befragten fehlen natürlich bewundernde Erzählungen über die Entbehrungen und Schwierigkeiten, die die Eltern mit der Migration auf sich genommen hatten, über das Ankommen, das Klarkommen, aber auch die Ausgrenzungen. In der Vergleichsgruppe ist der von den Interviewpartner_innen erwähnte Anteil der Eltern am Erfolg im Wesentlichen darauf beschränkt, den Erfolg nicht verhindert, sondern viel Freiheit zur selbstgesteuerten Entfaltung gelassen zu haben. Interessant ist, dass der Aufstieg in der Vergleichsgruppe daher in der Regel nicht in gleicher Weise als ›Familienprojekt‹ erscheint, weder in dem Sinne, dass die Eltern ihren Kindern eine besondere zusätzliche Motivation vermittelten, noch in dem Sinne, dass auch die Eltern vom Bildungsaufstieg und von den beruflichen Erfolgen der Kinder profitierten.

Kontakte und Freundschaften zu ›Deutschen‹

Die Geschichten über die Beziehungen der Familien zu ihren ›ethnisch deutschen‹ Nachbar_innen sind sehr vielfältig. Sie reichen von offenkundig engem Austausch – wie im obigen Ausschnitt – und der besonderen Rolle deutscher Bezugspersonen für die Familie oder die Kinder bis zur weitgehenden

Kontaktlosigkeit. Angesichts der Segregation und Isoliertheit vieler Arbeiterquartiere und -siedlungen, die in den 1970er Jahren zunehmend als ›Ausländer‹- oder ›Türkenviertel‹ wahrgenommen wurden, ist nachvollziehbar, dass ›ethnisch deutsche‹ Bezugspersonen für viele Interviewpartner_innen in der Nachbarschaft kaum vorhanden waren. In einigen Fällen brachte erst die weiterführende Schule die entsprechenden Kontaktmöglichkeiten:

Ich hab' geglaubt, das wär überall so. Ich bin in 'nem Umfeld aufgewachsen, wo es hauptsächlich Türken gab. In der Klasse waren nur Türken, die Lehrer waren deutsch, ist okay, aber erst in der Sekundarstufe I, in der fünften hab' ich den Kontakt zu deutschen Mitschülern und Mitmenschen gehabt. Das war aber auch dann kein Problem. Ich hab' mich dann schnell mit denen verabredet, man hat sich zu Geburtstagen eingeladen, man hat zusammen was unternommen, man ist in die Stadt gegangen, man ist ins Kino gegangen. Das war absolut kein Problem. Und das hat auch ganz gut funktioniert. (Cengiz Yazar, Lehrer, aufgewachsen in Duisburg)

Der folgende Ausschnitt illustriert dagegen, dass in Wohnsituationen mit deutschen Nachbarn aus dem räumlichen Neben- auch ein soziales Miteinander werden konnte:

Wir konnten hinten auf'm Hof und auch vorne spielen. Das waren sehr viele türkische Familien, unter uns war 'ne kurdische Familie. Wir waren auf der letzten Ebene, dann kam das Dachgeschoss. Neben uns wohnten Tante Gisela und Onkel Dieter. Die einzigen Deutschen mit einer ganz alten Dame unten im Erdgeschoss. [...] Tante Gisela tat Mama sehr gut, hat Mama auch Deutsch immer beigebracht, also vereinzelt Wörter beigebracht. Die Kinder waren auch im ähnlichen Alter wie wir. Da gab's nur einmal Stress: Ich hab' mich in Holger verliebt, Holger in mich. [...] Und das passte beiden Familien nicht. Überhaupt nicht. Also Tante Gisela hatte nichts dagegen, aber Holger ging auf die Hauptschule und ich war damals Klassenbeste, sie sagte, das wird eh nicht klappen. Der Holger wird das nicht schaffen und du wirst wahrscheinlich studieren gehen. Und ihr werdet (lachend) ganz andere Wege gehen. Da gab's mal richtig Stress mit meinen Eltern, das war richtig schlimm für die. Ja, ansonsten, die Straße an sich war schön. Also für mich war die schön. (Tuğba Bayraktar-Dietz, Unternehmerin, aufgewachsen in Duisburg)

Besonders für die türkeistämmigen Familien, die bereits in den frühen 1960er Jahren nach Deutschland gekommen waren und noch nicht auf eine vorhandene ›türkische Infrastruktur‹ bauen konnten, waren die Migration und das Leben in Deutschland in vielerlei Hinsicht ein Abenteuer. Nach dem Anwerbeabkommen mit der Türkei (1961) wuchs die Gruppe der türkeistämmigen Arbeitsmigrant_innen schnell an, auch die Präsenz und Sichtbarkeit anderer Migrantengruppen nahm zu, in den Städten entstanden sogenannte ›ethnische Kolonien‹ mit ihren spezifischen Geschäften, Vereinen oder Gebetshäusern usw. – also das, was Doug Saunders (2011) als *Arrival Cities* bezeichnet. Die Dynamik der damaligen Veränderungen spielt in den gegenwärtigen Integrationsdebatten kaum eine Rolle mehr. Sie wird im folgenden Ausschnitt anhand der erzählten persönlichen Erlebnisse und Sichtweisen der Mutter der Interviewpartnerin aber sehr schön sichtbar:

Wenn meine Mutter erzählt, sagt sie immer, wie trostlos Deutschland damals war. Dass es im Supermarkt keine Auberginen gab (lachend) und keinen Knoblauch (lacht), und dass einmal, als es im Kaufhof in der Lebensmittelabteilung mal Auberginen gab, die Deutschen gar nicht wussten, was für 'n Gemüse das sei und die Türken sich alle gefreut hätten, wieder 'ne Aubergine zu sehen. Also, das kann ich mir heute gar nicht vorstellen. Dass es keine Straßencafés gab. Meine Mutter sagte auch, dass die Deutschen damals eher zurückhaltender waren, vielleicht auch immer dieses, was damals als »kalt« bezeichnet wurde, aber dass durch dieses Laute, Herzliche der Türken sie auch immer lockerer wurden. Und die haben damals in Wohnheimen gewohnt unter superschlechten Bedingungen, das ist das, was meine Mutter immer gesagt hat. Also das waren dann wirklich Wohnheime, Ein-Zimmer-Apartments, wo sehr viele Personen auf sehr engem Raum gelebt haben, wo die sanitären Anlagen gemeinschaftlich genutzt wurden, sehr viel Ungeziefer da war. [...] Ja, und irgendwann hatte man dann genug Geld zusammen, dass man zumindest das Wohnheim erstmal verlassen konnte, um dann- nee, sie sagte, dass da halt vom Arbeitgeber gewisse Wohnungen zugewiesen wurden, und daher kam es dann, dass alle immer in denselben Gegenden gewohnt haben. Und irgendwann hatte man wohl das ersehnte Geld für die Wohnung, das Haus in der Türkei beisammen, ist dann aber trotzdem nicht gegangen, weil sich dann Verpflichtungen ergaben: Die Familie in der Türkei braucht noch das, die Familie in der Türkei benötigt jenes, und dann hatte man hier mit der D-Mark eine andere Kaufkraft. Hinzu kam, dass dann mein großer Bruder schon in der Schule war, das heißt, man kam dann hier irgendwie in diesem System an. (Meral Cinar, Bankmanagerin, aufgewachsen in Würzburg)

Für viele Personen in der zweiten Generation blieben die beiden ›Welten‹ in ihrer Kindheit und Jugend weitgehend getrennt – trotz aller Kontakte und freundschaftlichen Beziehungen in der Schule. Fehlende Überschneidungen der sozialen Sphären (auch der der Eltern), kulturelle Unterschiede und in manchen Fällen Anfeindungen aufgrund des ›ethnischen‹ oder migrantischen Hintergrunds erschwerten einen intensiveren Kontakt zum deutschen Umfeld:

Man hat die deutschen Freunde auch nicht besucht oder so. Also ich jedenfalls nicht, und ich kann mir vorstellen, dass bei den anderen das genauso war. Es gab vereinzelt mal hier und da einen, der mit uns zum Beispiel im Fußballverein gespielt hat, den hat man mal gesehen auf der Straße, aber man hat sich nicht gegenseitig besucht oder verabredet oder irgendwie, die Eltern haben sich zum Beispiel nicht getroffen – so was gab's nicht. (Zafer Erdal, Projektmanager in einem Beratungsunternehmen, aufgewachsen in der Nähe von Würzburg)

Sport

Eine große Rolle spielten in der Befragtengruppe sportliche Aktivitäten in der Jugend. Immerhin zwei Drittel der türkeistämmigen Befragten hatten ihren Sport über mehrere Jahre intensiv und in einem Sportverein betrieben. Die Bandbreite der betriebenen Sportarten ist relativ gering: Bei den Jungs war es erwartungsgemäß vor allem der Fußball, bei den Mädchen Volleyball und

Taekwondo. Aber auch Handball, Basketball und Tanzen wurden von beiden Geschlechtern mehrfach genannt.

Fast alle Interviewpartner_innen hoben hervor, dass der Sport für sie eine große Bedeutung gehabt hatte. Oft erkannten sie in ihm eine enge Verbindung zu ihrer späteren, erfolgreichen Karriere. Für viele wichtig war der durch den Sport gestiftete soziale Kontakt. Denn von wenigen Ausnahmen abgesehen – türkische Folklore-Tanzgruppen und einige Fußballvereine im Ruhrgebiet – waren die Sportvereine der Jugend Orte der Begegnungen und der gemeinsamen Aktivitäten über ›ethnische‹ Grenzen hinweg, mit ›Deutschen‹ ebenso wie mit anderen Einwanderergruppen. Diese Erfahrung wurde in mehrfacher Hinsicht als Bereicherung gesehen. Herausgestellt wurde die Erweiterung des kulturellen Horizonts, die Verbesserung der Sprachkompetenz im Deutschen sowie das Knüpfen neuer Kontakte, die auch außerhalb des Sports relevant waren:

Durch den Fußball bin ich auch zum ersten Mal so raus aus meinem Milieu oder aus meinem Familienkreis, aus meinem Kulturkreis rausgekommen. Es gab 'n Verein bei uns in der Nähe, 'n Fußballverein und [...] der Fußball hat viele Türen eröffnet, glaub' ich. Das war ausschlaggebend, glaub' ich, ja? Unser Jugendleiter, der Herr Weber, war gleichzeitig Leiter der Ausländerbehörde in Bochum, ein Wahnsinnskerl wirklich, Wahnsinn. Und sein älterer Bruder war Direktor an der Hauptschule. Und, klar, man hatte mit denen Kontakt gehabt. Da hab' ich vieles gelernt. [...] So andere Ansichten vielleicht, ich hab' mich oft gestritten zum Beispiel mit meinem Jugendleiter, der ganz anders gedacht hat. Das hat schon geprägt, doch. Ich hab' zweimal die Woche trainiert und dann halt sonntags das Spiel gehabt. Ich glaube, es gibt nichts im Leben, was mich so glücklich gemacht hat wie Fußball. Wirklich. Auch heute noch. [...] So jeden zweiten Sonntag auf'm Fußballfeld, wenn man selbst gespielt hat 'n Heimspiel, und dann anschließend halt die erste Mannschaft, da war man immer dabei. Und das waren halt überwiegend dann auch Deutsche, ne? Da ist dann so der Kontakt zu denen entstanden, in der Schule, und halt auch beim Fußball. Und durch den Fußball, kann ich sagen, hab' ich mich eigentlich integriert, ja, sag' ich mal (lachend). (Ferhat Oktay, Rechtsanwalt, aufgewachsen in Bochum)

Ich war ja nur so bis zum Ende der 13. Klasse im Handballverein, und der eine Trainer, den ich kannte, den kannte ich auch schon länger, der hatte uns seit zwei Jahren trainiert, und der hatte, glaub' ich, zwei oder drei Jahre vor mir mit dem Jurastudium angefangen. Und hat also immer 'n bisschen davon erzählt. [...] Also er war jetzt keine wichtige Person in dem Sinne, aber er war halt, glaub' ich, einer der sehr wenigen Juristen, die ich kannte. (Zeynep Yilmaz, Juristin, aufgewachsen in der Umgebung von Frankfurt)

Ein anderer Aspekt ist die Rolle des Sports für die Persönlichkeitsentwicklung. Der Sport in der Jugend der Interviewpartner_innen strukturierte einerseits ihre Freizeit, andererseits förderte er Kompetenzen und Fähigkeiten, die auch für den schulischen und späteren beruflichen Werdegang nützlich waren:

Wir haben immer Fußball und Tischtennis gespielt, das haben wir immer gemacht in Kreuzberg. Und mein Vater hat mich dann, als ich 13 war, zum Taekwondo gebracht. Ja und (beim) Taekwondo hab' ich dann [...], was Sport machen angeht, richtig Blut

geleckt. Also da ging's bei mir richtig los. Da hab' ich dann auch stark abgenommen, denn mein Vater hat mich da auch hingebracht, weil ich immer mehr zugenommen habe. [...] Er meinte, ich muss etwas machen, was regelmäßig ist und was mich auch dazu bringt, viel zu schwitzen. Dann war ich halt beim Taekwondo, und ja, dann ging das drei Jahre richtig intensiv. Und seitdem nie aufgehört mit Sport, [...] nie wieder ohne Sport gewesen seitdem.

Und hat das deiner Meinung nach auch deinen Werdegang mit beeinflusst, dass du so viel Sport gemacht hast?

Ja, auf jeden Fall. Durch den Sport war ich immer sehr ausgeglichen, und das hat mich echt auch immer wieder zur Ruhe gebracht, und es hat mich immer glücklich gemacht und ich war immer ganz entspannt auch in der Schule. Die Leute haben auch immer gesagt: »Du wirkst immer so ruhig. Du wirkst immer so entspannt«. Und ich glaube, das war auch so, weil ich vor allem halt Kampfsport gemacht habe. (Mesut Delgecir, Lehrer, aufgewachsen in Berlin)

Ich weiß beispielsweise, dass mein Vereinslehrer im Taekwondo auch unsere Zeugnisse immer sehen wollte. Diejenigen, die gute Zeugnisse hatten, haben Belohnungen bekommen. (lacht) Also, das ist jetzt nur ein Beispiel, aber der hat uns auch immer wieder ermutigt – das war 'n türkischer Lehrer –, in der Schule 'n bisschen mehr mitzumachen, bessere Noten zu bekommen.

Und so das im Verein sein, hatte das irgend 'ne spezielle Bedeutung für dich?

Ja, ich denke mal, dass man einfach ausgeglichener war, dass man nicht nur rumsaß. Also ich kam immer von der Schule nach Hause, meine Eltern waren ja beide arbeiten und dann war das natürlich 'ne gute Möglichkeit. Dann saß ich nicht alleine zu Hause rum, sondern hatte meinen Verein zwei Mal in der Woche, und dann war ich auch wieder mit Leuten zusammen, die in meinem Alter waren, ne? Anstatt irgendwo zu Hause vorm Fernseher zu sitzen. Ich denke schon, dass mich das auch positiv beeinflusst hat. (Yeliz Ataman, Lehrerin, aufgewachsen in Duisburg)

Ein Frankfurter Lehrer sieht den großen Unterschied zwischen der Rolle, die der Sport für ihn selbst gespielt hat, und dem Fehlen vergleichbarer Hobbys bei seinen Schüler_innen:

Jugendliche, die brauchen einfach 'ne Beschäftigung, und die haben keine Beschäftigung. Das sieht noch schlimmer aus bei Schülern, die überhaupt keinen Abschluss haben. Die haben überhaupt keine Hobbys, und das ist für mich einfach fatal, das ist für mich einfach schlimm. Und diese Schüler, dann fragt man sich, wie werden die aggressiv? Klar werden die aggressiv. Die haben einfach keine Hobbys. Was ist denn deren Hobby? Irgendwo rumstehen, andere Menschen beklaugen, andere Menschen schlagen und solche Hobbys haben die einfach. [...] Die Änderung ist einfach, weil die Schüler, die Kinder einfach keine Perspektive haben, weil einfach nicht gezeigt wird: »Hier mach mal, spiel mal, egal was, geh boxen, geh Fußball spielen!« Das haben die einfach nicht [...] Da kann man sich streiten, ob die Eltern das verpennen oder ob denen das nicht bewusst ist, aber also in meiner Zeit, vielleicht, wenn wir auch das nicht gehabt hätten, dann hätten wir auch vielleicht Unsinn gemacht. Aber wir hatten die Zeit nicht dafür, wir haben andere Beschäftigungen gehabt. (Murat Bozkurt, Lehrer, aufgewachsen bei Marburg)

Bezogen auf die Werdegänge unserer Interviewpartner_innen kann folglich vermutet werden, dass der Sport in der Jugend einen in vielfältiger Hinsicht relevanten Baustein für die erfolgreiche Bildungskarriere darstellte.

4 Schule

Bildung ist sowohl der wichtigste Indikator als auch die wichtigste Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. In nahezu allen Bereichen des Arbeitslebens bewirken höhere Bildungsabschlüsse und Qualifikationen bessere Einkommen, höhere Jobsicherheit und ein geringeres Risiko von Arbeitslosigkeit bzw. der Abhängigkeit von staatlichen Sozialleistungen. Damit einher gehen eine bessere Wohnqualität, bessere Bildungs- und Jobchancen für die Kinder, geringere Gesundheitsrisiken u.v.m. Dieser Zusammenhang ist hoch signifikant.²⁵

Die zentrale Bedeutung der erfolgreichen Teilnahme am Bildungssystem gilt für Einwanderer(kinder) ebenso wie für Nicht-Eingewanderte. Aus zahlreichen Studien ist allerdings bekannt, dass Kinder aus eingewanderten Familien schlechter abschneiden als der Gesamtdurchschnitt der Bevölkerung: Sie verfügen über niedrigere Bildungsabschlüsse und schlechtere Berufsausbildungen, sie sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und verdienen weniger Geld.²⁶ Da dies nicht in gleichem Maße für alle Einwanderergruppen gilt, suchen Politik, Verwaltung und Wissenschaft oftmals nach Ursachen, die mit Unterschieden zwischen den Einwanderergruppen zu tun haben – z.B. im Hinblick auf das durchschnittliche Bildungsniveau der Eltern oder unterschiedliche ›Bildungsorientierungen‹ in den verschiedenen Herkunftsgruppen.

In dieser Perspektive bleiben nicht nur Unterschiede innerhalb der Herkunftsgruppe unberücksichtigt²⁷, übersehen wird vielmehr auch, dass länderübergreifende Vergleichsstudien wie PISA große Unterschiede zwischen einzelnen Nationalstaaten im Hinblick auf die Chancengleichheit der gleichen Einwanderergruppen im Bildungssystem aufzeigen. Die folgende Tabelle 2 basiert auf den 2008 erhobenen Daten der TIES-Studie und zeigt die erheblichen Abweichungen bei den höchsten erreichten Bildungsabschlüssen von in Europa geborenen Nachkommen aus türkeistämmigen Arbeiterfamilien:

²⁵ Siehe z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012); OECD (2014).

²⁶ Siehe z.B. Konsortium Bildungsberichterstattung (2006); Heath u.a. (2008); Liebig & Widmaier (2009); Diefenbach (2010); Kalter u.a. (2011); OECD (2015: 230f.).

²⁷ Ebenfalls unbeachtet bleiben die Wirkungen von gesellschaftlich verankerten Stereotypen über »kulturelle Unterschiede« auf die schulischen Leistungen von Kindern aus eingewanderten Familien, etwa in Form von »stereotype threat« oder »stereotype promise« (Lee & Zhou 2014).

Tabelle 2: Höchstes erreichtes Bildungsniveau in der türkeistämmigen zweiten Generation mit gering gebildeten Eltern in sieben europäischen Ländern (TIES 2008)

| | max. mittlerer Schulabschluss | Hochschule | N |
|-------------|-------------------------------|------------|-----|
| Österreich | 32% | 15% | 458 |
| Belgien | 34% | 18% | 585 |
| Frankreich | 16% | 36% | 500 |
| Deutschland | 33% | 5% | 503 |
| Niederlande | 26% | 27% | 500 |
| Schweden | 9% | 29% | 251 |
| Schweiz | 13% | 15% | 454 |

Anmerkung: Nicht dargestellt sind alle Abschlüsse zwischen den beiden Kategorien, also z.B. das Abitur oder eine abgeschlossene Berufsausbildung ohne angeschlossenes Studium. Bei den Befragten, die zum Zeitpunkt der Befragung noch auf der Schule, in der Ausbildung oder auf der Hochschule waren, gilt das besuchte Bildungsniveau zum Zeitpunkt der Befragung.

Die Tabelle misst den Grad der Chancengleichheit in den verglichenen Bildungssystemen anhand der beiden Extreme ›sehr hohes Bildungsniveau‹ und ›niedriges Bildungsniveau‹. Sie weist in der mittleren Spalte diejenigen aus, die international als ›Early School Leavers‹ gelten, weil sie das Bildungssystem entweder ohne oder nur mit einem Abschluss, der für einen qualifizierten Zugang zum Arbeitsmarkt in der Regel nicht ausreichend ist, verlassen haben.²⁸ Auf Deutschland bezogen heißt das z.B. ESA (Erster Schulabschluss = Hauptschulabschluss) oder MSA (Mittlerer Schulabschluss = Mittlere Reife oder Realschulabschluss) ohne anschließende Berufsausbildung oder schulische Weiterqualifizierung. In der rechten Spalte finden wir dagegen diejenigen, die zum Zeitpunkt der Erhebung studierten oder ihr Hochschulstudium bereits beendet hatten und damit über gute Berufs- und Verdienstaussichten verfügten.

In beiden Spalten sind große Unterschiede zu erkennen: Die Niederlande weisen mit gleichzeitig vielen ›zu kurzen‹ Bildungskarrieren, aber auch mit einem hohen Anteil an Hochschulzugängen die stärkste Zweiteilung auf. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass das niederländische Bildungssystem einerseits Kinder aus Einwandererfamilien überproportional und in noch höherem Maße als z.B. in Deutschland nach Abschluss der achtjährigen Primarstufe in die eher ausbildungsorientierten, niedriger qualifizie-

²⁸ Siehe das Forschungsprojekt *Reducing Early School Leaving in Europe* (RESL.eu): <https://www.uantwerpen.be/en/projects/resl-eu/>

renden Formen der weiterführenden Schulen lenkt. Andererseits gibt es in den Niederlanden eine Reihe von ›Reparaturmöglichkeiten‹, die auch jungen Menschen aus diesen Schulformen – auf Umwegen – den Zugang zu höheren Bildungseinrichtungen (insbesondere den Fachhochschulen) eröffnen. Der Unterschied zum deutschen System, in dem in der türkeistämmigen zweiten Generation aus Elternhäusern mit geringer formaler Bildung nur 5% in die Hochschulen kommen, liegt zum einen im direkten Zugang zur Fachhochschulreife in der Schulform, die das Pendant zur deutschen Realschule darstellt. Zum anderen ist die sogenannte ›lange Route‹ über die mittleren Schulabschlüsse, Ausbildung und (Fach-)Abitur – das sogenannte ›Stapeln‹ von Abschlüssen – von großer Bedeutung. Dieser Weg ist zwar prinzipiell auch in Deutschland möglich, hier wird aber sehr viel mehr Mühe darauf verwandt, auch Jugendliche mit niedrigen und schlechten Abschlüssen möglichst direkt in irgendeine Form von Ausbildung zu bringen, als sie möglichst lange im Schulsystem zu halten und auf diese Weise den Übergang in die Ausbildung oder gar in ein Studium zu erleichtern. Das Problem der extrem niedrigen schulischen Bildungserwartungen an Kinder aus türkeistämmigen Familien, die u.a. an den vielen Hauptschulempfehlungen ablesbar sind, wird deshalb in Deutschland nicht annähernd in dem Maße ausgeglichen wie in den Niederlanden (Wilmes u.a. 2011: 30f.).

In der Schweiz ist dagegen die Zahl der *Early School Leavers* vergleichsweise gering; trotzdem haben nur wenige den Weg in die Hochschulen gefunden. Von zentraler Bedeutung in der Schweiz ist die duale Berufsausbildung, die angesichts der sehr niedrigen Arbeitslosigkeit einen attraktiven mittleren Weg darstellt. Allerdings sind auch hier für viele Berufsfelder und die meisten Führungspositionen Hochschulabschlüsse erforderlich. Zudem werden wie andernorts in akademischen Berufen in der Regel höhere Einkommen erzielt.

Unter international vergleichenden Gesichtspunkten weist Schweden deshalb in der Tabelle bemerkenswerte Zahlenverhältnisse auf: Nirgendwo sonst verlassen so wenige Jugendliche aus gering gebildeten Elternhäusern vorzeitig das Bildungssystem und nirgendwo sonst liegt zugleich die Zahl der Hochschulzugänge so hoch. Deutschland bildet dazu den negativen Kontrastfall: In keinem anderen Land finden wir bei Kindern aus türkeistämmigen Arbeiterfamilien so hohe Zahlen für *Early School Leavers* in Kombination mit so extrem niedrigen Quoten im Zugang zu Hochschulen. Ähnlich wie in der Schweiz und in Österreich lassen sich Letztere u.a. auf die wichtige Rolle der dualen Berufsausbildung zurückführen, sie liegen aber immer noch deutlich unter den Zahlen für diese beiden Länder.

Die langfristigen Folgen dieser unterschiedlichen Teilhabe am Bildungssystem sind in den Ergebnissen der TIES-Studie ebenfalls erkennbar. In Schweden, den Niederlanden und Frankreich finden wir infolge sozialer Mo-

bilitätsprozesse bereits in der zweiten Generation der Kinder der ›Gastarbeiter‹ eine nennenswerte neue Mittelschicht, die gut verdient und ihren Kindern wiederum noch bessere Perspektiven bieten kann. Der Anteil derjenigen in der türkeistämmigen zweiten Generation, die höher qualifiziert sind und gut bezahlte Jobs haben, liegt dort zwischen 20 und 25%. In Deutschland und Österreich dagegen ist der soziale Aufstieg eher die Ausnahme als die Regel, er liegt im einstelligen Prozentbereich (siehe Schneider u.a. 2015: 68f.). Es ist in Deutschland daher insbesondere der hohen Gesamtzahl von Eingewanderten aus der Türkei zu verdanken, dass es heute auch hier viele hoch gebildete und gut qualifizierte Fachkräfte mit türkeistämmigem Hintergrund gibt.

Für viele Berufe in Deutschland sind Hochschulabschlüsse eine formale Voraussetzung: Es ist beispielsweise nicht möglich, als Jurist_in oder reguläre Lehrkraft an Schulen tätig zu werden, ohne einen universitären Abschluss zu haben. In der Wirtschaft und im Bereich der Verwaltung ist der Einstieg zwar auch über eine Berufsausbildung möglich. In der Öffentlichen Verwaltung sind dann allerdings die Karrierewege nach oben klar begrenzt und auch in der Wirtschaft werden Führungspositionen nur in Ausnahmefällen von Personen eingenommen, die nicht zumindest auf dem zweiten Bildungsweg eine Fachhochschule oder eine andere höhere Bildungseinrichtung erfolgreich besucht haben (dazu mehr in den Kapiteln 5 und 6).

Allen systembedingten Schwierigkeiten zum Trotz gelingen auch in Deutschland Bildungsaufstiege in der zweiten Generation – wie nicht zuletzt die zahlreichen in Kapitel 1 betrachteten Studien belegen. Vor diesem Hintergrund analysieren die folgenden Abschnitte die Bildungsverläufe unserer Interviewpartner_innen, deren schulischer und beruflicher Erfolg Kriterium ihrer Auswahl war. Fragt man nach den Bedingungen des in vielerlei Hinsicht atypischen und unwahrscheinlichen Gelingens, stößt man auf ein Zusammenspiel von persönlichen, familiären und institutionellen Faktoren.

Kindergarten und Grundschule: Der Einstieg ins Bildungssystem

Ab dem Eintritt in den Kindergarten, die Vorschule oder die erste Klasse der Grundschule verbringen Kinder einen großen Teil des Tages und ihrer prägenden Jahre zwischen Kindheit, Pubertät und Jungerwachsenheit in Bildungseinrichtungen. Diese stellen für die Kinder in der Regel diejenige Sozialisationsinstanz dar, die als erste neben die Familie tritt und für viele Jahre bestimmend bleibt. Je nach familiärem Hintergrund bedeutet der Eintritt ins Bildungssystem auch den ersten Kontakt der Kinder mit der deutschen Bildungssprache und dem etablierten Habitus von ›Bildung‹. Für Kinder aus Einwandererfamilien kommt hinzu, dass sie möglicherweise bis dahin selbst mit der deutschen Umgangssprache noch gar nicht oder nur rudimentär in

Berührung gekommen sind. Dies stellt beide Seiten – die Kinder selbst und die Bildungseinrichtungen – vor Herausforderungen, die mit entsprechenden Konzepten und geschultem Personal ohne Weiteres zu bewältigen sind und heute zunehmend als etablierter Standard gelten können.²⁹ Allerdings dürfte das zum Zeitpunkt des Eintritts unserer Interviewpartner_innen in das deutsche Bildungssystem – zwischen Ende der 1960er und Mitte der 1980er Jahre – in der Regel eher noch nicht der Fall gewesen sein.

Vorschulische Betreuung war in der alten Bundesrepublik Deutschland nicht kostenlos, nicht flächendeckend verfügbar und nicht als frühkindliche Bildung konzipiert. Sowohl Kindergärten als auch Grundschulen gingen zudem vom Idealbild der ›Hausfrauenehe‹ aus, d.h. sie waren mit Erwerbstätigkeit, selbst mit einer Teilzeittätigkeit *beider* Elternteile kaum zu vereinbaren. Die sogenannte ›verlässliche Halbtags-Grundschule‹ galt noch in den 1990er Jahren als Modell, um vor allem den Müttern endlich eine Teilzeittätigkeit zu ermöglichen. Paradoxaerweise wurden damit über Jahrzehnte vor allem diejenigen Kinder vom frühen Kontakt mit Bildungseinrichtungen und mit der deutschen Bildungssprache ferngehalten, für die aufgrund ihres familiären Hintergrunds eine möglichst frühe Förderung besonders wünschenswert gewesen wäre: Kinder aus Elternhäusern mit geringer formaler Bildung und/oder aus Einwandererfamilien. Aber gesellschaftliche Inklusion und die Ermöglichung sozialen Aufstiegs waren (noch) nicht Teil des institutionellen Selbstverständnisses des Schulsystems (Radtke 2006).

Für die zum Arbeiten und Geldverdienen aus der Türkei nach Deutschland migrierten Familien stellten diese Bedingungen eine besondere Hürde dar: Es war schwierig, einen Teilzeitjob und überhaupt einen Kindergartenplatz zu finden. Insofern ist es beinahe überraschend, dass fast die Hälfte unserer Interviewpartner_innen einen Kindergarten besucht hat. Wenn die Mütter berufstätig waren, musste die fehlende Betreuung der kleineren Kinder – in der Grundschulzeit in der Regel ab mittags und einschließlich des Mittagessens – mit Hilfe einer privaten Betreuung bei Nachbarn oder Eltern von Mitschüler_innen oder durch Familienangehörige geregelt werden.

Spätestens mit der Einschulung in die Grundschule beginnt die mehr oder weniger intensive Auseinandersetzung der Kinder und Familien mit den Bildungsinstitutionen der Mehrheitsgesellschaft. Dazu gehören mehrere

²⁹ Siehe z.B. die Schulen, die in den letzten Jahren für den Deutschen Schulpreis ausgewählt wurden. Das Kriterium »Umgang mit Heterogenität« – in den beiden Aspekten Inklusion und kulturelle Diversität – hat zunehmend an Bedeutung gewonnen. Viele ausgezeichnete Schulen demonstrieren eindrucklich, dass Heterogenität nicht nur zu bewältigen ist, sondern auch Hochleistungen nicht entgegensteht (vgl. <http://schulpreis.boschstiftung.de/content/language1/html/53141.asp>). Gute Schulen für Kinder aus Einwandererfamilien erweisen sich in der Regel als gute Schulen für alle Kinder – und umgekehrt (vgl. Neumann & Schneider 2011: 12).

Aspekte: die Sprache, das Kennenlernen der Funktionsweise von Schule und von als ›mehrheitskulturell‹ dargestellten Ritualen, Verhaltensweisen und sonstigen alltagskulturellen Aspekten, der Umgang der Kinder mit den kulturellen und kommunikativen Unterschieden, die sie erleben, und die Reflexion dieses Erlebens und Umgangs mit Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit bei den Lehrkräften.

In Bezug auf die institutionellen Reaktionen der Grundschulen auf ihre türkeistämmigen Schüler_innen können wir aus den Erzählungen der Interviewten eine große Bandbreite feststellen: Sie reicht von reinen ›Türken‹ oder ›Ausländerklassen‹, die es in einigen Bundesländern bis in die 1990er Jahre gab, bis zu Schulen und Klassen ohne andere Migrantenkinder. Manche Schulen und Lehrkräfte taten sich offenkundig schwer damit, in den ›ausländischen‹ Schüler_innen in erster Linie Kinder mit bestimmten Stärken, Schwächen, Talenten und Interessen zu sehen, für andere scheint der türkische oder migrantische Hintergrund kaum eine Rolle gespielt zu haben – zumindest keine negative. Die Bandbreite dieser Erfahrungen hat mit verschiedenen Aspekten zu tun, die im Folgenden analysiert werden. Dabei kommen zunächst insbesondere generationale Unterschiede *innerhalb* der Befragten zum Tragen: Es macht naheliegenderweise einen großen Unterschied, ob ein Kind aus einer türkischen Familie Ende der 1960er Jahre als einziges in der Schule einen ›Migrationshintergrund‹ und die Schule mit solchen Kindern keinerlei Erfahrung hat, oder ob es Mitte der 1990er Jahre in eine Klasse kommt, in der mehr als die Hälfte der Schüler_innen Türkisch als Muttersprache hat (vgl. Schneider 2010).

Dies gilt in abgewandelter Form auch für die Größe des Ortes und die sich daraus ergebende Zusammensetzung der Schulen. Nicht weniger als ein Drittel unserer türkeistämmigen Interviewpartner_innen kommt aus kleineren und mittelgroßen Städten, die zwar meist in der Nähe größerer Ballungszentren liegen, aber als lokale Bezugsgröße in der Jugend überschaubar waren. Dies konnte Vor- und Nachteile haben: In der Regel war die türkeistämmige Community klein, es gab – wenn überhaupt – nur wenige Schulen zur Auswahl, es waren nur wenige andere türkeistämmige Kinder an der Schule. Eine gegenüber ›Ausländern‹ oder ›Türken‹ ablehnende Klassengemeinschaft oder negativ eingestellte Lehrkräfte stellten dann eine größere Belastung dar, weil Alternativen nicht vorhanden oder nur mit erhöhtem Fahrt- und Zeitaufwand erreichbar waren. Andererseits war in vielen Fällen der Bezug zur lokalen Gemeinschaft insgesamt einfacher und enger. Wenn die Kinder und Jugendlichen damals einen guten Kontakt zu Gleichaltrigen hatten, schien das Gefühl, dazuzugehören und ›normal‹ zu sein, eher gegeben (oder gar eine Selbstverständlichkeit) als für die Befragten aus großstädtischen Kontexten. Erfahrungen mit Diskriminierung an Schulen werden aber aus beiden Kontexten gleichermaßen berichtet.

Ferner ist den Interviews zu entnehmen, dass Ende der 1970er Jahre vor allem an Schulen und in Stadtteilen, die – nach dem Familiennachzug – bereits nennenswerte Anteile an Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien hatten, spezielle Förderangebote entstanden. In Nordrhein-Westfalen wurde es Ende der 1970er Jahre für Kinder ohne deutsche Muttersprache Pflicht, ein sprachvorbereitendes Vorschuljahr zu absolvieren. Allerdings schauten viele dieser Regelungen und der in den Schulen für die Umsetzung Verantwortlichen kaum auf die einzelnen Kinder. So beklagt z.B. eine Interviewpartnerin, dass sie mit sechs Jahren in diese Vorschulklasse musste, obwohl ihr Deutsch sehr gut war und sie sich dort nur langweilte:

Als ich eingeschult wurde, gab es hier in Nordrhein-Westfalen ein Gesetz, wonach ausländische Kinder grundsätzlich erst einmal in eine Vorschule gehen, um Deutsch zu lernen. Ich konnte schon Deutsch, weil ich das Glück hatte, dass wir in einer deutschen Siedlung wohnten. Ich hab' also draußen wirklich spielend Deutsch gelernt und war in der Grundschule insofern im Vorteil, als ich eben schon Deutsch konnte und schon Lesen gelernt hatte. [...] Aber als ich eingeschult wurde, musste ich ein Jahr lang in diese Vorschule, was schrecklich für mich war. Ich bin dann auch immer draußen gelandet, weil ich natürlich die anderen gestört habe. Es war für mich langweilig, das haben die Lehrer aber nicht erkannt und ich musste also dieses eine Jahr machen. (Ayse Hofmann, Anwältin im Ruhrgebiet, geboren 1970)

Ähnlich erging es einem Interviewpartner aus Frankfurt, der in Schleswig-Holstein groß geworden ist:

Also ich bin in einer Kleinstadt aufgewachsen bei Hamburg und ich konnte gar kein Deutsch, [denn] ich bin nicht hier geboren. Und dann hat mir hier unsere Nachbarin Deutsch beigebracht. Das war schon mal eine Hilfe. Die hieß Helga, also ganz klassisch. Und sonst waren wir die einzige türkische Familie im Ort, ganz lange. [...] Dadurch war ich gezwungen, auch Deutsch zu sprechen, weil ich ja sonst gar keine Spielpartner gehabt hätte. [...] Ich kam dann in die 1. Klasse. Ich konnte eigentlich schon genauso gut Deutsch wie meine Mitschüler, trotzdem kamst du dann irgendwie, du warst ja 'n Ausländer, und dann war da noch 'n Rumäne und 'n Grieche, und eine Ägypterin hatten wir noch, aber mehr Ausländer waren da nicht. [...] Alle Ausländer – bis auf die Ägypterin, die war nämlich die Tochter vom Chefarzt des Ortes – kamen automatisch in so 'ne [betont:] Nachhilfestunde für Deutsch. Also, was weiß ich, du bist 'ne Stunde länger [geblieben zum] Üben einmal die Woche. Ich kann mich daran kaum erinnern, ich weiß nur, dass ich nach dem zweiten Mal zu meiner Mutter gesagt hab' [...]: »Ich geh da nicht mehr hin. Das ist mir zu blöd. Ich kann das doch schon.« Und dann bin ich nicht mehr hingegangen. Da hat aber auch keiner was gesagt, ne? Aber das war so gleich Schatulle: »Ausländer? Erst mal Deutsch!«, ne? Was bei manchen sicher Sinn macht, ja? Aber man guckte halt nicht so genau hin. (Tahsin Gümüşdağ, Wirtschaftsjournalist in Frankfurt, geboren 1978)

In der großen Altersspanne der Befragten lässt sich auch die Entwicklung des institutionellen Umgangs mit der sich spätestens ab Mitte der 1970er Jahre vor allem in den Städten und in der Nähe der industriellen Zentren schnell verändernden Zusammensetzung der Schülerschaft ablesen. Bei den Anfang bis Mitte der 1960er Jahre geborenen Interviewpartner_innen spielte der

Wechsel zwischen der Türkei und Deutschland, manchmal auch ein mehrfacher Orts- bzw. Landeswechsel, eine größere Rolle. In den deutschen Schulen fehlten in dieser Zeit noch die Erfahrung und passende Strukturen. Ein Interviewpartner wurde z.B. im Rheinland in seiner katholischen Grundschule in die Klasse für die evangelischen Schüler_innen eingeteilt, weil seine Religion wie bei diesen von der ›katholischen Norm‹ in der Region abwich. Doch insgesamt berichten die älteren Interviewten überwiegend positiv von ihren frühen Schulerfahrungen. Zwei Beispiele:

[In die Grundschule] bin ich reingegangen mit null Deutschkenntnissen und hab' während der ersten sechs Monate mit Hilfe meiner Grundschullehrerin aus der 1. Klasse ganz schnell Deutsch lernen müssen und auch gelernt, sodass ich wirklich keine Aufbauphasen brauchte. [...] Ja, das war wirklich ganz wichtig für meine Grundschullehrerin, Frau Gützel hieß sie (lacht), dass ich das ganz schnell lerne und ganz schnell mich integriere in die Klasse. Und sie hat wirklich dafür sechs Monate gebraucht, länger brauchte ich dafür nicht. Und dann konnte ich auch sprechen und mich äußern. (Figen Dilekci, Landesverwaltung Berlin, geboren 1964)

Also bin dann hier in Deutschland zur Grundschule gegangen. Das war schon am Anfang sehr sehr schwierig. Meine Eltern konnten kaum Deutsch, ich konnte kaum Deutsch, ja? [...] Ich hatte halt so Probleme. Wobei ich aber damals eine sehr sehr liebe und nette Grundschullehrerin hatte, die mich sehr unterstützt hat. (Kenan Öztürk, Rechtsanwalt in Frankfurt, geboren 1965)

Anfang der 1970er Jahre änderten sich die Verhältnisse. In zahlreichen Bundesländern wurden Klassen eingerichtet, die nur aus Migrantenkinder bestanden. Hinter dieser Politik stand die seinerzeit noch dominierende Rückkehrerwartung: Den Kindern sollte derart die spätere ›Rückkehr‹ ins Heimatland erleichtert werden. Die Einrichtung von ›Ausländerklassen‹ betraf immerhin vier Interviewpartner_innen in Berlin, vier in Nordrhein-Westfalen und zwei, die in Bayern zur Schule gegangen sind. Ein Interviewpartner kam 1978 in Köln sogar auf eine Pilotgrundschule, die ausschließlich türkeistämmige Schüler_innen hatte und auf der Deutsch nur als Fremdsprache angeboten wurde. Niemand in unserer Befragtengruppe bewertet diese Erfahrung positiv, nicht wenige äußern sich erleichtert, dass sie – manchmal nur aus Zufall – nicht oder nur kurz in einer solchen Klasse waren:

Als ich eingeschult wurde, bin ich in eine Türkenklasse gekommen, so hieß es früher, also rein Kinder, die einen türkischen Hintergrund haben, und wir haben damals zwei, drei Stunden in der Woche Türkischunterricht gehabt. Und dann musste ich die 1. Klasse wiederholen, weil ich einen Unfall hatte und lange im Krankenhaus war, und nach dem Krankenhausaufenthalt bin ich nicht mehr in diese Türkenklasse gekommen, sondern in eine reguläre Klasse, sag' ich mal, die gemischt war. Weil die Lehrerin mir sagte: »Also deine Deutschkenntnisse sind so gut, dass du nicht unbedingt in die Türkenklasse gehen musst.« Und von daher bin ich dann in diese reguläre Klasse gekommen. (Aziz Tunç, Stadtverwaltung Dortmund, geboren 1973)

Damals gab's halt diese türkischen Grundschulen noch. Wurden ja eingerichtet für diejenigen, die so laut Plan nicht lange bleiben wollten. [...] Die waren immer an den

deutschen Grundschulen angesiedelt, ja? Bei uns war das ein Klassenraum für vier Stufen. Nur türkische Schüler. Das Problem war nur, dass diejenigen, die ihre Meinung geändert hatten und länger bleiben wollten, dann keine weiterführende türkische Schule für ihre Kinder auswählen konnten. Dann mussten die notgedrungen natürlich auf die deutsche Schule ausweichen. [...] Problem deswegen, weil ganz viele dann, wenn sie Glück hatten, auf die Hauptschule gekommen sind. [...] Ich war halt 'n halbes Jahr auf der türkischen Grundschule, mein Bruder ist ein Jahr sitzengeblieben, weil er irgendwie überhaupt nicht klar gekommen ist, und dann sind wir zusammen in die deutsche Grundschule gewechselt und haben dann 'ne Realschulempfehlung bekommen. (Faruk Atici, selbstständig mit einer Kommunikationsagentur in Bochum, geboren 1972)

Dann sind wir umgezogen nach Berlin und hier hat man mich in so 'ne Integrationschule gesteckt (lacht) für Ausländer, die kein Deutsch sprechen. Das war in meinem Fall aber gar nicht gegeben, und nachdem ich drei Tage dort war, hab' ich gesagt: »Hallo, ich bin hier falsch, ich gehöre hier nicht rein!« Dann hat man mich in eine Hauptschule gesteckt. Und nach einem Jahr, ich hab' denen meine Leistungen gezeigt, bin wieder auf die Realschule. (Sina Teke, Berliner Kommunalverwaltung, geboren 1967)

Die beiden letzten Ausschnitte verweisen auf das weitergehende Problem hinter diesen separierten Klassen: Abgesehen von der aus heutiger Sicht sehr kritisch zu bewertenden integrationspolitischen Signalwirkung hatten die Schüler_innen, die diese Klassen durchliefen, praktisch keine Chance auf höhere Bildungsabschlüsse. Es ist deshalb sicher kein Zufall, dass, obwohl nicht wenige damit in Berührung gekommen waren, nur zwei unserer Interviewpartner_innen tatsächlich mehr als ein Schuljahr der Grundschulzeit in einer solchen Klasse verbracht haben.³⁰ Diese bildungspolitischen Irrläufer betrafen in erster Linie diejenigen, die Mitte der 1970er bis Mitte der 1980er Jahre eingeschult wurden. Danach begann sich in den großstädtischen Grundschulen die demographische Zusammensetzung der Klassen deutlich zu verändern, während gleichzeitig immer offensichtlicher wurde, dass auch die Kinder in den ›Ausländerklassen‹ nur zu einem kleinen Teil tatsächlich in das Heimatland der Eltern zurückkehrten. Besonders in Berlin stellte sich die schulische Segregation zunehmend räumlich-geographisch dar (vgl. Lanz 2007; Baur 2014): Schulen in Neukölln, Kreuzberg und dem Wedding hatten damit zu kämpfen, dass der wachsende ›Ausländeranteil‹ bei Eltern und in der Bildungspolitik immer mehr zum unhinterfragten Indikator für ein niedriges Lernniveau wurde – so wie er auch zu einem der wichtigsten Definiti-

³⁰ Etwas anders sieht es mit dem muttersprachlichen Ergänzungsunterricht aus, der an manchen Schulen aus denselben Motiven heraus zusätzlich zum Regelunterricht stattfand. So bot nach Aussage eines Interviewpartners aus Bayern die Dorfgrundschule, die für reine »Türkenklassen« gar nicht genug Schüler_innen hatte, zusätzlich zum regulären Unterricht altersübergreifenden Türkischunterricht für die insgesamt etwa 30 türkeistämmigen Schüler_innen der Schule an.

onsmerkmale von Begriffen wie ›Problembezirk‹ oder ›sozialer Brennpunkt‹ geworden ist.³¹

Auch einigen der Eltern derjenigen Interviewpartner_innen, die in dieser Zeit zur Schule gingen, war der Kontakt zu ›deutschen‹ Kindern wichtig – nicht zuletzt als Voraussetzung für Bildungserfolg und eine ›bessere Integration‹. Manche zogen aus diesem Grund sogar in bürgerliche Stadtteile mit wenigen Migrantenfamilien. Der folgende Interviewausschnitt bringt die Erfahrung auf den Punkt, dass die ›ethnische‹ Zusammensetzung einer Klasse einen wichtigen Einfluss auf die weitere Schullaufbahn haben kann. Gleichzeitig geht es auch um einflussreiche mehrheitsgesellschaftliche Bilder und Vorstellungen von Einwandererquartieren als ›Parallelgesellschaften‹, die mit bestimmten Stigmatisierungen ihrer Bewohner_innen einhergehen:

Es gab drei Klassen: eine rein deutsche, eine gemischte, so fifty-fifty, und eine rein türkische. Das war '83 bis '89. Aus dieser C-Klasse, in der nur Türken waren, da gab's, glaub' ich, gar keine Gymnasialempfehlung. Einer ist gleichwohl auf das Gymnasium gegangen, hat's damals noch 'n bisschen [gegeben], je nachdem wie die Eltern dann [agiert haben]. Aus unserer Klasse, aus dieser gemischten Klasse, gab's zwei, einen Türken und einen Nicht-Türken, und aus der A-Klasse, da gab's ganz viele. Ich hab' mich immer gefragt, wie man auf die Idee kommen kann, die Klassen so einzuteilen, aber wahrscheinlich ist das heute immer noch gang und gäbe (lacht leicht auf). [...]

Ich glaub' so 'n bisschen, alle haben Angst, dass die deutschen Eltern weggehen und deswegen: Was können wir tun, damit die bleiben, ne?

Da ist halt ganz viel Stimmung dabei, glaub' ich. Das gab's auch früher nicht: Ich bin im Wedding groß geworden, wir hatten viele deutsche Schüler, da haben sich die Eltern keine Gedanken darüber gemacht, ob oder wie die mit den anderen zusammen lernen können. Mittlerweile ist es tatsächlich so, dass meine Schwester, die ist auch im Wedding groß geworden und hat dann nach Kreuzberg geheiratet sozusagen, und als das Kind fünf war, sind sie von Kreuzberg weggezogen nach Wilmersdorf. Es war ganz gezielt, weil die selbst das auch nicht wollten, dass die nur unter türkischen Kindern oder überwiegend türkischen Kindern da zur Schule gehen. Gar nicht mal so sehr, weil sie selber geglaubt haben, das verschlechtert die Chancen, sondern einfach die Idee, dass die Wahrnehmung bei anderen so sein würde. Dass das Kind, wenn es aus Kreuzberg aus 'ner Schule kommt, es vielleicht schwerer haben wird später als nötig. (Umut Kırdaş, Anwalt in einer Wirtschaftskanzlei in Berlin, geboren 1977)

Von den elf in Berlin Anfang bis Mitte der 1980er Jahre zur Schule gegangenen Interviewpartner_innen waren drei in ›Ausländerklassen‹. Drei andere Befragte haben im Gegenteil Schulen mit sehr wenigen anderen Einwandererkindern besucht, weil ihre Eltern – wie oben erwähnt – gezielt in bürgerliche Stadtteile umgezogen waren, um ihren Kindern das Erlernen der deutschen Sprache und die Integration in die Mehrheitsgesellschaft zu erleichtern. Allerdings zeigt sich, dass die Schulerfahrungen an Schulen mit

³¹ Das gilt interessanterweise auch für die Zahl der Kinder und Jugendlichen in einem Stadtteil und macht daher Migrantenjugendliche zum »Problemindikator« schlechthin (Mannitz 2006).

sehr wenigen anderen türkeistämmigen Kindern bzw. sehr wenigen Kindern aus Migrantenfamilien durchaus ambivalent sein konnten:

Die Gastarbeiter, am meisten die Türken, haben in Kreuzberg gelebt, auch meine Eltern. Bis ich drei war, [...] bis '83, '84, dann hat mein Vater sich entschieden: raus aus Kreuzberg. Er wollte, dass die Kinder- Das war immer sein Argument: Auf der einen Seite seine Arbeit, die war in Mariendorf. Und auf der anderen Seite wollte er, dass wir die deutsche Sprache gut sprechen und deswegen wollte er raus aus Kreuzberg. Aus dieser Alle-auf-einem-Haufen raus [...] und die Gegend war so wenig, also [es gab] nicht so viele Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere türkische. Wie gesagt, in meiner Klasse in der Grundschule waren vielleicht zwei Schüler, die 'n Migrationshintergrund hatten, die Türken waren. [...] Da hatte ich zum Beispiel 'ne Lehrerin, da hatte ich das Gefühl, die hatte mich immer auf 'm Kieker. Also auch wegen meines Migrationshintergrunds, wir waren nur zwei Türken in der Klasse. [...] Am Ende hatte ich dann so 'n Schnitt von 3,5 und hab' 'ne Hauptschulempfehlung bekommen. Und in der Nachbarklasse war 'n Mädchen, die hatte 'ne 3,7 und hat 'ne Realschulempfehlung bekommen. Und da waren so 'n paar Sachen, wo ich denke, irgendwas stimmt hier nicht. [...] Also ich muss sagen, in der Grundschule diese Erfahrung, die ich hatte mit meiner Deutschlehrerin, die war immer so sehr herablassend, was Türken angeht, das habe ich schon damals in der Grundschule gemerkt und das hat mich auch 'n bisschen gestört. Dadurch wurde ich auch gehemmt, war immer sehr ruhig, hab' dann nie was gesagt so im Unterricht. (Cem Arslan, Berliner Kommunalverwaltung, geboren 1981)

Auf der Grundschule, wo ich war, [...] war 'n sehr geringer Ausländeranteil. Das hatten meine Eltern vielleicht auch bewusst so mit ausgesucht, sagt zumindest meine Mutter, [...] damit wir die Sprache gut lernen. [...] In der Grundschule hab' ich mich immer behaupten müssen. Ich muss sagen, wenn man in der Minderzahl ist als Ausländer, hatte ich immer das Gefühl, ich muss mehr machen als der Rest. Also das ist, glaub' ich, nicht nur 'n Gefühl, das war auch so. Also in der Rückschau kann ich sagen, für dieselben Noten musste man mehr machen. Also ich hatte definitiv Lehrer, die da schon noch unterschieden haben und irgendwie mehr erwartet haben. (Deniz Manavoğlu, Rechtsanwältin in Berlin, geboren 1980)

Die Umzüge sind ein berlinspezifischer Ausdruck einer Aspiration, in der der Bildungs- und berufliche Erfolg der Kinder *im Einwanderungsland* zu einem festen Bestandteil des familiären ›Migrationsprojektes‹ geworden ist.³² Unabhängig vom Geburtsjahrgang berichten Interviewpartner_innen davon, dass die Eltern hohe Bildungs- und berufliche Erwartungen an sie formuliert hatten – und im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch einiges dafür getan haben – und im Rahmen ihrer Möglichkeiten auch einiges dafür getan haben, ihre Kinder dabei zu unterstützen. Da im Fall unserer Interviewpartner_innen die Eltern selbst über kein hohes Bildungsniveau verfügten und viel gearbeitet haben, war diese Unterstützung weniger inhaltlicher als logistischer und struktureller Art: wenn nötig Nachhilfe bezahlen, freistellen von häuslichen Pflichten, Stärkung von Motivation und Selbstvertrauen sowie

³² Hohe Bildungsaspirationen auch in Einwandererfamilien mit niedrigem Bildungskapital sind in vielen Studien beschrieben worden, siehe z.B. Pott (2001b); Raiser (2007); Nicholas u.a. (2008); Becker (2010); Tepecik (2011).

emotionale Sicherheit und der feste Glaube an den Erfolg ihrer Kinder. Die folgenden beiden Ausschnitte stehen exemplarisch für sehr viele ähnlich lautende Erzählungen in den Interviews:

Ich war schon immer jemand, der nach Hause kam, seine Hausaufgaben gemacht hat und das auch sofort, ohne dass die Eltern drüber geguckt haben. Das war ja auch nicht möglich, meine Mutter ist halt Analphabetin, die hätte gar nicht drüber gucken können. Und mein Vater hat gearbeitet, der hatte auch nicht die Zeit dafür. [später im Interview:] Meine Mutter ist Analphabetin, aber sie hat immer die Wichtigkeit von Schule und von Studium und von Bildung betont. Sie hat es immer betont und es war dann klar, dass das wichtig ist, und das haben wir dann auch so übernommen. Also es kam auch von meiner Großmutter, die betont es heute immer noch: Also das ist das A und O, dass man Erfolg haben muss und dass Bildung superwichtig ist und dass man später sein Brot auch verdienen muss und so weiter. Also dass man sich 'n Standbein aufbauen muss. [...] Und meine Mutter hat uns auch immer den Rücken freigehalten. Wir mussten nicht irgendwie großartig im Haushalt helfen. Die hat immer gesagt: »Nein, macht eure Hausaufgaben. Kümmert euch um eure Schule« und so. [...] Ich glaube, die hatten keine konkreten Vorstellungen. Das war einfach nur: »Mach die Schule, mach gute Noten, mach den Abschluss, mach Abitur, mach das Studium, es ist wichtig«, aber nie irgendwie 'ne Richtung oder so. Oder 'ne bestimmte Vorstellung, welchen Beruf man ergreifen sollte oder so. (Özlem Yildiz, Controllerin in einer Wirtschaftsprüfungsgesellschaft, geboren 1979)

Meine Mutter wollte immer, dass wir erfolgreich werden, also dass wir zur Schule gehen, studieren, dass wir unabhängig sind, unser eigenes Geld verdienen. [...] Also ihr war's wichtiger, dass wir für die Schule lernen oder was lesen, anstatt zu Hause zu helfen oder kochen zu lernen oder so was. Das war meiner Mutter sehr sehr wichtig. Weil sie selber ja erst später in ihrem Leben richtig Schreiben und Lesen gelernt hat und auch nicht so gut Deutsch konnte, [...] sie wurde deshalb viel diskriminiert, und weil sie auch nicht so viel Geld hatte, sich gute Kleidung zu kaufen, ne? Am Anfang, als sie gekommen sind, hatten sie halt nichts, meine Eltern. Und deswegen war es meiner Mutter immer wichtig, dass wir gut Deutsch sprechen, dass wir 'ne gute Ausbildung haben und dass wir immer gut angezogen sind. [...]

Und haben Sie auch konkrete Unterstützung zu Hause bekommen für die Schule?

Ich musste immer zum Nachhilfeunterricht gehen (lachend). Das haben meine Eltern immer bezahlt, weil ich war halt nie so gut in der Schule [...] Also ich hab' mich echt durch die Schule gequält, ja? Kann ich nicht anders sagen. Hätte ich nicht diesen Ehrgeiz gehabt oder wenn meinen Eltern das auch nicht so wichtig gewesen wäre, dann hätte das wahrscheinlich alles 'ne ganz andere Dings genommen. [...]

Wie war das denn, als es um die Entscheidung ging für die weiterführende Schule? Haben da Ihre Eltern auch 'ne Rolle gespielt?

Nee, meine Eltern wollten eigentlich das, was ich dann auch wollte. [...] Ich hab' ja die ganze Zeit davon geredet, dass ich das machen möchte, dass ich Abitur machen möchte. Die haben da nicht so 'ne große Rolle gespielt. Die haben immer das gemacht, was ich auch wollte, weil die dann auch verstanden haben, dass es 'n guter Weg war. (lacht) [später im Interview:] Ich hab' türkisches Theater gespielt im Türkischen Kulturhaus. Aber meine Eltern, die wollten immer nicht, dass ich da abhängе. Weil die gedacht haben, wenn ich zu viel mit den türkischen Kindern abhängе, dann würde ich vielleicht nicht so fleißig sein oder so. [...] Meine Mutter hatte immer Angst, dass ich mich nicht auf meine Schule konzentriere und auf Dummheiten komme. (Bilkey Şahintürk, Unternehmerin in Frankfurt, geboren 1973)

Schulempfehlung und Übergang in die weiterführende Schule

Ein weiterer Aspekt, der der Grundschule – neben dem ersten prägenden Kontakt zum Bildungssystem und der Möglichkeit, Deutsch zu lernen – im Bildungsverlauf ein besonderes Gewicht verleiht, ist die Empfehlung für die weiterführende Schule. Zahlreiche Studien haben belegt, dass es bei den Schulempfehlungen einen regelmäßigen *bias* zuungunsten von Kindern aus Migranten-, aber auch aus Arbeiterfamilien gibt: Auch bei gleichen Schulleistungen erfolgt häufiger die Empfehlung für die Hauptschule und seltener für das Gymnasium (vgl. z.B. Gomolla & Radtke 2002; Arnold u.a. 2007; Ditton 2007). Die folgende Tabelle zeigt z.B. die Schulempfehlungen für die türkeistämmigen Befragten der TIES-Studie in Deutschland und die Vergleichsgruppe ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte (Sürig & Wilmes 2011: 44):

Tabelle 3: Schulempfehlungen der Grundschulen in der türkeistämmigen zweiten Generation in Deutschland (TIES 2008)

| | türkeistämmige Befragte | Vergleichsgruppe |
|-----------------|-------------------------|------------------|
| Sonderschule | 1% | 1% |
| Hauptschule | 28% | 8% |
| Realschule | 31% | 31% |
| Gesamtschule | 15% | 6% |
| Gymnasium | 11% | 29% |
| andere/gemischt | 15% | 25% |
| N | 331 | 352 |

Auffällig an der Tabelle ist, dass sich die Unterschiede zwischen den türkeistämmigen Befragten und der Vergleichsgruppe ›ohne Migrationshintergrund‹ vor allem an zwei Punkten zeigen, den beinahe spiegelbildlichen Empfehlungen für die Hauptschule und das Gymnasium: Gut ein Viertel der Türkeistämmigen bekam eine Hauptschul- und nur 11% eine Gymnasialempfehlung, bei der Vergleichsgruppe verhielt es sich genau umgekehrt. Da beide Befragtengruppen in Deutschland geboren wurden und hier ihre frühe Kindheit verbracht haben, können diese Unterschiede nicht auf ›Migrationseffekte‹ im engeren Sinne zurückgeführt werden.

Die Empfehlungen der Grundschulen basieren in der konkreten schulischen Praxis auf verschiedenen Kriterien, unter denen die Noten nur einen Teil ausmachen. Nicht selten steht hinter einer trotz guter Noten *nicht* ergangenen Gymnasialempfehlung die durchaus nicht unberechtigte Sorge, dass das Kind ohne elterliche Unterstützung – z.B. weil die Eltern selbst nur we-

nige Jahre zur Schule gegangen sind und relativ schlecht Deutsch sprechen – am Gymnasium leicht Gefahr läuft zu scheitern und deshalb besser den Weg etwa über die Realschule oder eine Gesamtschule gehen sollte. Dazu zwei Beispiele aus unseren Interviews:

Ich wurde nicht fürs Gymnasium empfohlen in der Grundschule, und zwar hat meine Lehrerin gesagt: »Naja, die Mama spricht nicht so gut Deutsch, der Vater arbeitet sehr viel, sie bekommt keine Unterstützung zu Hause und wird wahrscheinlich schon sehr früh, in der 5. Klasse, Nachhilfe benötigen, weil die Eltern das eben nicht auffangen können«, und deswegen hat sie mich für die Realschule empfohlen. (Dilan Erdoğan, Lehrerin in Frankfurt)

Ich denke schon, dass da viele Lehrer so auf die sichere Seite gehen und direkt die Kinder auf Haupt- oder Realschule schicken [...] und nicht, obwohl man gute Noten hat, direkt zum Gymnasium, weil die denken, dass die das nie schaffen würden, dass die diesen Druck vielleicht nicht aushalten können. Das denke ich schon, dass da auch bei mir schon da diskriminiert wurde. (Meltem Acimaz, Stadtverwaltung Frankfurt)

Allerdings wird bei dieser ›Rücksichtnahme‹ nicht berücksichtigt, dass der spätere Wechsel auf eine höhere Schulform in der Regel mit Schwierigkeiten verbunden ist. Einen weiteren Faktor bei der Schulempfehlung stellen stereotype Vorstellungen über geeignete weiterführende Schulformen dar. So wie Arzt-, Professorinnen- oder Lehrerfamilien bis heute weitgehend davon ausgehen können, dass ihre Kinder selbst bei mittelmäßigen Schulleistungen eine Gymnasialempfehlung erhalten, wurden Kinder aus bestimmten Einwanderergruppen – und davon waren Kinder aus türkeistämmigen Familien besonders betroffen – beinahe automatisch mit der Hauptschule assoziiert. Es war schlicht kein bildungspolitisch formuliertes Ziel, diese Kinder auf den Weg in höhere Bildungsabschlüsse zu bringen:

Ich hab' meinen Werdegang über die Realschule gemacht, aber auch da war ich die einzige aus der Familie, weil die anderen alle auf der Hauptschule waren. Weil das (einfach) so war. Alle türkischen Kinder gingen dahin, also gingen wir genauso dahin, da hat keiner nachgefragt, warum, wieso, weshalb. (Deniz Gül, Unternehmerin in Duisburg)

Die folgenden beiden Ausschnitte aus Interviews mit sozialen Aufsteiger_innen ohne Einwanderungsgeschichte verdeutlichen allerdings, dass diese Form der institutionellen Selektion und Segregation auch eine starke soziale bzw. schichtspezifische Komponente hat:

Wir galten so 'n bisschen als vielleicht die Asis in der Grundschule [im bürgerlichen Bezirk Berlin-Steglitz]. So das fünfte Kind, meine erste Schwester sollte auf die Sonderschule, die anderen [...] sollten alle auf die Hauptschule. Und dann kam ich als letzte. Wir waren stigmatisiert als Kinder und als Familie in der Grundschule. [...] Das sind auch so Stationen, da hab' ich lange mit meinem Selbstwertgefühl zu knapsen gehabt. Ich werde nie vergessen, als ich in der 6. Klasse war und meine Klassenlehrerin zu mir kam und meinte: »Yvonne, wir haben uns entschlossen, dir knapp die Realschulempfehlung zu geben, aber bild' dir nichts drauf ein.« So, dann hatte ich die Re-

alschulempfehlung und hatte aber mittlerweile Geschwister, von denen die eine, die auf die Sonderschule sollte, die Realschule geschafft hat. Ich hatte eine Schwester, die von der Hauptschule dank guter Lehrer empfohlen wurde aufs Gymnasium [...] und meine Brüder waren mittlerweile auf Gesamtschulen und der eine auch relativ erfolgreich. Und dann bin ich mutig einfach aufs Gymnasium [...] und bin da mit Pauken und Trompeten im ersten Halbjahr gescheitert. Und bin dann an die Realschule gekommen und wurde mit jedem Jahr besser und [...] damit hatte ich dann irgendwann nach der zehnten die Empfehlung fürs Gymnasium und dann hab' ich halt das Abitur gemacht. (Yvonne Weitenfeld, Schulrätin in Berlin)

Es war eigentlich eher der Normalfall, dass die Leute dann... also gerade aus unserem Viertel wurden halt alle zur Hauptschule geschickt. Also was jetzt der konkrete Hintergrund war, weiß ich nicht, aber meine Eltern haben das auch nicht problematisiert, die Entscheidung, also die Empfehlung der Lehrerin, ne? Die haben gedacht: »Okay, wird schon seine Richtigkeit haben. Ist auch ganz praktisch« – die Hauptschule war bei uns auf der Straße – und so kam es. (Simon Buhk, Jurist in Berlin)

Am Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule sind zwei Besonderheiten auffällig, die unsere erfolgreiche türkeistämmige Befragtengruppe vom in den obigen Tabellen erkennbaren Durchschnitt der türkeistämmigen zweiten Generation unterscheiden: Erstens ist über die Hälfte auf dem direkten Weg durch das Gymnasium zum Abitur und dann zur Universität gelangt, einige auch auf dem gymnasialen Zweig einer Gesamtschule. Daran lässt sich im Gegenzug ablesen, dass es für junge Menschen offenbar vergleichsweise schwierig und unwahrscheinlich war, den Weg auf die Hochschule zu finden, wenn sie *nicht* den direkten Weg zum Abitur gegangen sind. Zweitens ist bei fast einem Drittel derjenigen, die nach der Grundschule direkt auf das Gymnasium gegangen sind, dieser Wechsel *gegen* die Empfehlung der Grundschule erfolgt. Auch dies ist eine deutliche Abweichung von quantitativen Befunden. In der TIES-Studie entsprach die Wahl der weiterführenden Schule in 95% der Fälle der Empfehlung der Grundschulen. Nur bei den ›gemischten‹ bzw. uneindeutigen Empfehlungen (s. Tabelle 3) haben sich die Eltern in der Regel für die höhere Schulform entschieden (Wilmes u.a. 2011: 36).

Sich über die Schulempfehlung hinwegzusetzen, ist natürlich nur möglich, wenn diese nicht bindend ist und wenn sich Gymnasien finden lassen, die Schüler_innen aufnehmen, die keine entsprechende Empfehlung haben. Außerdem ist es erforderlich, dass es Personen im näheren Umfeld der Kinder gibt, die dieses Ziel verfolgen und die Entscheidung durchsetzen können. Das sind im Falle unserer Interviewpartner_innen oft die Eltern gewesen, besonders die Väter, aber auch einzelne Lehrkräfte, Nachbarn oder ältere Geschwister. Auch hierzu zwei Beispiele:

Also ich hab' das im Nachhinein sehr klar gespürt, dass die Herkunft und der Beruf der Eltern ausschlaggebend waren letztendlich, wo welches Kind hinkommt. Die Klassenlehrerin hatte damals eben gesagt: »Nein, ich glaub' nicht, dass du es auf das Gymnasium schaffst, ich denke, du bist für die Realschule ganz gut geeignet«. Und da

hatte mein Vater mehrere Gespräche und gesagt: »Also das kann nicht sein, sie hat sehr gute Noten, gucken Sie sich das doch an!« Und da stand eben so was im Widerspruch, ne? [...] Ich weiß, dass ich da sehr sehr enttäuscht war. Also, es hatte mich schon berührt und ich konnte als Kind sowieso nichts machen, aber ich weiß, wie mein Vater auch gekämpft hat, und dann haben wir an einer sehr guten Gesamtschule in Berlin einen Platz bekommen. (Nilgün Toprak, Lehrerin in Berlin)

Wir hatten in der Grundschule schon damals muttersprachlichen Türkischunterricht bekommen. Also wir hatten dort einen Türkischlehrer. Und meine Eltern, die konnten beide nicht so gut Deutsch, ja? [...] Also sie konnten auch nicht viel beitragen, weil sie selbst halt auch keine Akademiker waren. [...] Die kamen aus dem tiefsten Anatolien und haben hier gearbeitet letztendlich. Das, was sie uns vermittelt haben, war halt immer: »Macht was aus euch! Studiert!« Sie haben uns den Weg geöffnet, [...] sie haben gesagt: »Nee, wir fördern euch und es ist egal was. Wenn ihr studieren wollt, dann macht das!« [...] Also die 4. Klasse, die verlief ziemlich erfolgreich. Aber in meiner Klasse war die Lehrerin der Ansicht, dass ich nicht aufs Gymnasium gehen sollte und das war wirklich 'n Problem, ne? Die Lehrerin sagte halt: »Nee, aufs Gymnasium auf keinen Fall«, und zwar mit der Begründung damals: »Du hast keinen, der dich unterstützt. Deine Eltern müssen dich fördern und die kommen nicht mal zum Elternsprechtag«, ne? [...] Ich sollte halt auf eine Realschule gehen, obwohl ich die ganze Zeit der Klassenbeste war, auch notenmäßig. Wir hatten noch 'n anderen Guten, das war der Enkel vom Pfarrer. Für ihn stand immer fest, der geht aufs Gymnasium, obwohl der bei Weitem nicht so gut war wie ich, also notenmäßig, ne? Aber die Lehrerin wollte mich einfach auf die Realschule schicken [...], bis dann dieser Türkischlehrer davon Wind bekommen hat, dass ich auf die Realschule gehen soll, und dann hat der sich natürlich quer gestellt und gesagt: »Wie, auf die Realschule? Mit solchen Noten? Der Junge muss aufs Gymnasium!« Und hat dann interveniert bei der Klassenlehrerin damals und die hat dann gesagt: »Ja gut, dann geht er halt aufs Gymnasium.« [...] Mein Bruder genauso, der sollte auf die Sonderschule gehen. Mein Bruder ist heute Chefarzt, ja? Und der sollte auf die Sonderschule gehen, das war ganz krass! Warum? Weil er kein Deutsch kann. Der war auf der Hauptschule und musste dann sozusagen über die Hauptschule aufs Gymnasium. [...] Die Lehrer damals waren schon super lieb, aber viele Vorurteile, ne? (Ferhat Oktay, Jurist in Frankfurt)

Der zweite Ausschnitt enthält in nahezu prototypischer Weise eine ganze Reihe von Aspekten, die sich ähnlich in ganz vielen der von uns gesammelten Bildungsbiographien wiederfinden. Einer davon war die in den Schulen häufig nicht sichtbare und deshalb stark unterschätzte Rolle der Familien. Dazu gehörte auch der entschlossene Einsatz für eine bessere Schullempfehlung bzw. den Zugang zu einer höher qualifizierenden Schulform unabhängig von der Empfehlung. Ein anderer Aspekt ist, dass dieses Prinzip der gemeinsamen Anstrengung und der familiären Unterstützung in ganz ähnlicher Weise auch auf tieferer Ebene galt – insbesondere, um die Empfehlung für die Sonderschule zu verhindern. Ein weiteres Beispiel:

Die Lehrer haben es sich einfach gemacht, die haben gesagt: »Der kann das nicht. Der soll in die Sonderschule.« Und meine Eltern haben dann gekämpft einfach und meine Schwester, die [...] war auch ein bisschen älter, die hat gesagt: »Nein, das geht nicht« und so, und dann haben [...] die das noch hingekriegt, dass ich nicht in die Sonderschule komme, dass ich doch das schaffen kann. [...] Nach der sechsten bin ich dann

in die Realschule. Da wollten die Lehrer [...], dass ich in die Hauptschule gehe, obwohl meine Noten eigentlich so mittelmäßig waren: nicht fürs Gymnasium geeignet, aber auch nicht für die Hauptschule. [...] Aber die Lehrer haben dann immer wieder gesagt, das wär' doch nur gut für mich, obwohl das eigentlich nicht gut für mich war. [...] Das wollten die nicht so einsehen, aber wir haben's also dann doch geschafft, dass ich in die Realschule komme. (Murat Bozkurt, Lehrer in Frankfurt)

Sonderschulempfehlungen wurden in der Tat nicht selten ausschließlich daran festgemacht, dass ein Kind noch nicht fehlerfrei Deutsch sprach oder aus Sicht der Lehrkräfte ›verhaltensauffällig‹ war.

Zusammenfassend lassen sich in den Interviews die folgenden Faktoren erkennen, die bei unseren Befragten schon in der Grundschulzeit und im Übergang in die weiterführende Schule wesentlich zum späteren Bildungserfolg beigetragen haben:

- Viele waren so gute Schüler_innen, dass die Lehrkräfte nicht umhin kamen, ihr Potenzial und Talent anzuerkennen. Interviewpartner_innen, deren Schulleistungen nicht so eindeutig herausragten, berichten von vielfältigen Schwierigkeiten und Benachteiligungen gerade auch in der Benotung.
- Die meisten waren und sind starke Persönlichkeiten, die Schwierigkeiten auf dem Weg als Herausforderungen und besonderen Ansporn gesehen haben, es sich und den Lehrkräften zu beweisen.
- In den meisten Fällen konnten sie auf die Unterstützung durch ihre Eltern bauen, die gegen die Empfehlung der Grundschule eine besser qualifizierende Schule durchgesetzt und auch den Wunsch formuliert hatten, das Kind solle einen guten Schulabschluss und ein Studium anstreben.
- Es waren eindeutig diejenigen im Vorteil, die bereits mit Deutschkenntnissen in die Grundschule eingeschult wurden. Das traf besonders auf jene zu, die schon einen Kindergarten besucht hatten. Aber auch ein gemischtes Wohnumfeld mit deutsch-muttersprachlichen Nachbarn oder Bewohner_innen unterschiedlichster Herkunft erwies sich als förderliche Bedingung. Über keine Deutschkenntnisse zu verfügen, konnte zu Rückstellungen (spätere Einschulung, Sitzenbleiben), zur Einsortierung in eine reine ›Ausländerklasse‹ oder gar zur Empfehlung für die Sonderschule führen – mit den bekannten erheblichen Nachteilen für die spätere Schulbahn.
- Nicht selten waren aber auch Glück und Zufall mit im Spiel: Hätte es die »nette Grundschullehrerin« (s.o.) nicht gegeben, die nach dem regulären Unterricht mit dem türkischen Jungen Deutsch geübt hat, oder den Türkischlehrer, der die Gymnasialempfehlung und die Aufnahme im örtlichen Gymnasium durchgesetzt hat, oder die Nachbarin, die nach der Schule mit den Geschwistern die Hausaufgaben durchgegangen ist, so wäre sicher manche Bildungskarriere trotz Talent, Potenzial und Persönlichkeit weniger erfolgreich verlaufen.

Ein allgemeines Strukturmerkmal des Umgangs des deutschen Schulsystems mit den Kindern aus Einwandererfamilien war ohne Zweifel, dass das Erkennen und die Förderung der Talente dieser Kinder lange nicht als schulische Aufgabe gesehen wurden. Ohne Zufall oder Glück waren die Kinder aufgrund ihrer migrantischen Herkunft sehr häufig stereotypen Einordnungen ausgesetzt, durch die ein akademischer Abschluss praktisch schon in der Grundschule gefährdet wurde.

Die weiterführende Schule

Der Übergang in die weiterführende Schule nach der 4. Klasse ist als »die zentrale Selektionsschwelle im deutschen Schulsystem« bezeichnet worden, weil hier »eine Festlegung der Schulbiographie mit oft irreversiblen Charakter erfolgt« (Sürig & Wilmes 2011: 42). Als problematisch gelten insbesondere der sehr frühe Zeitpunkt der Aufteilung der Kinder in die Dreigliedrigkeit³³ und die *de facto*-Irreversibilität dieser Entscheidung.³⁴

In der Befragtengruppe der letztendlich erfolgreichen Bildungsaufsteiger_innen zeigen sich drei Aufstiegstypen:

1. ›Direkt‹: Durchgängig Gymnasium (oder gymnasialer Zweig einer Gesamtschule) von der 5. Klasse bis zum Abitur.

Dieser Typ stellt, gemessen an allen Personen in der türkeistämmigen zweiten Generation, die Ausnahme dar. So haben in den TIES-Daten für Berlin und Frankfurt nur knapp 11% der türkeistämmigen Respondent_innen eine Gymnasialempfehlung bekommen und nur wenige mehr haben das Gymnasium als erste Schulform gewählt. Bei unseren bildungs erfolgreichen Interviewpartner_innen ist allerdings, wie erwähnt, über die Hälfte auf dem direkten Weg durch das Gymnasium zum Abitur und dann zum Studium gekommen. Dies bestätigt, welche Bedeutung die Wahl der ersten weiterführenden Schule im Alter zwischen 10 und 12 Jahren und das Gymnasium für das Erreichen des Abiturs und den weiteren Weg in hochqualifizierte berufli-

33 In einigen Bundesländern – aktuell in Berlin und Brandenburg, bis 1977 auch in Bremen – erfolgt der Übergang für die meisten Schüler_innen erst nach der 6. Klasse, in anderen gibt oder gab es – aktuell in Mecklenburg-Vorpommern, in Niedersachsen zwischen 1981 und 2004 – nach der Grundschule in den Jahrgängen 5 und 6 eine schulformunabhängige Orientierungsstufe, die das Selektionsmoment ebenfalls um zwei Jahre hinausschiebt. Auch der Schulwechsel nach der 6. Klasse ist immer noch früher als in beinahe allen anderen EU-Staaten. Im Übrigen ist selbst in den Gesamtschulen die Dreigliedrigkeit des deutschen Bildungssystems nicht grundsätzlich aufgehoben. Allerdings wird hier die Entscheidung, ob ein Kind auf den Ersten oder Mittleren Schulabschluss (früher: Hauptschulabschluss oder Mittlere Reife) oder die Oberstufe hingeführt wird, meistens erst in der 8. Klasse getroffen.

34 So liegen die Übergangszahlen von niedriger auf höher qualifizierende Schulstufen in der Regel im einstelligen Bereich (Bellenberg 2012; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 256).

che Positionen hat. Insofern ist jenen Eltern Recht zu geben, die sich gegen nicht ergangene Gymnasialempfehlungen wehren, wenn die Noten eine solche Empfehlung grundsätzlich ermöglichen würden.

2. ›Hocharbeiten‹: Der Einstieg in die Sekundarstufe I erfolgt auf einer Realschule oder gar Hauptschule. Im Verlauf der Mittelstufe wird dann die nötige Qualifikation erreicht, um auch die Sekundarstufe II besuchen zu können. Dieser Typ zeigt, dass andere Wege nicht unmöglich sind, aber viel Unterstützung und Stehvermögen erfordern. Etwa ein Viertel unserer Befragten hat sich im Schulsystem ›hochgearbeitet‹, von der Haupt- oder Realschule über eine spezialisierte Oberstufe (z.B. an einem Wirtschaftsgymnasium) oder innerhalb der Gesamtschule vom Haupt- oder Realschulzweig in die gymnasiale Oberstufe und zum (Fach-)Abitur. Statistisch wird aber auch dieser Weg in der türkeistämmigen zweiten Generation nur von einer kleinen Minderheit gegangen: Selbst von der Realschule wechseln weniger als 10% in die Oberstufe oder eine Fachoberschule, während dies für ein Viertel der Gesamtschüler_innen und fast 90% der Gymnasiast_innen gilt (Sürig & Wilmes 2011: 54–62). In diesem Typ sind Schulwechsel häufig, die Oberstufe wird zudem nicht selten in einem Oberstufenzentrum oder auf einem Aufbau-gymnasium absolviert.

3. ›Lange Route‹: Nach dem Besuch der Sekundarstufe I folgt zunächst eine Ausbildung. Das Abitur wird erst auf dem zweiten Bildungsweg erreicht, manchmal schon parallel zur Ausbildung.

Nur eine kleine Gruppe ist die lange Route über den zweiten Bildungsweg gegangen. Ein späterer Erwerb des (Fach-)Abiturs bzw. der Hochschulzugangsberechtigung ist zwar im deutschen Bildungssystem grundsätzlich möglich, dieser Weg ist aber *de facto* in der türkeistämmigen zweiten Generation kaum genutzt worden – also weder bei den Befragten der TIES-Studie noch in unserer Befragtengruppe im ›Pathways to Success‹-Projekt.

Neben diesen drei Aufstiegstypen gibt es Verläufe, die sich nicht gut einordnen lassen, aber auch keine einheitliche Kategorie bilden. Dazu gehören z.B. mehrere Schulformwechsel im Verlauf der Sekundarstufe I, manchmal geht es sogar mehrfach auf und ab (siehe z.B. den Interviewausschnitt oben aus dem Gespräch mit der Berliner Schulrätin).

Ebenfalls nicht einzuordnen in die obigen Schultypen sind Schuljahre in der Türkei. In der Sekundarstufe kamen sie in der Befragtengruppe nur sehr selten vor. Das folgende Beispiel ist allerdings aufschlussreich, weil die Schülerin durch den vorübergehenden und bewussten Wechsel in die Türkei und auf eine deutsche Schule dort die Hierarchie der Schulformen in Deutschland und damit die häufig problematische Logik der Übergänge zwischen den Schulformen gewissermaßen ›unterlief‹. Es illustriert gleichzeitig den ›institutionellen Starrsinn‹ der Dreigliedrigkeit des Schulsystems in Deutschland:

Die Interviewpartnerin Arzu Güzel – heute Rechtsanwältin in Berlin – ist eine der wenigen, die die 1. bis 5. Klasse in Bayern in einer ›Türkenklasse‹ verbringen musste. Schon in jungen Jahren merkte sie, wie ihr dies die Chancen auf bessere Bildung verstellte:

Also das war wie so 'ne Irrenanstalt sozusagen, in Anführungszeichen. Also da sind die Türkenkinder unter sich und lernen, wenn überhaupt, Deutsch als Fremdsprache und das in dem Land, in dem sie geboren sind! Das ist sehr grotesk irgendwie. Und dann ist es so irrational, wenn so'n kleines Kind kommt und sagt: »Ich möchte jetzt zumindest in die deutsche Klasse und ich möchte zumindest auf die Realschule«. Das geht gar nicht. [...] »Nein!« Dann nach der fünften hab' ich's zumindest auf eigene Initiative hin geschafft und hab' meine Lehrer überzeugt, dass ich doch in die deutsche Klasse gehen sollte.

Eigentlich wollte die Befragte sogar auf das Gymnasium, aber selbst der Wechsel in die Realschule als notwendiger erster Schritt wurde ihr nicht gewährt – möglicherweise vor dem Hintergrund ihrer Schuljahre in der ›Türkenklasse‹ und weil ein Wechsel ›nach oben‹ im institutionellen Selbstverständnis eher ungewöhnlich ist. Zugleich berichtet sie, dass die Lehrkräfte auf der Hauptschule nicht bereit waren, ihrem starken Leistungswillen zumindest eine Chance zu geben:

Und dann hab' ich jedes Jahr meine Lehrer angefleht, 6., 7., 8., 9. Klasse, jedes Jahr bin ich zu meinem Klassenlehrer gegangen und hab' ihm gesagt: »Herr Soundso, ich möchte auf die Realschule!« – »Nein nein!« Der Grundtenor war immer gleich, aber es gab jedes Jahr so verschiedene Versionen. Mal hieß es: »Ach, probier's nächstes Jahr! Mach erstmal deinen qualifizierten Hauptschulabschluss!« Das war gegen Ende. Am Anfang hieß es: »Du wirst es nicht packen! Das ist viel zu schwierig für dich!« Dabei war ich eine der Klassenbesten. Und so ging es weiter: Nach der 9. Klasse [...] stellte mir der Klassenlehrer 'n Übertrittszeugnis aus, worin ich aus seiner Perspektive nur für die Hauptschule geeignet war, und wenn ich auf die Realschule gehen wollen würde, hätte ich zwei Jahre wiederholen müssen oder so. Und das war mir dann einfach zu viel, das war die größte Enttäuschung meines Lebens. Und da hab' ich meinen Eltern gesagt: »Leute, ich will einfach nicht mehr. Ich liebe dieses Land, aber ich will 'ne bessere Bildung!« Und: »Schickt mich in die Türkei!« Das ist so 'n Irrwitz, dass ich dann als jemand, der in Deutschland geboren ist, für 'n Jahr in die Türkei geh'!

Was zunächst als Schritt erscheint, der vor allem aus Frustration erfolgte, entpuppte sich als effiziente und rationale Strategie der Umgehung der institutionellen Trägheit in Deutschland. Die Interviewpartnerin absolvierte in der Türkei die 10. Klasse an einer deutschen Schule, in der – vermutlich auch, weil sie aus Deutschland kam – die deutsche Hauptschuleinstufung offenbar nicht relevant war. Nach Ablauf des Schuljahres kam sie mit einer Empfehlung für die gymnasiale Oberstufe zurück, wechselte damit in die 11. Klasse des Gymnasiums in ihrer Heimatstadt und machte dort drei Jahre später problemlos ein gutes Abitur – ohne auch nur ein Schuljahr verloren zu haben. Einen solchen Schritt zu bedenken und im Alter von 15 oder 16 Jahren auch tatsächlich zu vollziehen, setzte aber Selbstbewusstsein, einen starken

Willen und eine gute Unterstützung der Eltern und der Verwandten in der Türkei, die die Schülerin bei sich aufgenommen hatten, voraus.³⁵ Der Fall illustriert gleichzeitig, dass die Interviewpartner_innen an diesen Widrigkeiten und Hindernissen auch gewachsen sind: Jeder Schritt vorwärts machte sie stärker und selbstständiger, der Aufstiegsprozess wurde zunehmend selbstmotiviert vorangetrieben.

Vergleicht man die Ausprägung der drei Aufstiegstypen und der anderen Verläufe in den drei Untersuchungsregionen, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 4: Typen des Bildungsaufstiegs in der türkeistämmigen Befragtengruppe

| | Berlin | Frankfurt | Ruhrgebiet |
|-------------------|--------|-----------|------------|
| 1. »Direkt« | 12 (3) | 6 (1) | 8 (2) |
| 2. »Hocharbeiten« | 3 | 6 (1) | 6 |
| 3. »Lange Route« | 1 | 2 | 3 |
| 4. Andere | 1 | 0 | 3 |

Anmerkung: Berücksichtigt wurden nur Bildungskarrieren, die in den drei Forschungsregionen stattfanden. Da es hier nur um Aufstiege in akademische Ausbildungswege geht, wurden zudem Bildungsverläufe ohne akademischen Abschluss herausgenommen. Die Zahlen in Klammern beziehen sich auf Verläufe an Gesamtschulen.

Auffällig ist im Städtevergleich besonders die hohe Zahl der ›direkten‹ Verläufe in Berlin. Dies kann darauf hindeuten, dass es hier besonders schwierig war, einen hohen Bildungsabschluss zu erreichen, wenn nicht schon nach der Grundschule das Gymnasium oder die Gesamtschule als erste weiterführende Schulform gewählt wurde. Der Zusammenhang kann allerdings aufgrund der nicht-repräsentativen Erhebung nicht sicher nachgewiesen werden. Im Vergleich dazu gab es in Frankfurt und im Ruhrgebiet deutlich mehr Verläufe, die von einer Haupt- oder Realschule in die Oberstufe und zum Abitur oder zur Fachhochschulreife geführt haben. Kaum eine nennenswerte Rolle hat dagegen die ›lange Route‹ über eine berufliche Ausbildung und den anschließenden (oder begleitenden) Erwerb des (Fach-)Abiturs gespielt. Zur Erinnerung: In den Niederlanden trägt sie wesentlich zu den deutlich höheren Anteilen an Hochschulzugängen bei. Insgesamt ist vor allem im Ruhrgebiet, wo mit der Bildungsexpansion der 1970er Jahre in größerem Maße Bildungschancen für Kinder aus Arbeiterfamilien geschaffen wurden, eine vergleichsweise gut ausgebaute Infrastruktur von Bildungsinstitutionen vorhanden, die auch zweite und dritte Chancen für sogenannte »Spätblühende«

³⁵ Schuljahre in der Türkei finden sich auch bei einigen anderen Interviewpartner_innen, vor allem bei den älteren. In der Regel gehen diese auf einen späteren Nachzug eines Ehegatten oder auf Betreuungsprobleme der in Deutschland arbeitenden Ehepaare zurück.

(Nicholas u.a. 2008) bereit hält – wie z.B. Aufbaugymnasien, berufliche Gymnasien und Oberstufenzentren, aber auch die Gesamtschulen im Allgemeinen. Diese ermöglichen einerseits, dass die Entscheidung über die Zulassung zur Oberstufe später getroffen werden kann, und andererseits, dass junge Menschen nach Verlassen der Schule oder nach einer betrieblichen Ausbildung an eine weiterführende Schule zurückkehren und den Weg zu höheren Bildungsabschlüssen beschreiten können.

Die bloße Existenz förderlicher institutioneller Bedingungen reicht dazu freilich nicht aus. Vielmehr müssen die möglichen Wege den jungen Menschen konkret angeboten und der Übergang aktiv gefördert werden. Dies lehrt erneut der Vergleich mit den Niederlanden: Dort gilt das sukzessive ›Stapeln von Abschlüssen‹ als eine gute Alternative zum direkten akademischen Verlauf. Dieser Umweg dauert zwar länger, aber durch das Anraten und die stärkere Selbstverständlichkeit dieses Weges liegen in den Niederlanden die Zugangszahlen insbesondere zu den Fachhochschulen erheblich höher. Dagegen richten sich die Anstrengungen in Deutschland vor allem auf die Vermittlung in die berufliche Ausbildung. Besonders problematisch ist dies für Personen mit Hauptschulabschluss, obwohl schon der Realschulabschluss erheblich verbesserte Chancen bietet.³⁶ Beide Abschlüsse liegen sowohl zeitlich als auch vom Leistungsniveau her relativ dicht beieinander. In der Pathways-Befragtengruppe gibt es nur sehr wenige Fälle, in denen die Interviewpartner_innen nach dem Ersten oder Mittleren Schulabschluss bzw. während oder nach Abschluss der Ausbildung aktiv dazu ermutigt wurden, weitere und besser qualifizierende Bildungsschritte folgen zu lassen. Auch in diesen Fällen haben wir keine Hinweise auf eine systematische, auf Aufsteiger bezogene Förderung der ›langen Route‹, vielmehr waren es vor allem *einzelne* Lehrkräfte, die von den Potenzialen der Jugendlichen überzeugt waren.

Die Faktoren, die als relevant für den Erfolg in der Grundschule und den Übergang in die weiterführende Schule beschrieben wurden, gelten in verschärfter Form auch für die Sekundarstufe I: Rückstände in der Beherrschung der Bildungssprache Deutsch, mangelnde Unterstützung zu Hause, nicht *per se* ein mindestens guter Schüler oder eine gute Schülerin zu sein und das Fehlen von positiven Rollenvorbildern und Schlüsselpersonen, die intervenieren und fördern können, ließen es in der Schulzeit vieler Interviewpartner_innen beinahe unmöglich erscheinen, mehr als einen regulären Abschluss der Haupt- oder Realschule zu erreichen. Alle unsere Befragten waren und erfuhren sich als Ausnahmen im Verhältnis zum Gros der Gleichaltrigen aus

³⁶ In der TIES-Studie fanden nur knapp 40% derjenigen mit Hauptschulabschluss früher oder später einen Ausbildungsplatz, während es bei den Respondent_innen mit Realschulabschluss über 75% waren (Wilmes u.a. 2011: 37–40).

der Grundschule oder dem Viertel, die größtenteils einen nicht-akademischen Weg gegangen sind bzw. gehen mussten.

Ein nicht-akademischer Weg schließt beruflichen Erfolg selbstverständlich nicht aus. Denn auch mit einer beruflichen Ausbildung und/oder einer Selbstständigkeit kann ein hohes Einkommen erzielt und ein hohes Maß an beruflicher Erfüllung und Zufriedenheit erreicht werden (vgl. Kapitel 7). Wie erwähnt setzen allerdings viele Berufe mit hohem sozialem Prestige einen Hochschulabschluss zwingend voraus. Und die Grundlagen dafür werden insbesondere in der Sekundarstufe I gelegt. Gleichzeitig fallen diese Schuljahre in die Zeit des Übergangs von der Kindheit zum Jungerwachsenen, d.h. in eine intensive Phase der Identitätsbildung und des Entstehens eines politischen und gesellschaftlichen Bewusstseins. Paradoxe Weise ist der Druck der Leistungsdifferenzierung und der Notwendigkeit, schon mit 14 oder 15 Jahren Entscheidungen über die spätere Berufswahl zu treffen, daher an den Gymnasien am geringsten. Auch reicht hier für den Übergang in die Sekundarstufe II die einfache Versetzung in die 11. Klasse aus, während dafür an anderen Schulformen umfangreiche Prüfungen mit überdurchschnittlich guten Noten absolviert werden müssen und mit dem Übergang in der Regel auch der Wechsel auf eine andere Schule, beispielsweise auf ein Aufbau-gymnasium, einhergeht. Allerdings hielten die Gymnasien gerade für unseren Kreis der Befragten aus nicht-akademischen Elternhäusern auch besondere Stressfaktoren bereit, auf die im folgenden Teil eingegangen wird.

Diskriminierung

Viele der oben wiedergegebenen Ausschnitte benennen Probleme und unterschiedliche Formen von Benachteiligung aufgrund der Herkunft. Über die Hälfte der Interviewpartner_innen berichtet von Erlebnissen in der Schulzeit, die unter dem Begriff ›Diskriminierung‹ zusammengefasst werden können und nachfolgend näher analysiert werden.

Besonders in der Sekundarstufe I ist das Verhältnis zwischen Schüler_innen und den Lehrkräften bzw. der Institution Schule häufig empfindlich oder belastet. Das hat mit der Pubertät und Identitätsbildung zu tun, aber auch damit, dass die Noten in der Mittelstufe von Jahr zu Jahr wichtiger werden. Diskriminierung und Benachteiligung sind in diesem Zusammenhang ein großes und gleichzeitig stark unterschätztes Thema. Wir verstehen unter Diskriminierung die ganze Bandbreite von der Festlegung auf die Rolle als ›Ausländer_in‹ oder ›Türkin/Türke‹ über die alltägliche Sonderbehandlung (z.B. im Unterricht oder in ›Ausländerklassen‹) oder subtil-konkrete Benachteiligungen (z.B. bei der Notengebung oder der Berufs- und Laufbahnberatung) bis hin zu rassistischen Beleidigungen und Ausgrenzungen. Aus der TIES-Studie wissen wir, dass Schule in Deutschland einer der gesellschaftlichen Be-

reiche ist, aus denen am häufigsten von Diskriminierung berichtet wird, wenn auch hauptsächlich in Form von Ethnisierungen durch Mitschüler_innen. Immerhin ein Viertel der TIES-Befragten fühlten sich auch konkret durch Lehrkräfte benachteiligt. Die folgende Auswahl von Interviewausschnitten stellt diese Bandbreite beispielhaft dar. Sie beginnt mit dem meistens eher subtilen Gefühl, bei der Notengebung benachteiligt zu werden oder für die gleichen Noten härter als ›deutsche‹ Mitschüler_innen arbeiten zu müssen:

Zunächst denkt man immer, wenn der Lehrer der Ansicht ist, dann dürfte das so richtig sein. Und dann machten sich so Sachen bemerkbar, wenn man zu zweit mal Hausaufgaben gemacht hat, die eigentlich inhaltsähnlich waren, und wenn dann der eine 'ne 2+ [...] bekommt und der andere bekommt 'ne 6, dann find' ich das schon aussagekräftig. Also 'ne 6 ist auch schon harter Tobak für 'ne Leistung, die man abgibt. (Ali Doğan, Richter im Ruhrgebiet)

Ich war immer die Ausländerin in der Klasse. Man hat mir weniger zugetraut als den anderen Kindern, ja? Und ich meine, auch da bei der einen oder anderen Notengebung nicht hinreichend beachtet worden zu sein. Also man hat mich jetzt nicht systematisch schlechter behandelt, aber 'ne gewisse Benachteiligung – ohne jetzt da jemanden angreifen zu wollen – habe ich schon beobachtet. (Yasemin Gül, Juristin im Staatsdienst in Nordrhein-Westfalen)

Der letzte Ausschnitt benennt zu Beginn etwas, was auch der ›Grundstruktur‹ der Wahrnehmung der Klassen aus Sicht vieler Lehrkräfte entsprochen haben dürfte. Denn Lehrpersonen agieren in der Schule nicht losgelöst von gesellschaftlichen Diskursen. Mit Bezug auf Migration unterscheidet der Diskurs gemeinhin nicht nur klar zwischen ›Deutschen‹ und ›Ausländern‹ oder ›Migranten‹, sondern er adressiert den ›Ausländeranteil‹ an Schulen auch vorrangig als ein Problem. Die Reproduktion dieser Sicht äußert sich indirekt in den Berichten unserer Interviewpartner_innen, etwa wenn sie von ethnisierten Erwartungshaltungen gegenüber der Leistungsfähigkeit der türkeistämmigen Schüler_innen berichten:

Manchmal fielen halt schon so Bemerkungen: »Wie kann es sein, dass die Ausländerin in Deutsch die Note Eins schreibt hier an 'nem bayerischen Gymnasium und ihr schafft das nicht?« Das wurde offen in der Klasse gesagt. Also da wurde man, auch wenn's positiv gemeint war, schon in 'ne Ecke gestellt. (Meral Cinar, Risikomanagerin in einer Frankfurter Bank)

Und es kam dann leider auch in der 10. Klasse mal die Aussage von unserer Klassenlehrerin: »Naja, [...] die kleinen Türkinnen, die werden ihr Abitur eh nicht schaffen, [...] da weiß ich ja, wo ihr enden werdet.« Das war ihr Satz, und bei uns in der Klasse haben alle ihr Abitur erfolgreich gemeistert und haben jetzt alle 'n Hochschulabschluss. (Merve Kaya, Referendarin an einem Gymnasium in Berlin)

Ich habe zum Beispiel gesagt bekommen, dass ich sowieso Ausbildung beim Aldi mache. Oder: Ich hab' bei 'ner Musterschülerin ein Protokoll abgeschrieben, haargenau dasselbe, und sie hat 'ne 1 bekommen und ich 'ne 4. Und das prägt einen dann natürlich schon, wenn man irgendwie sieht, dass man wirklich ungerecht behandelt wird und eigentlich dagegen gar nichts machen kann, denn: Wie will man das nachweisen?

[...] Und man hat auch zuhause nicht so wirklich den Rückhalt, weil die Eltern einem da auch nicht wirklich helfen können und sich dann irgendwie beschweren gehen oder so. Ne? Also da bleibt man schon auf der Strecke. (Aysun Ulucan, stellv. Projektleiterin in der Berliner Verwaltung)

Zwölfte Klasse, man steht eigentlich kurz vorm Abi und dann kommt 'ne Lehrerin, die sagt: »Ja, mach doch lieber 'ne Ausbildung«. [...] Da merkt man dann halt die Schwierigkeiten, dass man da irgendjemanden hat, der gegen einen arbeitet. [...] Also man wurde nicht gerade motiviert, [...] es war eher so 'n Kampf. (Yalcin Cakilkaya, Rechtsanwalt in Frankfurt)

Es ist kein Zufall, dass sich viele dieser Ausschnitte auf Erlebnisse an Gymnasien beziehen. Dies ist die Schulform, in der die Diskrepanz zwischen dem Selbstverständnis als Schule, der daraus resultierenden Erwartungshaltung und der faktischen Präsenz von Jugendlichen aus nicht-akademischen türkeistämmigen Familien besonders groß war und vielfach immer noch ist. Im Selbstbild als akademische Institution ebenso wie in den Erwartungen vieler Mittelschichtseltern ist die Aufgabe der Gymnasien bis heute eher Auslese als die Ermöglichung von gesellschaftlichem Aufstieg durch Bildung. Es kommt hinzu, dass die Befragten an den Gymnasien oft die einzigen ›Ausländer‹ oder Teil einer nur kleinen Minderheit waren. Das machte sie zu etwas Besonderem, ließ sie aber auch leichter zu Außenseiter_innen werden:

Ich hatte [...] einen Lehrer, der war schon etwas älter, der mir zu verstehen gegeben hat, dass ich eigentlich auf so einer Eliteschule nichts verloren hätte und einem deutschen Kind dort den Platz wegnehmen würde. (Hilal Yildirim, Juristin in der Verwaltung in Berlin)

Dann hab' ich in der 10. Klasse die Schule gewechselt, weil mich meine Deutschlehrerin damals quasi rausgeekelt hat aus der Schule. Die meinte: »Du wärst der erste Türke, der hier Abitur macht, das würde ich nie zulassen. Du hast keine Chance, ich lass' dich jetzt durchfallen«, und dann hat sie mich sitzenbleiben lassen. Dann haben wir hinter verschlossener Tür 'n Deal ausgemacht, weil ich die Nachprüfung bei ihr gemacht habe. Ich hab' gesagt, wenn ich die bestehe, verlass' ich die Schule. Dann hat sie gesagt, »okay«, und hat mir dann 'ne einfache Prüfung gemacht. (Erkan Özgenc, Informatiker in einem internationalen Konzern in Berlin)

Bei einigen Lehrern hatte ich wirklich einen sehr schweren Stand, was auch immer die Gründe waren. Da hat beispielsweise ein Schüler 'ne Tür kaputt geschlagen. Der Lehrer ist zum Ort des Geschehens gekommen, wusste überhaupt nicht, was passiert ist, und hat ganz laut meinen Namen gebrüllt. Das hab' ich eigentlich niemals vergessen, und so vergleichbare Sachen mit kaputten Fenstern und Türklinken hab' ich eigentlich regelmäßig erlebt. (Akin Tekin, Rechtsanwalt in Dortmund)

Ich mein', ich erinnere' mich an eine Vertretungsstunde, wir hatten einen Filipino in der Klasse und eine Dunkelhäutige, die war adoptiert und war deutsch und sprach perfekt Deutsch. [...] Und in dieser Vertretungsstunde, dieser Lehrer war schon bekannt dafür, dass er nicht mit Ausländern klarkommt, noch bevor wir mit dem Unterricht begonnen hatten, hat er zum Beispiel die Dunkelhäutige rausgeschmissen, weil er meinte, sie würde den Unterricht stören, dabei war sie bekannt dafür, dass sie besonders schüchtern und ruhig ist. Und im Anschluss wurde der Filipino rausge-

schmissen und bei der Verlesung der Namen, also bei der Kontrolle der Anwesenheit, weil er wahrscheinlich vorher nicht bemerkt hat, dass ich Ausländerin bin, wurde ich dann eben auch vor die Tür gesetzt. [...] Solche Sachen bleiben dann in Erinnerung und man ärgert sich schon drüber. Oder Äußerungen wie: »Türken sollten nicht studieren, sie gehören da gar nicht hin«, und solche Sachen. [...] Also ich war schon immer sehr ehrgeizig, aber wenn ich so was höre, dann spornt mich das noch mehr an. (Rezzan Altundas, Rechtsanwältin in Düsseldorf)

Die Ausschnitte lassen auch sehen, dass selbst bei unverblümt diskriminierender oder rassistischer Behandlung – bis hin zur aktiven Laufbahnverhinderung, wie sie Erkan Özgenc schildert – die Lehrkräfte keine Sanktionen oder gar rechtliche Konsequenzen zu befürchten hatten.

Dem Gefühl von Ohnmacht und Ausgeliefertsein steht in den Erzählungen allerdings der Trotz gegenüber – als Symbol für eine Haltung, die den von Yalcın Cakilkaya weiter oben angesprochenen ›Kampf‹ aufgenommen und als Herausforderung umgedeutet hat, in dem die Persönlichkeit und das Selbstbewusstsein wachsen konnten (und mussten). Erkan Özgenc z.B. hat erfolgreich mit seiner Lehrerin verhandelt, er hat seinen weiteren Werdegang also in die eigenen Hände genommen und daraus – trotz der Verletzung durch die massive Ausgrenzung – weiteres Selbstbewusstsein ziehen können. Rezzan Altundas beschreibt im obigen Ausschnitt sogar selbst, wie das Erlebnis von rassistischer und unfairer Behandlung zu einem zusätzlichen Antrieb wurde, sich nicht unterkriegen zu lassen.

Insgesamt berichten Frauen und Männer fast gleich häufig von Diskriminierungserlebnissen aus ihrer Schulzeit, allerdings sind die Erzählungen der männlichen Interviewpartner ›konfrontativer‹: Es geht häufiger um echte und aktive Auseinandersetzungen und Streits mit Mitschüler_innen und Lehrkräften, während die weiblichen Befragten eher subtilere Mechanismen (z.B. Notengebung und niedrige Erwartungshaltungen) beschreiben. Deshalb wirken auch mehr Männer stärker betroffen, die entsprechenden Geschichten nehmen oft eine zentrale Rolle in den Narrativen der Werdegänge ein. Bei den Frauen kam es in den Interviews dagegen häufiger vor, dass Diskriminierungserlebnisse auf Nachfrage weitgehend negiert und entsprechende Erfahrungen erst in späteren Gesprächspassagen artikuliert wurden, und dass ihnen auch insgesamt weniger Bedeutung zugemessen wurde.

Der in den Interviewausschnitten beschriebene Leistungsdünkel, der an vielen Gymnasien in der Zeit zwischen Anfang der 1970er und Ende der 1990er Jahre herrschte, war allerdings nicht nur auf die langsam steigende Zahl von Migrantenkindern bezogen, sondern vielmehr eine Art Weiterentwicklung des lang etablierten Dünkels gegenüber Kindern aus Arbeiter- und Bauernfamilien. Im folgenden Ausschnitt aus einem Interview mit einem Mitglied der Vergleichsgruppe ohne familiäre Migrationserfahrung äußert sich dies im Fehlen jeder Unterstützung und jeden Verständnisses für die besondere Situation der Interviewpartnerin:

In der 7. Klasse [kurz nach dem Wechsel auf das Gymnasium in Berlin] bin ich gleich am Anfang krank geworden, ich kannte ja auch noch keinen. Und ich bin nicht die Sprachbegabteste und hatte dann gleich mit der neuen Sprache Französisch Probleme. Und als ich dann auf die Klassenlehrerin zuing [...] und ihr sagte: »Ja, ich war ja jetzt nicht da und so«, hab' ich halt das erste Mal lernen dürfen, dass man am Gymnasium sich seine Sachen selber zusammensuchen muss. Und das hab' ich nicht geschafft. Also weil da dann zuhause [niemand war], die mich da irgendwie unterstützt hätten, ich kannte noch keine richtigen Klassenkameraden oder fühlte mich nicht mutig genug, die anzusprechen [...] und hab' dann ziemlich bald so für mich beschlossen, das ist hier alles einfach doof, und hab' mich dann innerlich verweigert, weil klar war, ich werde das hier nicht bestehen. Und dann bin ich auf eine ganz normale Realschule gewechselt und hatte aber das Glück, dass wir gleichzeitig umgezogen sind und das für mich so 'n Neustart sein konnte. (Yvonne Weitenfeld, Schürätin in Berlin)

Die Familie der Interviewpartnerin zog aus dem bürgerlichen Steglitz in eine größere Wohnung in einer Sozialbausiedlung in Schöneberg, in der zu diesem Zeitpunkt Ende der 1970er Jahre bereits viele Migrantenfamilien lebten. Nach anfänglicher Irritation erkannte sie auf einmal mehr Gemeinsamkeiten mit den Kindern aus diesen Familien als mit ihren vorherigen Mitschüler_innen am Gymnasium:

Dann wurde ich damit konfrontiert, dass da auf einmal Migranten waren, türkische Mitschüler, und das kannte ich aus der Grundschule überhaupt nicht, also ich war damit vorher nie konfrontiert worden. Und ich bin so den ersten Tag in diese Schule gegangen und dachte: »Hier bleibst du nicht, das ist ja ganz schrecklich.« Und das wurde dann 'ne ganz schöne Zeit, weil wir eigentlich alle aus 'm ähnlichen Milieu kamen, mehr oder weniger. Also das war anders als in Steglitz, wo viele gutbürgerliche Mitschülerinnen bei mir in der Klasse waren, und in Schöneberg war das auf einmal gar kein Thema mehr. Dadurch hörte diese Stigmatisierung oder diese Sache auch auf. [Auch] so von den Lehrern, denk' ich, war das so 'n gleichbehandelndes [Verhalten], es war so eine Bevölkerungsschicht, die da zur Schule gegangen ist. Und dann bin ich aufs Gymnasium gewechselt, das war 'n Aufbaugymnasium [...] und auch wieder das gleiche Klientel, und da hab' ich viele wertschätzende Lehrer kennengelernt. [...] Da gab's in der 11. Klasse die Gymnasiasten, die schon immer drauf waren. Und dann hatten wir gesonderte Klassen für die Realschüler, wo nochmal geguckt wurde, was uns fehlt. Und die Lehrer sind da sehr gerne reingekommen, weil die immer gesagt haben, wir wollen gerne lernen. Also wir hatten da so 'n Bonus.

Eine ähnliche Erfahrung von ›interethnischer Gemeinsamkeit‹ machte die folgende Interviewpartnerin der Vergleichsgruppe, die in der Nähe von Köln aufgewachsen ist und dort Anfang der 1990er Jahre auf eine Gesamtschule ging, auf der die Schichtzugehörigkeit ebenfalls eine wichtige Rolle spielte:

Bei uns, in der 5. bis 10. Klasse, da gab's halt die Gruppe, die auch von der Klassenlehrerin bevorzugt worden ist. Das waren, würde ich sagen, fast alles Schüler aus sozial starken Familien und die waren auch eine Clique. [...] Ich hab' mich nie als Außenseiterin empfunden, aber ich hab' zum Beispiel in der Zeit mehr Kontakt zu Schülern mit Migrationshintergrund gehabt. Also meine besten Freundinnen waren Marokkaner und Türken zu der Zeit. [...] Die wohnten halt in diesem Ghettoviertel in Monheim [...], deswegen nannte sich das »das Berliner Viertel«. Da hab' ich dann ziemlich viel verkehrt, aber das waren für mich anständige Familien, die natürlich ganz andere

Schwerpunkte gesetzt haben auch für ihre Töchter, das hab' ich schon mitgekriegt, aber die haben mich immer super integriert und da bin ich immer sehr gerne gewesen zum Tee und zum Mittagessen und so was. [...] Ich hatte zu diesen sozial starken Kids dann wahrscheinlich nicht so 'n Kontakt, das stimmt. Hab' ich nie so drüber nachgedacht, stimmt ja (lacht). (Claudia Schuster, Lehrerin in der Region Frankfurt)

Mit der zunehmenden Präsenz von Kindern und Jugendlichen aus den Familien der ›Gastarbeiter‹ in den Schulen ab Anfang der 1970er Jahre überlagerten sich die historische Klassenstruktur im deutschen Schulsystem – also die weitgehend überschneidungsfreie Zuordnung der drei Formen weiterführender Schulen zu den Milieus Arbeiter_innen, Angestellte und Akademiker_innen – und die neu gewachsene ethnisch konnotierte Dichotomie zwischen ›Deutschen‹ und ›Ausländern‹, später ›Migranten‹ und heute ›Migrationshintergrund‹ (vgl. Schneider 2001; Mannitz & Schneider 2014). Sichtbar ist diese Überlagerung auch im weiter oben wiedergegebenen Ausschnitt aus dem Interview mit dem Wirtschaftsjournalisten aus Frankfurt, in dem er die ambivalente Position der Tochter des ägyptischen Chefarztes in seinem Heimatort in der Nähe von Hamburg beschreibt. Sie ist als Ägypterin vermutlich Ausländerin, aber nicht in sozialer Hinsicht, weshalb sie in der Klasse weniger als die Arbeiterkinder als ›Ausländerin‹ behandelt wird und deshalb auch nicht am Pflicht-Nachhilfeunterricht in Deutsch für die Migrantenkinder teilnehmen muss.

Vor diesem Hintergrund kam den Gesamtschulen in einigen Biographien eine zentrale Rolle zur Auflösung oder Umgehung dieses Problems zu. Der am Ende der 10. Klasse aus dem Gymnasium vertriebene Erkan Özgenc konnte auch deshalb seinen weiteren Bildungsweg relativ problemlos erfolgreich beschreiten, weil er an ein Oberstufenzentrum in Berlin wechseln konnte. Auch im folgenden Ausschnitt aus dem Interview mit einem Rechtsanwalt, der in Köln groß geworden ist, wird der beschriebene Habitus am zunächst besuchten Gymnasium zum Problem. Der Wechsel auf eine Gesamtschule in einer Hochbausiedlung löst dies hingegen in allen drei Aspekten auf, die für den weiteren Verlauf relevant sind, der Schichtzugehörigkeit, der Herkunft aus einer Einwandererfamilie und der Abschlussnote:

Das Gymnasium war ein ziemlich elitäres Gymnasium. (lacht) War halt so 'n Elitelymnasium in Köln, was ich vorher nicht wusste. Da unterrichtete der Ehemann von meiner Klassenlehrerin [an der Grundschule], deswegen sind wir da auf diese Schule gegangen, drei oder vier von uns, ich weiß es nicht mehr genau. Und da bin ich jedenfalls eher unangenehm aufgefallen, meine Noten waren nicht so wirklich gut. Und dann hab' ich angefangen, blau zu machen und nicht mehr in den Unterricht zu gehen und hab' sozusagen blockiert irgendwie. [...] Und als es dann gar nicht mehr weiter ging, bin ich zur Gesamtschule gewechselt [...], das war in Köln-Chorweiler. Kennen Sie vielleicht, [...] das ist eher ein sozialer Brennpunkt. Die Zusammensetzung der Schüler sah auch dementsprechend aus, meist nichtdeutsche Schüler. Ich hatte eine hervorragende Zeit auf dieser Schule, das war wahrscheinlich meine beste Schulzeit, weil es sehr gute Freundschaften einfach gab und ich 'n 2,0-Abitur auf dieser Schule

gemacht hab', (lachend) weil die mir so einfach vorkam nach diesem Wechsel. Wenn Sie [vorher] in Englisch 'ne Fünf haben und die erste Klausur [an der neuen Schule] mit 'ner Eins schreiben, (lacht) dann ist das 'n Paradies, wirklich. (Eray Dogruel, Rechtsanwalt in Berlin)

Wie beschrieben sind die Erlebnisse von Benachteiligung und Ausgrenzung ambivalent und in dieser Ambivalenz auch überraschend – und zwar in zweifacher Hinsicht: Aus Untersuchungen wissen wir, dass schon das *Gefühl*, benachteiligt zu werden (berechtigt oder nicht), einen signifikant negativen Einfluss auf die Schulleistungen haben kann (vgl. Schauenburg 2011). Vor diesem Hintergrund hatten wir vermutet, dass zu den relevanten Faktoren in den Erfolgsbiographien unserer Befragtengruppe auch die *Abwesenheit* von Diskriminierungserfahrungen gehören würde. Insofern überraschte es zunächst, dass das Thema auch in den Erfolgsgeschichten unserer Befragtengruppe so präsent ist und die meisten Interviewpartner_innen in sehr ähnlicher Form von entsprechenden Erlebnissen berichteten.

Die zweite Überraschung resultiert aus der Beobachtung, dass die Erfahrungen von Ausgrenzung, Benachteiligung und Diskriminierung eine hohe narrative Präsenz aufweisen. Gleichzeitig haben sie aber im Fall unserer Befragten ja den Erfolg nicht nur nicht verhindert – was vielleicht in anderen Fällen sehr wohl der Fall war –, sondern einige Interviewpartner_innen sogar zusätzlich beflügelt. Die Erfahrung der Ausgrenzung und ihrer erfolgreichen Überwindung hat sie motiviert, selbstbewusster, sensibler und zugleich gelassener gemacht. In dieser Ambivalenz gehen die beschriebenen Erfahrungen in die Identitätskonstruktion und den Habitus als Aufsteiger_innen ein: Sie wissen und haben gelernt, dass sie ›diskriminierbar‹ sind. Sie haben aber auch gelernt, wie sie Diskriminierungen verarbeiten und für ihre Persönlichkeitsentwicklung ›produktiv‹ machen können. Die auch und gerade für viele Aufsteiger_innen unausweichliche Möglichkeit, als Kind türkischer Einwanderer *und* als Kind aus einem Arbeiterhaushalt diskriminiert zu werden, nährt allerdings das bis in die Gegenwart andauernde Gefühl, trotz oder auch wegen der persönlichen Erfolge immer auch ›anders‹ und nicht selbstverständlich ›zugehörig‹ zu sein (siehe dazu auch Kapitel 8).

5 Studium und andere Wege

Für zumindest zwei der untersuchten Berufsgruppen, nämlich die juristischen Berufe und das Lehramt, ist ein abgeschlossenes Hochschulstudium die Voraussetzung. Insgesamt ist deshalb die Zahl der Interviewpartner_innen mit abgeschlossenem Studium sehr hoch: Bei 77 der 90 für die Analyse verwendeten Interviews handelt es sich um Akademiker_innen. Wie bei den Schulkarrieren können auch im Zugang zum Studium zwei Grundtypen unterschieden werden: der direkte Weg vom Abitur ins Studium und der indirekte Weg über einen berufsqualifizierenden oder weiterbildenden Zwischenschritt. Bei Letzteren muss naheliegenderweise unterschieden werden zwischen denjenigen, die mit Allgemeiner oder Fachhochschulreife direkt an eine Hochschule hätten gehen können, sich aber zunächst für eine Ausbildung entschieden hatten, und den Interviewpartner_innen, die erst auf dem zweiten Bildungsweg die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben. Die folgende Tabelle weist die Anzahl der Interviewpartner_innen in den beiden Grundtypen nach den untersuchten Berufsfeldern auf³⁷:

Tabelle 5: Übergänge ins Studium: direkt vom Abitur oder indirekter Weg über eine nicht-akademische Ausbildung

| | direkter Weg | indirekter Weg | | Ausbildung |
|------------|--------------|----------------|-------------|------------|
| | | mit Abitur | ohne Abitur | |
| Jura | 25 | 2 | 0 | 0 |
| Lehramt | 15 | 3 | 2 | 0 |
| Wirtschaft | 15 | 5 | 5 | 2 |
| Verwaltung | 7 | 1 | 0 | 7 |

Wenig überraschend betrifft der indirekte Weg vor allem die Berufsfelder im Bereich Wirtschaft. Im Bereich Verwaltung spiegelt die Tabelle wiederum die Zweiteilung in der Befragtengruppe wider: Von den 15 Interviewten in diesem Bereich haben acht vorher studiert, sieben sind über eine nach dem Abitur aufgenommene Ausbildung zu ihrer aktuellen Tätigkeit gekommen. Weiterhin ist interessant, dass indirekte Wege häufiger im Ruhrgebiet und in der Vergleichsgruppe vorkommen. Vier Befragte verfügen weder über ein

³⁷ Es wurden hier alle absolvierten Studiengänge gezählt. Da einige Interviewpartner_innen zwei Studiengänge absolviert haben, ist die Gesamtzahl der auf die Kategorien verteilten Fälle höher als die Zahl der analysierten Interviews.

Studium noch über eine abgeschlossene Ausbildung. Auf der anderen Seite sind sechs Personen sogar promoviert, vier weitere standen zum Zeitpunkt des Interviews kurz davor, die Promotion abzuschließen.

Die Studienfächer und der Zusammenhang zwischen Studienfach und späterem Beruf unterscheiden sich bei den Befragten stark nach den Berufsgruppen. Im Bereich der Rechtspflege gibt es den engsten Zusammenhang zwischen Studium und Beruf, und zwar in beiden Richtungen: Wer Jura studiert, wird in aller Regel auch Jurist_in, und wer als Jurist_in tätig werden möchte, muss Jura studiert haben; im Gegensatz zu den anderen Berufen gibt es im juristischen Berufsfeld in Deutschland keine Quereinstiege. Allerdings hatten zwei Personen vor dem Studium eine Ausbildung als Anwaltsfachgehilfin bzw. in der Stadtverwaltung absolviert.

Auch die Tätigkeit als Lehrer_in erfordert ein abgeschlossenes Hochschulstudium, zumindest das Lehramt an weiterführenden Schulen ist ab Sekundarstufe I immer mit einem Fachstudium verbunden. Prinzipiell möglich ist je nach Studienfach auch ein späterer Quereinstieg ins Lehramt, z.B. wenn im ersten Studium ein fachwissenschaftlicher Diplom-Abschluss erworben worden war. Tatsächlich war dies aber nur bei drei Interviewpartner_innen der Fall. Allerdings liegt bei den Lehrer_innen der Anteil derjenigen besonders hoch, die *während* ihres Studiums zum Abschluss Staatsexamen gewechselt haben und auf diese Weise das Studium auf eine eindeutige Profession hin orientiert haben.

Am wenigsten festgelegt ist das Verhältnis zwischen Beruf und Studium für Tätigkeiten in der Wirtschaft. Auf der Basis unserer Erhebungen kann man hier zwei unterschiedliche Zugänge ausmachen: Zum einen Personen, die einen Studiengang in den Wirtschaftswissenschaften an der Universität absolvierten oder einen entsprechenden Abschluss an einer Fachhochschule machten, teils weil sie schon wussten, dass sie in diesem Bereich tätig werden möchten, teils weil ein solches Studium vielfältige Zukunftsperspektiven eröffnen konnte. Zum anderen fanden wir Personen, die ein (nicht-wirtschaftswissenschaftliches) Studienfach ohne spezifische berufliche Vorstellung studiert haben und dann in der Selbstständigkeit oder in einem Unternehmen ›gelandet‹ sind. Hinzu kommen in diesem Bereich einige Personen, die den Zugang zu ihrem aktuellen Job auch ohne Hochschulabschluss gefunden haben (siehe Kapitel 6).

Das Kapitel beleuchtet im Folgenden entlang der vier Berufsgruppen Jura, Lehramt, Wirtschaft und Verwaltung die Motivation für die Wahl des jeweiligen Studienfaches und rekonstruiert den Verlauf des Studiums bis zum Abschluss. Außerdem wird dargestellt, welche Bedeutung dem Studium im Sinne einer biographischen bzw. sozialen Erfahrung, für die dann z.B. auch die Wahl des studentischen Wohnorts wichtig sein kann, zukommt.

Lehramt

Die Gruppe der Lehrer_innen besteht aus 20 Personen, 13 von ihnen türkeistämmig und sieben ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte. Der Großteil (15 Befragte) ist an weiterführenden Regelschulen tätig, die anderen fünf arbeiten in den Bereichen Grundschule, Sonderpädagogik und Berufsschule. Bei den oben erwähnten drei ›Quereinsteigern‹ in das Lehramt handelt es sich um zwei studierte Bauingenieure und eine Soziologin.

Allerdings hat nur eine Minderheit, nämlich fünf von 20 Befragten, von Anfang an auf Lehramt studiert. Alle übrigen Interviewpartner_innen sind auf Umwegen zum Lehramtsstudium gekommen. Diese Umwege fielen allerdings unterschiedlich aus: Bei einigen war es der Numerus Clausus auf dem eigentlichen Wunschfach, der einen Umweg erforderte, bei anderen war es die Erfahrung, dass das gewählte Studienfach doch nicht ihren Erwartungen entsprach. Es gibt auch einige Interviewpartner_innen, die erst eine Ausbildung absolviert und dann im Anschluss studiert haben. Sie hatten sich in ihrer Ausbildung unterfordert gefühlt, waren erst durch die Ausbildung inhaltlich dazu angeregt worden oder hatten gemerkt, dass der erlernte Beruf auf Dauer nicht das Richtige für sie gewesen wäre. Das in der Befragtengruppe am weitesten verbreitete, zumindest *zusätzliche* Motiv für die letztendliche Entscheidung für das Lehramt war die Sicherheit der Anstellung und des Einkommens.

Der folgende Interviewausschnitt ist ein Beispiel für die in der sensiblen und schwierigen Phase nach dem Abitur generell nicht untypische Hin- und Hergerissenheit zwischen Träumen, Wünschen und Machbarkeiten. Einerseits eröffnen das Abitur und das Ende der Schulzeit eine Fülle von Möglichkeiten. Andererseits kann genau dies auch eine Überforderung oder zumindest Verunsicherung darstellen – zumal für soziale Aufsteiger_innen, die aufgrund des familiären Bildungshintergrunds kaum auf nahe Rollenvorbilder zurückgreifen und von ihren Eltern weder fachliche noch fundierte Karriereberatende Unterstützung erwarten können. Anders als Kinder aus ›Bildungshaushalten‹, deren Eltern eine höhere Bildungsqualifikation aufweisen, müssen die durch Bildung aufsteigenden Arbeiterkinder das Wissen um die eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung der Anforderungen einer höheren Bildungskarriere schrittweise selbst erwerben, sie können es eben nicht relativ selbstverständlich als familial tradierte Gewissheit in Anspruch nehmen³⁸:

Zwei, drei Leute sind [aus meiner Heimatstadt] nach Marburg gekommen, weil sie die Stadt schön fanden. Und wir haben dann zusammen studiert. Natürlich jeder was anderes. [...] Ich hab' mich erstmal mit der Fachrichtung schwer getan: was will ich und

³⁸ Vgl. Hoggart (1971); Scherr (1995: 144); Pott (2002: 134–137); Kupfer (2015); Spiegler (2015).

das oder jenes. Dann hab' ich mich für Geschichte und Politikwissenschaften entschieden, weil ich dachte, Gesellschaft interessiert mich schon sehr und sollte passen, deswegen hab' ich's gemacht. Ich hätte auch Mathematik machen können. Im Nachhinein sag' ich mir: »Hättest du das bloß gemacht!«, weil einiges dann doch einfacher ist in der Schule mit einem Hauptfach. [...] Aber gut, hab's halt nicht gemacht. Und gleichzeitig hab' ich aber auch Musik gemacht. Denn mein Wunsch war es auch, am Konservatorium in Istanbul Saz [türkisches Saiteninstrument] zu studieren. Aber da hat mir 'n sehr guter Freund und Verwandter abgeraten. Der konnte sehr sehr gut spielen [...] und meinte, also das macht keinen Sinn, weil die Musiker in der Türkei halt verhungern und nur mit Unterricht geben [...] wird man auch nicht sehr glücklich. [...] Also er ist einer der Stars, was Saz angeht, er ist schon 'ne Koryphäe. [...] Und diesen Rat hab' ich dann auch befolgt. [...] Zwischenzeitlich hab' ich während des Studiums [...] ein, zwei Jahre Musik gemacht und eine Musikschule gegründet und Musik unterrichtet, aber das war schon sehr anstrengend, hab' ich gemerkt. [...] Deswegen hab' ich nach zwei Jahren diese Musiklaufbahn abgebrochen. Hab' gesagt, [...] ich will 'n geregelteres Leben, und so kam es, dass ich dann halt auch das Studium durchgezogen hab'. (Turgut Korkmaz, Lehrer an einer Gesamtschule in Frankfurt)

Noch zwei weitere Aspekte sind in diesem Ausschnitt prototypisch für viele Interviewpartner_innen: die Rolle von *peers* bei der Wahl des Studienortes (dazu unten mehr) und die Bedeutung von externen Dritten, die Rat geben können. Die meisten Eltern ließen ihren Kindern weitgehend freie Hand und beschränkten sich auf allgemeine Wunschvorstellungen wie »Du sollst auf jeden Fall studieren«, während sie zu konkreten Fachrichtungen oder Studiengängen und Universitäten kaum etwas beitragen konnten. Nicht immer waren sie allerdings angetan von der Berufswahl ›Lehrer_in‹, weil sie sich nach dem erfolgreichen Abschluss des Abiturs für ihr Kind eher ein prestigeträchtigeres Studium wie Jura oder Medizin gewünscht hätten.

Und als dann die ganzen Zusagen [von verschiedenen Unis] ankamen, hieß es auch immer so: »Willste wirklich Lehrerin werden? Mach' doch mal was Vernünftiges aus deinem Leben!«

Wer sagte das? Die Eltern?

Eltern, Umfeld, Freunde, ehemalige Lehrer.

So, Lehrer ist nichts Vernünftiges? (lacht)

»Mach' was Vernünftiges aus deinem Leben. Willste wirklich Lehrer werden? Willste wirklich 40 Jahre lang da vorne stehen und kleine Gören unterrichten?« Ich so: »Ja« (lachend). »Ja, ich will! Und ihr wusstet schon seit 14 Jahren, dass ich das möchte!« Und es kam dann: »Ach Kind komm, Anwalt hat doch 'n besseren Ruf. Willst du das nicht lieber machen oder doch Medizin? Vielleicht zwei Semester in Greifswald, dann kommste wieder zurück.« [...] Ich so: »Nö, möchte ich nicht.« (Merve Kaya, Gymnasiallehrerin in Berlin)

Eine Schulkameradin von mir [...] hat halt auch dieses Lehramt an Sonderschulen oder Heilpädagogik studiert. Und die hab' ich mal gefragt, wie das so ist, und dann hab' ich gedacht, dann mach' ich halt das. Also, ich weiß noch, dass diese Studienwahlgeschichte irgendwie 'ne ziemlich haarige Sache war. Also ich hab' da mit 'nem Studienführer gegessen und darin rumgelesen und ich wusste nicht, was ich machen wollte (lacht). Und mein Vater war dann aber auch so: »Also du studierst mir jetzt nichts Brotloses, so wie Sozialpädagogik oder so!« Das war in den Augen meiner El-

tern halt was Brotloses, die meinten wahrscheinlich eher Soziologie. (lacht) Das hätte ich übrigens gerne studiert, hab' ich aber nicht gemacht, weil das nicht vermittelbar gewesen wäre meinen Eltern gegenüber. Also es musste dann schon was sein, wo [...] ein anerkannter Beruf eben dranhängt. Also es hat mich durchaus interessiert, Soziologie und Politik zu machen, oder Geschichte auf Magister oder so, aber das hab' ich mir dann auch nicht zugetraut. Und meinen Eltern auch nicht zumuten wollen. Also es war für die schon besser und klarer zu wissen, das geht auf 'n Lehramt raus und auf 'ne Verbeamtung und Festanstellung und so. Das hat für mich selber 'ne Rolle gespielt, aber das hat es mir auch erleichtert, meinen Eltern meinen Entschluss zu studieren sozusagen zu verkaufen. (Stefan Kulmbach, Sonderpädagoge an einer Gesamtschule in Frankfurt)

Es ist erkennbar, dass die Eltern auch im Übergang ins Studium ein wichtiger Bezugspunkt geblieben sind – obwohl sie eigentlich kaum noch konkret helfen konnten. Interessant ist, dass dies offenkundig ein Aufstiegsphänomen ist, das sich unabhängig vom ›ethnischen‹ Hintergrund zeigt. Für unsere Interviewpartner_innen war in aller Regel wichtig, dass der Bezug zur Familie auch während des Studiums nicht an Bedeutung verlor. Darin zeigt sich das aufsteigertypische Bestreben, die sozialen Kosten eines Bildungsaufstiegs möglichst gering zu halten. Denn quasi automatisch führt der Besuch einer Universität oder Fachhochschule zu einer weiteren, oftmals beschleunigten sozialen und in den meisten Fällen auch räumlichen Entfernung von der Familie und dem sozialen Herkunftsmilieu (dazu unten mehr).³⁹

Häufiger als bei den anderen Berufsgruppen wurden von den befragten Lehrer_innen soziale und gesellschaftliche Gründe für die Studien- und Berufswahl angegeben. Zwei Beispiele:

Wie kam es denn zu der Entscheidung für das Lehramtsstudium?

Also die Motive dafür sind einmal: »Ich kann was. Das will ich weitergeben«, und: »Ich hab' den Code geknackt. Also ich weiß, wie ihr lernen könntet und ich unterstütze euch dabei!« So, was Sinnvolles aus dem zu machen, was mein Leben mir gegeben hat, und das weiterzugeben. (Nilgün Toprak, Lehrerin an einer Gesamtschule in Berlin)

Wie entstand der Wunsch, dann auch Lehramt zu studieren?

Ich denke einfach, dass ich bei meiner Lehrerin gesehen hab', dass die ja schon enorm Einfluss auf mich ausübt und dass das auch 'n Job ist, den ich mir irgendwie vorstellen kann, anderen Leuten was beibringen. Mit Menschen, vor allem Schülern arbeiten, den Gedanken fand ich irgendwie toll, und irgendwie auch sie so als Vorbild, als gute Lehrerin. So, wie sie mit den Schülern umgegangen ist, und dass man auch Spaß haben kann, wenn man diesen Job ausübt, das waren für mich auch ausschlaggebende Punkte. (Dilan Erdoğan, Gymnasiallehrerin in Frankfurt)

Der zweite Ausschnitt benennt einen weiteren Grund, der von einigen Befragten für die Berufswahl genannt wurde: Lehrer_innen, die positive Rol-

³⁹ Vgl. Hoggart (1971); Sennett & Cobb (1977); Luckmann & Berger (1980); Williams (1985); Bourdieu (1989); Scherr (1995: 144f.); Berger (1998); Pott (2002: 131–138).

lenvorbilder waren bzw. als wichtige Bezugs- oder Schlüsselpersonen den Befragten zu diesem Beruf geraten haben.

Die folgende Tabelle zeigt die Verteilung der *Studienfächer* bei den 15 Interviewpartner_innen, die direkt, also nicht über einen Quereinstieg bzw. den zweiten Bildungsweg ihr Lehramtsstudium begonnen hatten. Die Zahl der Nennungen liegt insgesamt bei 30, weil in der Regel für das Lehramt zwei Fächer studiert werden müssen:

Tabelle 6: Studierte Fächer der Befragten in Lehrberufen

| | türkeistämmig | Vergleichsgruppe |
|-----------------------------|---------------|------------------|
| Deutsch | 3 | |
| Spanisch | 2 | |
| Englisch | 2 | |
| Französisch | 2 | |
| Türkisch | 1 | |
| Sport | 2 | 2 |
| Mathematik | 2 | |
| Chemie | 2 | 1 |
| Geschichte | 2 | 1 |
| Politik, Sozialwissenschaft | 4 | 3 |
| Textil-/Bekleidungstechnik | | 1 |

An dieser Auflistung der Studienfächer, die selbstverständlich in keiner Weise repräsentativ für die türkeistämmige zweite Generation oder für Aufsteiger aus Arbeiterfamilien ist, fallen zwei Aspekte besonders auf: Erstens spielen auch für die Türkeistämmigen Fächer wie etwa Türkisch oder Islamische Theologie, bei denen der familiäre Hintergrund von Vorteil oder eine spezielle Motivation sein könnte, als Unterrichtsfächer praktisch keine Rolle. Das spricht dafür, dass es im Bereich Schule – im Gegensatz zu Jura und Wirtschaft – kaum ›ethnische Nischen‹ gibt (siehe Kapitel 6 und 7) bzw. dass diese von denjenigen, die Lehrer_innen werden wollten, nicht angestrebt wurden. Islamische Theologie gibt es als Studienfach in Deutschland erst seit wenigen Jahren und nur an wenigen Universitäten. Auch islamischer Religionsunterricht wird erst allmählich an staatlichen Schulen etabliert. Eine der Lehrer_innen in Frankfurt stand zum Zeitpunkt des Interviews kurz davor, Islamische Theologie berufsbegleitend neu zu studieren – obwohl sie selbst nicht oder kaum religiös ist. Allerdings hat sie an ihrer Grundschule mit vielen muslimischen Kindern zu tun und hat das Gefühl, eigentlich nicht genug

über ›ihre eigene Religion‹ wissen. Gleichzeitig reizte es sie, zu den ersten zu gehören, die das machen:

Ich hab' jetzt übrigens angefangen wieder zu studieren ganz neu, und zwar wird jetzt islamischer Religionsunterricht angeboten ab dem 1.8. und ich gehöre zu den ersten hessischen Lehrern, die das machen. Also ich studiere das jetzt. Ich weiß darüber gar nichts, muss ich ganz ehrlich sagen. Ich werde aber jetzt sehen, was mich erwartet, und hab' auch richtig Lust auf das Studium. Und ich möchte auch, dass eher so Leute wie ich das vielleicht studieren und dann unterrichten als ganz stark Gläubige, weil ich das aus wissenschaftlicher Sicht natürlich eher betrachte. [...] Das kommt jetzt durch eine türkische Kollegin, die das macht und mich gefragt hat, ob ich Lust darauf hätte. Und irgendwie hab' ich mir gedacht: »Ach, ich weiß so wenig über meine eigene Religion, [...] dass ich schon Lust hätte, das zu studieren ja? Und warum nicht auch unterrichten? Warum nicht [eher] so jemand wie ich, als eine, die vielleicht kein modernes Vorbild ist [weil sie beispielsweise eher traditionalistische Positionen vertritt], ja?« (Ayten Demirel-Schröder, Grundschullehrerin in Frankfurt)

Türkisch hat an deutschen Schulen bislang nur die Tradition des *herkunftssprachlichen* Unterrichts. Dieser wurde lange Zeit vor allem von Lehrer_innen aus der Türkei durchgeführt. Als für alle Schüler_innen wählbare *Fremdsprache* ist das Schulfach Türkisch sehr wenig verbreitet.⁴⁰ Vor diesem Hintergrund ist es gut nachvollziehbar, dass unsere Befragten durchweg ›Mainstream-Fächer‹ studiert haben (siehe dazu auch den Interview-Ausschnitt von Turgut Korkmaz unten). Bei den Sprachen kamen häufig gute Vorkenntnisse aus der Schule (z.B. Leistungskurs-Kenntnisse aus der Oberstufe) und bei einigen auch sprachpraktische Erfahrungen aus Auslandsaufenthalten hinzu. Zwei der Quereinsteiger brachten die erforderlichen Grundkenntnisse für das Fach Mathematik aus dem vorhergehenden Bauingenieurstudium mit.

Der zweite interessante Aspekt an Tabelle 6 ist die relativ hohe Anzahl an Lehrer_innen für Sozialwissenschaft, und zwar sowohl in der türkeistämmigen Befragtengruppe als auch in der Vergleichsgruppe. Das Fach gilt gemeinhin nicht als besonders schwer, dafür geht es in ihm mehr als in allen anderen um Gesellschaftsanalyse und gesellschaftliches Engagement – was wiederum dazu passt, dass verhältnismäßig viele Interviewpartner_innen gesellschaftliche Gründe für das Lehramtsstudium angeführt haben.

Jura

Von den 90 in die Analyse einbezogenen Befragten haben 27 Jura studiert. Auch im Falle des Jurastudiums finden wir viele, deren Studienwunsch auf gesellschaftliches Engagement bzw. gesteigertes politisches Interesse und

⁴⁰ In Berlin ist dies z.B. nur an zehn von 120 weiterführenden Regelschulen möglich (vgl. http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/SchulListe.aspx; letzter Zugriff: 9.11.2015).

auch konkret auf die Erfahrung von Ungerechtigkeit zurückgeht – sowohl bei den Türkeistämmigen als auch in der Vergleichsgruppe. Hierzu zwei Beispiele:

Wie kam die Entscheidung, dann Jura zu machen?

Das wollte ich schon in der Schule. Also das war dann so vielleicht der Punkt: Vielleicht zu viel Ungerechtigkeit erfahren und dann hab' ich irgendwann gesagt, ich muss wissen, welche Rechte ich habe, ich muss wissen, was ich alles beanspruchen kann, was ich darf, was ich nicht darf, wo ich Ansprüche geltend machen kann. Das war vielleicht so der Punkt. [...] Ich hab' auch sehr früh schon angefangen, für meine Eltern Briefe zu schreiben, wenn die ungerecht behandelt wurden. Oder wo es ganz klar war, das ist 'n Gewährleistungsfall und die haben es nicht umgetauscht und haben gesagt: »Nö, machen wir nicht.« Und dann hab' ich schon im zweiten, dritten Semester Briefe geschrieben, ja? Und dann hat's auch funktioniert, ja? Wenn man so ein bisschen da nachhakt, dann klappt's. Das hab' ich eigentlich schon in der Oberstufe entschieden, das war für mich [...] in der Oberstufe schon beschlossene Sache. (Kader Cicek, Staatsanwalt)

Das kam aufgrund der Diskrepanz, die ich erlebt hab' zwischen der Hauptschule und dann dem Wechsel aufs Gymnasium. [...] Ich muss so 17 gewesen sein ungefähr. Bis dahin war es schon sehr rau, ne? Ich war auch in so richtig harten Motorradcliquen unterwegs und da waren Schlägereien nicht ganz unüblich und noch mehr Delikte, will ich gar nicht erzählen. Und die Erfahrung war, dass fast alle meiner damaligen Freunde irgendwann mal in Haft gegangen sind, nicht? Also [...] für 'n Wochenende zumindest oder mal für zwei Wochen Jugendarrest hatten, manche [sogar] richtig lange Jugendstrafen hatten. Und mir ist dann später aufgefallen, als ich aufs Gymnasium ging und dann auch mit den Jungs herumzog, dass die auch viel Scheiße bauten, aber es niemals [...] letztendlich zur Gerichtsverhandlung kam, auch wenn wir erwischt worden sind, weil dann die Eltern eingriffen und es letztendlich schon im Vorfeld klärten. Ich kenne also keinen einzigen aus meiner gymnasialen Zeit, der wirklich härter sanktioniert worden ist, und da hab' ich mir natürlich Gedanken drüber gemacht. Mir fiel auf, dass die Leute aus meiner alten Umgebung auch gar kein Beschwerdebewusstsein hatten, nicht? Also für die war das ganz klar: Man wird erwischt und dann ist es leider so, dass man halt 'ne Gerichtsverhandlung bekommt, die auch, wenn es nicht gerade die erste ist, leicht in einer Haftstrafe enden kann. Das war alles auf dem Gymnasium ganz anders, und ich fand es schreiend ungerecht und das war [...] dann also 'ne Idee, dass ich mal als Anwalt arbeiten würde. [...] Ich hätte es mir damals nicht zugetraut. Ich hätte nicht gedacht, ich studiere jetzt Jura, werde Strafverteidiger und hau' dann diese Leute raus, aber es war für mich 'ne ganz ernsthafte Überlegung. (Simon Buhk, Strafverteidiger in Berlin)

Manche haben sogar zunächst Politikwissenschaft studiert und dann gewechselt, weil ihnen das Fach nicht konkret genug oder zu theoretisch war. Insgesamt sind 13 Interviewpartner_innen, also fast die Hälfte der Befragten in diesem Berufsfeld, über das politische Interesse oder den Wunsch sich zu engagieren zum Jurastudium gekommen. Sechs Befragte haben Jura studiert, weil das Fach prestigeträchtig ist und gute Verdienstmöglichkeiten bietet. Dieselbe Anzahl an späteren Jurist_innen ist mehr oder weniger zufällig oder passiv in dieses Studium hineingeraten – weil ihnen nichts Besseres einfiel, weil sie sich auf verschiedene Fächer an verschiedenen Universitäten bewor-

ben hatten und dann schließlich in Jura einen Platz bekamen, weil ältere Geschwister bereits Jura studiert hatten oder weil sie schlicht mit Freunden aus der Schule ›mitgegangen‹ waren. Begünstigend ist neben dem weiten Einsatzfeld von Jurist_innen sicher auch, dass das Jurastudium keine besonderen Vorkenntnisse aus der Schule erfordert, wie sie etwa bei Mathematik, den Naturwissenschaften oder Sprachen hilfreich bis unentbehrlich sind. Auch dies wird von Befragten reflektiert:

Ich wollte Jura studieren, fragen Sie mich nicht warum, ich weiß es nicht. Ich hatte nie besonderes Interesse eigentlich an Jura. Das hat sich einfach irgendwie so mehr oder weniger ergeben. [...] Ich wollte nichts mit Naturwissenschaften. Jura, das hörte sich alles so an, als könnte das jeder. (lacht) Man muss halt nichts Besonderes können für Jura, man muss (lachend) einfach nur Deutsch können, das reicht. Dann hab' ich das einfach angefangen, ne? Mit zwei Freunden aus der Abiturstufe. (Eray Dogruel, Rechtsanwalt in Berlin)

Drei Interviewpartner_innen hatten vor dem Studium bereits in einer Anwaltspraxis gejobbt oder dort ihr Schulpraktikum gemacht, alle anderen hatten vor dem Studium nur wenig konkreten Bezug zum Fach.

Wirtschaft

Am wenigsten festgelegt auf einen bestimmten Ausbildungsgang waren die 29 Interviewpartner_innen, die heute im Berufsfeld Wirtschaft tätig sind, sei es angestellt oder selbstständig. Zwölf von ihnen haben zunächst eine duale Ausbildung absolviert, die meisten in den Bereichen, in denen sie auch heute noch tätig sind. Davon haben fünf direkt im Anschluss ein Studium aufgenommen und weitere fünf ihr Studium berufsbegleitend absolviert (s. auch Kapitel 6). Nur zwei Befragte in diesem Bereich haben nach ihrer Ausbildung keinen Studienabschluss angestrebt. Zwei weitere haben das Studium ohne Abschluss abgebrochen und weitere zwei Personen – beide heute selbstständig – verfügen über keine abgeschlossene formale Ausbildung nach dem Schulabschluss. Mit Abstand die meisten Befragten mit Studienabschluss in diesem Berufsfeld (19 von 25) haben tatsächlich Wirtschaft studiert, allerdings mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und an verschiedenen Arten von Hochschulen. Das reicht von Volkswirtschaftslehre oder Wirtschaftswissenschaften an einer Universität bis zu spezialisierten Studiengängen – etwa Human Resources/Personalmanagement, digitale Kommunikation, International und Corporate Management, Finance oder Controlling – an Fachhochschulen, Business Schools oder privaten Berufsakademien. Fast die Hälfte der Interviewpartner_innen war auf einer anderen Hochschulform als der Universität.

Generell ist der Zusammenhang zwischen Studium und Beruf im wirtschaftlichen Bereich weniger eng als im Falle von Jura und Lehramt. Auch

die Motivationslage für das jeweilige Studium war sehr breit gestreut. Grob unterscheiden lassen sich zwei Gruppen: Die erste Gruppe umfasst diejenigen, die direkt nach dem Abitur studierten, um die formalen, inhaltlichen und teilweise institutionellen Voraussetzungen für einen späteren Einstieg in eine berufliche Tätigkeit in der freien Wirtschaft zu erlangen:

Nach dem Abi stand für mich aus irgendeinem Grund fest, dass ich BWL studieren möchte. Weil das der Studiengang war, der mir das Gefühl gab, da steht dir die Welt offen. Irgendwie hat sich das auch bewahrheitet (lacht). Dann hab' ich angefangen, BWL zu studieren, war erst an der Uni, war mit dem Studiengang an der Uni aber nicht so zufrieden. Ich hab' dann die Zusage von der FH bekommen, Gott sei Dank in Würzburg [dem Heimatort]. Der Studiengang an der FH hat mir mehr Freiheit und mehr Flexibilität gelassen für das, was ich während des Studiums machen wollte. [...] Als ich die Zusage bekam, hab' ich sofort gewechselt. Das war für mich persönlich zu dem Zeitpunkt die beste Entscheidung. (Meral Cinar, Bankmanagerin in Frankfurt)

Zu den direkt Studierenden gehören auch der Informatiker, der seine Diplomarbeit bei einem größeren Pharmakonzern schrieb, sowie die BWL-Studentin, die sich mit dem Studium möglichst viele Optionen eröffnen wollte und während eines Praxissemesters erste Erfahrungen in der Industrie sammelte. Diese Gruppe umfasst 15 Interviewpartner_innen.

Die zweite Gruppe besteht aus zehn Befragten, die nach der Schule zunächst eine Ausbildung – in der Regel im kaufmännischen Bereich oder in einer Bank – absolviert hatten und damit bereits in der Wirtschaft tätig gewesen waren. Davon hatte die Hälfte Abitur – hätte also auch direkt studieren können –, während sich die andere Hälfte erst mit dem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung den Weg auf die Fachhochschule eröffnet hat. In beiden Fällen konnte das Studium auf der Ausbildungserfahrung aufbauen. Es bot ihnen die Möglichkeit der Zusatzqualifikation, der Vertiefung und damit der Erarbeitung (noch) besserer oder interessanterer beruflicher Möglichkeiten. Dieser Weg lässt ein eher vorsichtiges, schrittweises Vorgehen erkennen, eine Orientierung an Fragen der Finanzierung des Lebensunterhalts, der konkreten Berufspraxis und am Kriterium der Verwertbarkeit von Ausbildung und Studium. Dieses Verhalten ist aufstiegstypisch. Denn Aufsteiger_innen müssen nach dem Schulende für ihre weitere Qualifizierung von geringeren finanziellen Möglichkeiten ausgehen als Kinder studierter Eltern. Sie können zudem weniger selbstverständlich von der Sinnhaftigkeit und dem Gelingen eines Studiums ausgehen und sind in höherem Maße mit der zumeist von anderen Familienmitgliedern gestellten Frage nach dem zu erwartenden Nutzen ihres Studiums konfrontiert. Die Entscheidung, zunächst eine Ausbildung zu absolvieren, löst diesen möglichen Konflikt in gleich mehrfacher Hinsicht, von der schrittweisen Bewältigung weiterer Qualifizierungsstufen bis zum elternunabhängigen BAföG bzw. der besseren Möglichkeiten für studienbegleitende Jobs. Sie reagieren so gesehen sehr rational und

produktiv auf aufstiegstypische Anforderungen. Der folgende Ausschnitt bringt dies deutlich zum Ausdruck:

Ich hatte mich auch tatsächlich beworben und zwar für Wirtschaftskommunikation. Ich hatte auch 'n Studienplatz und das war 'ne recht schwierige Entscheidung, mich dann doch für die Ausbildung zu entscheiden. Ausschlaggebend war letztendlich, dass ich dann das Gefühl hatte, mit der Ausbildung gleich, zumindest irgendwie, was Finanzielles in der Hand zu haben. Das war für mich auch von vornherein klar, dass ich nochmal 'n Studium hinterherschiebe, [aber] für mich war's auch wichtig, dann meine Studienzzeit selbst zu finanzieren, und dafür war's mir auch wichtig, vorher so 'ne Grundausbildung zu haben, mit der ich dann vielleicht auch eher besser bezahlte Tätigkeiten finden konnte. [...] Ich konnte [in der Ausbildung] viele verschiedene Bereiche kennenlernen und wusste dann auch von vornherein, welcher Bereich interessiert mich, welcher Bereich interessiert mich überhaupt nicht. Und da war ich auch sehr zufrieden, dass ich nicht Wirtschaftskommunikation oder sowas studiert habe, weil das eher so 'n blindes Studieren gewesen wäre. Und nach der Ausbildung wusste ich, wenn ich im Büro bleibe, dann nur im Bereich Personal, und dass mich der Bereich am meisten reizt. Und dadurch konnte ich dann natürlich auch später mein Studium ganz anders angehen und auch gucken, [...] was ist tatsächlich relevant für die Praxis, was kann ich mir schenken an Vorlesungen und so, und das war dann natürlich von Vorteil. [...]

Aber die Wahl des Studienfachs, das war damals die logische Folge aus dem, was Sie vorher gemacht hatten?

Also, es war wieder der Fokus auf Personal- und Organisationsentwicklung. [...] Ich hatte sogar zwischen dem Ausbildungsberuf und dem Studium noch 'ne Weiterbildung gemacht bei der IHK zur Personalfachkauffrau, das war so 'ne einjährige Weiterbildung, die ich abgeschlossen hatte, um dann mal bessere Jobs im Bereich Personal finden zu können, weil das immer 'ne Grundvoraussetzung war für viele Unternehmen. (Ayca Eren, Personalmanagerin in Berlin)

In diesem wie auch in einigen weiteren Fällen ist das Studium berufsbegleitend erfolgt. Zum Vergleich: Nur drei der befragten Lehrer_innen hatten vor ihrem Studium eine Ausbildung absolviert oder kamen erst auf dem zweiten Bildungsweg zum Lehrerberuf, bei den Jurist_innen waren es nur zwei Personen. Anders als im Feld der Wirtschaft hatten die Lehramts- und Jura-Studierenden aber auch den Vorteil, dass ihr Studium auf eine bestimmte Profession und konkrete Tätigkeiten hin ausbildet. Das Berufsbild und die späteren Verwertungsmöglichkeiten sind allen Beteiligten von vornherein viel klarer als beim Zugang in das Feld der Wirtschaft.

Verwaltung

Auch für den Bereich Verwaltung gibt es vielfältige Zugangsmöglichkeiten, die je nach Laufbahnniveau variieren. Fast die Hälfte der Interviewpartner_innen kam – wie oben erwähnt – über eine entsprechende Ausbildung in die Verwaltung, dem unmittelbaren und direkten Weg in den mittleren Dienst. Diese haben dann auch kein Studium absolviert. Allerdings bietet der Öffentliche Dienst die Möglichkeit, über eine Reihe von Fortbildungen und

Weiterqualifizierungen nach und nach in verantwortungsvollere und besser dotierte Funktionen aufzusteigen.

Umgekehrt gibt es in der Befragtengruppe niemanden, die oder der studiert hat mit dem Ziel, in die Öffentliche Verwaltung zu kommen. Alle neun Interviewpartner_innen in diesem Bereich mit abgeschlossenem Studium sind erst nach Abschluss des Studiums mit der Möglichkeit in Berührung gekommen, eine Tätigkeit in der Verwaltung zu übernehmen. Drei Interviewpartner_innen haben Wirtschaft studiert und arbeiten heute als Controller in der Kommunalverwaltung, als Sachbearbeiterin in einem Jobcenter und als Leiterin einer Geschäftsstelle in der Bundesverwaltung. Drei Interviewpartner_innen haben Jura studiert und sind als Teamleiterin in einem Jobcenter, Berater in der Sozialversicherungsverwaltung und Referentin in der Bundesverwaltung tätig. Darin und auch in der Vielfalt der weiteren abgeschlossenen Studiengänge – Politikwissenschaft, Literatur und Medien, Sozialpädagogik und Landschaftsplanung – spiegelt sich die enorme Vielfalt von Stellen im Öffentlichen Dienst wider.

Das Studium als biographische und soziale Erfahrung

Fast alle Befragten kommen aus Familien, in denen die Eltern keine akademische Ausbildung haben, nur in sehr wenigen Ausnahmen hatte ein Elternteil in der Türkei ein Studium aufgenommen. In aller Regel fehlten daher unmittelbare Rollenvorbilder und Erfahrungen mit dem Studium – es sei denn, die Interviewpartner_innen hatten ältere Geschwister oder Verwandte, die diese Erfahrung weitergegeben haben. Das Studium bedeutete einen wesentlichen Schritt der Horizonsweiterung und -verschiebung und damit der Entfernung vom Elternhaus und der Familie. Die mit dem Studium einsetzende oder sich beschleunigende Neukontextualisierung der Lebenszusammenhänge von Aufsteiger_innen hatte sowohl räumliche als auch soziale Dimensionen. Räumliche Veränderungen traten ein, weil die Hochschule in der Regel in einer anderen Stadt oder zumindest in einem anderen Teil der Stadt lag und sich ein wichtiger Teil des Alltags dorthin verlagerte.

Aus der fortschreitenden Dauer des Aufstiegsprozesses und der mit dem Studium immer deutlicher werdenden Unterscheidung vom Herkunftsmilieu resultierten auch soziale Veränderungen. Die *Statusinkonsistenzen*, die Aufsteiger_innen vor dem Hintergrund ihrer familiären oder auch schichtspezifischen Herkunft als Teilnehmer_innen an den Organisationen des höheren Bildungssystems erfahren, können zu Statusunsicherheiten und verschiedenartigen Spannungen führen. Aufsteiger_innen sind spezifischen psychosozialen Belastungen ausgesetzt, die sie aushalten und bewältigen müssen, um ihre (Bildungs-)Karriere erfolgreich weiterverfolgen zu können. Die Mobilitätsforschung thematisiert diese persönlichen Konsequenzen vertikaler Mobilität

als individuelle *Kosten* des Aufstiegs (vgl. Luckmann & Berger 1980: 148; Pott 2002: 135–139). Für diejenigen, die sich durch Bildung aus einem Arbeitermilieu herausbewegen, ist die Identitätskonstruktion im Gegensatz zu denen, die dort verbleiben, offener und manchmal auch widersprüchlicher. Bildungsaufsteiger_innen müssen mit der permanenten Ambivalenz der sozialen Zuordnung zwischen Arbeitermilieu, Familie und höherem Bildungssystem umgehen. Besonders deutlich wird dies bei der Überschreitung von Statusgrenzen – wie beim Beginn des Studiums: Der Studienbeginn bedeutet eine nach außen noch deutlichere soziale Entfernung vom Herkunftsmilieu, als sie schon der Besuch der Sekundarstufe II ausdrückt. Universitäten erfordern und prägen andere Umgangsweisen, Perspektiven, Handlungs- und Verhaltensmuster, als Aufsteiger_innen sie von ihrer Familie oder von der Schule her kannten. Zu dem neuen sozialen Kontext und den neuen Möglich- und Notwendigkeiten der Zugehörigkeitskonstruktion gehört auch, dass das soziale Milieu einer Universität oft heterogener ist als auf den zuvor besuchten Schulen.

Die Wahl des Studienortes

Die meisten Interviewpartner_innen wählten einen Studienplatz in relativer Nähe zum Elternhaus. Dementsprechend blieben viele bei Studienbeginn noch bei den Eltern wohnen. Die mit dem Eintritt ins Studium fortschreitende soziale Entfernung vom Elternhaus und Herkunftsmilieu konnte damit zunächst etwas abgemildert werden. So kann räumliche Nähe nicht nur die alltägliche und auch wechselseitige Unterstützung in der Familie erleichtern, sondern eben auch soziale Nähe und Loyalität symbolisieren.

In Berlin hat von den 17 Interviewpartner_innen, die spätestens seit ihrer Schulzeit in der Stadt gelebt hatten, nur *eine* Befragte aus der Vergleichsgruppe für das Studium die Stadt verlassen. Die Berliner_innen hatten aber auch die Auswahl zwischen drei Universitäten in der Stadt und einigen weiteren Hochschulen in großer Nähe. Unter den Berliner Hochschulen ist eine klare Präferenz für die Freie Universität (FU) erkennbar: Neun unserer Befragten haben dort studiert, drei waren an der Technischen Universität (TU) und nur zwei an der Humboldt-Universität (HU). Eine Interviewpartnerin erklärt dies mit einem »befremdlichen Gefühl« an der HU:

Die HU empfand ich immer als befremdlich. Da sah ich die Leute nämlich immer in so Gruppen stehen, ja? Und das hatte mich damals abgeschreckt. Also ich mochte das nicht, wir waren immer in sehr großen Gruppen und auch immer sehr verschieden wieder zusammen. [...] [Das war] einer der Punkte wahrscheinlich, warum ich mich für die FU entschieden hab'. Ich war damals bei beiden beim Tag der Offenen Tür und die HU, die war mir komisch. Aber nur 'n erstes persönliches Empfinden, nicht, weil ich die Leute kannte oder so, gar nicht. Ja? Aber da waren sie halt schon wieder sehr anders vielleicht. In der FU kannte ich auch viele. Also in meinem Jahrgang war zwar niemand, den ich jetzt kannte. Aber die Jahrgänge über mir zum Beispiel, die kannte

ich. Ich kannte schon viele der Leute, die da schon studiert haben. Das war mir deswegen auch vertrauter. (Deniz Manavoğlu, Anwältin in Berlin)

Deutlich wird hier die für Aufsteiger_innen durchaus typische Unsicherheit artikuliert, die mit dem Eintritt in einen neuen, sozial weitgehend unbekanntem Kontext wie die Universität verbunden ist. Ebenso deutlich wird zusammengefasst, wie das unbekannte Terrain Studium erschlossen werden kann: Durch die Wahl derjenigen Universität, auf der bereits Bekannte studieren, auf der die Gegenwart von Personen, die man bereits aus der Schule oder der Herkunftsgruppe kennt, eine gewisse Vertrautheit schafft, die bei der Bewältigung der vielfältigen neuen Anforderungen eines Studiums sicher hilfreich ist. Hinzu mag im konkreten Fall getreten sein, dass die HU noch lange sowohl als ›Ost-Uni‹ als auch als weniger heterogen sowie als elitärer als die FU galt – beides durchaus Gründe, um sich, zumindest in der Vergangenheit, an der HU mit einem türkeistämmigen Hintergrund bzw. als Kind aus einer eher bildungsfernen Familie weniger wohl zu fühlen. Aber natürlich war und ist auch die Freie Universität ein Massenbetrieb, der viele Studierende unterschiedlichster Herkunft anzieht und damit in sozialer Hinsicht eine Überforderung darstellen kann. Dies illustriert das folgende Zitat:

Ich war an der FU und das ist eine sehr anonyme und riesige Universität. Ja, und sehr wenige Berliner. Irgendwie landen die Berliner alle an der TU und der HU, und die FU war halt immer so die Uni der ganzen Zugezogenen. Ich habe wenig Freunde gehabt an der Uni. Aber die, die ich hatte, waren sehr enge Freunde dann von mir, [...] das waren zwei, drei Personen. Die anderen waren alle sehr distanziert. (Mesut Delgecir, Lehrer in Berlin)

Auch bei den zwölf in Frankfurt groß gewordenen Interviewpartner_innen überwiegt das Bemühen um Beibehaltung räumlicher Nähe: Nur einer ist zum Studium zunächst nach Gießen gegangen und dann aber bereits nach zwei Semestern nach Frankfurt zurückgekehrt. Eine weitere Befragte ist von Frankfurt zum Studium nach Marburg gegangen und lebt heute in Berlin. Anders als in Berlin stellte sich die Frage des Rufes verschiedener Universitäten in Frankfurt nicht, von den o.g. zwölf Frankfurter_innen haben neun an der Universität Frankfurt studiert und drei an der örtlichen Fachhochschule. Interessant ist eher, dass auch von denjenigen, die im Taunus oder südlich von Frankfurt aufgewachsen sind, niemand an einer der Universitäten in anderen Städten in der Umgebung studiert hat – z.B. in Mainz, Darmstadt oder Fulda. Zusätzlich umfasst die Gruppe der Interviewpartner_innen in Frankfurt allerdings 16 Personen, die nicht ursprünglich in der Stadt oder ihrer Umgebung beheimatet waren, also deutlich mehr als im Falle Berlins. Diese (so nicht intendierte) Zusammensetzung der Befragtengruppe kann sicherlich als Ausdruck des starken Frankfurter Arbeitsmarktes gelesen werden. Von den Zugezogenen sind nur vier zum Studium in die Stadt gekommen, aber zwölf für den Job bzw. das Referendariat. Von diesen zwölf haben sechs

in Marburg und vier in Gießen studiert, beides Studienorte in der Nähe, die Frankfurt für die Suche nach einem Job oder Referendariatsplatz nach Studienabschluss noch wahrscheinlicher machen.

Die Bewältigung aufstiegstypischer Unsicherheiten

Die Tatsache, dass es keine familiären akademischen Vorbilder gab, lässt sich auch daran ablesen, dass nicht wenige der Befragten zwar wussten, *dass* sie studieren wollten und dies auch der Erwartungshaltung der Eltern entsprach, dass sie aber zugleich wenig Wissen darüber hatten, was die Wahl eines konkreten Fachs bedeutete, welche Inhalte und Möglichkeiten zu erwarten waren u.v.m. Einige begleiteten einfach Freunde in bestimmte Städte und wählten dann das Studienfach mehr oder weniger spontan anhand der lokalen Möglichkeiten. Manchmal erwiesen sich die Studienentscheidungen auch als Kompromiss zwischen den Vorstellungen der Eltern und denen der Interviewpartner_innen. Ein Beispiel:

Also das Thema war: Ich wollte Politikwissenschaften studieren, mein Vater wollte Betriebswirtschaftslehre. [...] Also damals war das auch sehr populär, alle haben Betriebswirtschaftslehre studiert. Aber wir haben halt zuhause darüber gesprochen. Und dann haben wir den Mittelweg genommen, gewissermaßen 'n Kompromiss: Volkswirtschaftslehre. Und ich bereue es auch nicht. Also, das ist zwar sehr theoretisch, aber es hat mich in 'ne ganz andere Richtung gebracht und ich konnte auch die politischen Themen, also zumindest die wirtschaftspolitischen Themen mit einbinden in mein Studium. Und hab' dann Volkswirtschaftslehre studiert. (Gürkan Bulut, Projekt- und Agenturleiter in einem Versicherungsunternehmen in Berlin)

Da sie zu den ersten in ihren Familien und im Bekanntenkreis gehörten, die den Weg ins Studium eingeschlagen hatten, war der Studienbeginn für einen Teil der Befragten mit einigen Unsicherheiten verbunden. Besonders schwierig wurde das Leben in einer neuen Stadt empfunden, die Größe und Anonymität mancher Universitäten, die plötzlich geforderte Selbstständigkeit. Viele fühlten sich uninformiert und allein gelassen. Und insbesondere zu Beginn stellte sich ihnen immer wieder die Frage, ob sie überhaupt ›das Zeug‹ für ein Studium hätten. Zugleich verfügten viele der Befragten über eine spezifische biographische Ressource, da sie bereits recht früh in ihrem Leben vergleichsweise selbstständig agieren mussten, etwa auf ihrem bisherigen Bildungsweg oder bei der sprachlichen Unterstützung ihrer Eltern. Die Ambivalenz von anfänglicher Desorientierung und Überforderung bei Studienbeginn an einem neuen Ort sowie spezifischen biographischen, im bisherigen Aufstiegsprozess erworbenen Ressourcen der Selbstständigkeit und des Durchhaltewillens wird im folgenden Ausschnitt ausgedrückt:

Und wie war das dann, an der Uni anzukommen und sich zurechtzufinden?

Eine Katastrophe, weil ich ja vorher nie von zuhause weg gewesen bin, ja? Obwohl ich ja schon 19 Jahre alt war. Und dann direkt in 'ner anderen Stadt. Ich hab' noch zu meinem Pech keine Wohnung gefunden natürlich in Marburg, und dann in so 'nem

Studentendor... ja, so Notbetten waren das im Endeffekt. Also da war so 'n Riesenzimmer mit ganz vielen Betten drin und alle Studenten, die kein Zimmer oder keine Wohnung gefunden haben, haben erst mal da auf jeden Fall Platz gehabt. Und so was hatte ich erst mal. Also total depri. Du kommst von zuhause und mit tausend Leuten bist du erst mal ganz alleine da, ja? Und es war aber ganz nett, weil ich da sehr viele kennengelernt habe und relativ schnell dann im Studentendorf auch 'n Zimmer bekommen habe. Also es war am Anfang, bis man sich so zurechtgefunden hat, ein bisschen chaotisch. Aber dann so nach 'n paar Wochen ging's eigentlich. Aber die ersten Wochen waren total schlimm für mich, weil ich da das erste Mal von meiner Familie getrennt war. Das war ganz neu. Und halt in 'ner ganz anderen Stadt und alles war neu und ich war erstmal so 'n bisschen überfordert mit dem Ganzen, ne? Und auch mir überlegt habe: »Oh ok, willst du das jetzt wirklich machen oder wäre es doch besser, irgendwo zuhause zu studieren?« Aber nach ein paar Wochen hat sich das gelegt. Bin froh, dass ich dann nicht zurückgegangen bin, sondern dageblieben bin, ja? (atmet laut) Also ich musste ja schon früh mich um meine Sachen kümmern oder auch so Sachen für meine Eltern machen, weil die ja die deutsche Sprache nicht so gut konnten. Deswegen war jetzt organisieren und so Sachen gucken und so was nicht so das Problem, aber dass man auf einmal ganz alleine dabei war, ja? Dann hat man ja ganz viele Leute kennengelernt und die waren ja auch alle alleine da in dem Sinne, ja? Und deswegen hat sich das dann alles so 'n bisschen relativiert und war dann auch wieder okay. (Emine Hatakoy, Mitarbeiterin der Arbeitsverwaltung Frankfurt)

Die Ambivalenz setzte sich fort im Kontakt mit den Kommiliton_innen. Auf der einen Seite wurde für die Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern schnell deutlich, dass die akademische Welt Regeln und Funktionsweisen hat, die für Kinder aus Arbeiterfamilien unbekannt sind und erst erlernt werden müssen. Auf der anderen Seite machen vor allem viele der türkeistämmigen Befragten erstmals die Erfahrung, mit ihrem Bildungsweg keine Ausnahme mehr zu sein, wie in ihrem bisherigen sozialen Umfeld, sondern nun an der Universität auf weitere in Deutschland groß gewordene türkeistämmige Studierende mit ganz ähnlichen Erfahrungen zu treffen. Diese Erfahrung wird ebenfalls in der Erzählung von Emine Hatakoy deutlich:

Und wie war das an der Uni so im Umgang mit den Kommilitonen? Hat da der soziale oder kulturelle Background 'ne Rolle gespielt?

Ja, das auf jeden Fall. Vielleicht aber auch, weil die meisten Kinder Akademikerkinder waren, ne? Und die waren schon ganz anders vorbereitet als ich. Die hatten da 'ne ganz andere Unterstützung vielleicht auch so zu Anfangszeiten des Studiums. Wie gesagt, man hat ja viele Leute kennengelernt und die meisten hatten nun mal nicht mit Ausländern oder speziell mit Türken zu tun gehabt, und es kamen dann auch so Fragen, was ja gar nicht böse gemeint ist, so mit Religion und [...] so diese Vorurteile, ob das wirklich so ist. Aber dass man gemieden wurde oder sowas, weil man irgendwie 'n Migrationshintergrund hatte, also das Gefühl hatte ich jetzt bei den Kommilitonen nicht, ja? Aber das hängt auch vielleicht an Marburg, da war's wirklich sehr gemischt. *Und wie war das mit dem eigenen Freundeskreis während des Studiums? Wie war der so zusammengesetzt?*

Ich würde sagen, 80 oder 70 Prozent waren Türken und 30 Prozent andere und Deutsche (lacht). Also »andere«, keine Ahnung, da waren jetzt Griechen dabei oder Ukrainer und so, und Deutsche, genau. Aber schon größtenteils Türken. Weil – keine Ahnung – vielleicht hatte das damit zu tun, dass man irgendwie von zuhause weg war,

diese Generation, ja? Und wir komischerweise alle dasselbe durchgemacht hatten. Ein Freund zum Beispiel, der ist jetzt Chirurg, der war auch auf 'ner Hauptschule, der hat dieselbe Laufbahn wie ich, ja? Er musste auch diese ganzen Sachen da durchmachen mit der Schule und so was. Man hatte da so Gemeinsamkeiten einfach und dass man sich dann so zusammengefunden hat, ja? Das verbindet ja immer, wenn man die gleichen Sachen durchmacht. Auch vielleicht, weil man sich auch 'n bisschen alleine gefühlt hat und so weiter, dass es größtenteils dann eher Türken waren. Auch so unsere Generation einfach, die dieselben Schwierigkeiten hat, ne?

Diese Schilderung veranschaulicht, dass, abgesehen von den anfänglichen Schwierigkeiten, auch infolge der ungewohnten Entfernung von der vertrauten Umgebung und Familie die Studienzeit für die jungen Bildungsaufsteiger_innen eine besondere Erfahrung bereithielt: Einerseits bedeutete sie den Kontakt zu einer vorher selten gekannten und faszinierenden Vielfalt an Personen, andererseits trafen die meisten Interviewpartner_innen auf der Universität überraschend viele türkeistämmige Gleichaltrige, mit denen sie sich über sehr ähnliche bisherige Erfahrungen und Aspekte ihrer aktuellen Situation austauschen konnten. Die auf der Schule oft erlebte und von anderen als solche markierte Besonderheit der eigenen biographischen Erfahrung relativierte sich mit dem Eintritt in den Kontext des Studiums: Die Minderheitenerfahrung wurde zu einer kollektiv geteilten und damit positiv gewendeten Erfahrung. Dies illustriert auch der folgende Bericht eines Anwalts aus dem Ruhrgebiet:

[Die Uni-Zeit] war sehr schön, also fand ich eigentlich durchweg positiv. Man hat sehr viele Leute kennengelernt, die aus ganz Deutschland kamen. Das Interessante ist, dass man halt angesprochen wurde: »Bist du Türke?«, ich so »Ja« – »Ja, ich bin auch Türke.« Und dann hatte man direkt 'ne Basis und direkt Kontakte geknüpft. Deswegen war es so, dass eigentlich der Freundeskreis in der Uni fast ausschließlich aus Türken bestand. Ganz interessant (lacht). Also das war jetzt nicht irgendwie bewusst, so zielorientiert: »Ich will jetzt nur Türken kennenlernen«. Es hat sich einfach ergeben, weil man auf einen zugegangen ist, man sieht ja schon optisch, ne?, woher könnte der kommen. [...] Und dann spricht man halt Türkisch und kommt sich irgendwie näher und versteht sich dann auf Anhieb, in der Regel. Ja und ich überleg' gerade, hatte ich da deutsche Freunde in der Uni? Ich glaub' gar keinen, nee. [...] Ich weiß nicht, ist das immer noch so in den Unis, dass die türkischen Kommilitonen sich untereinander treffen? (Volkan Sararer, Rechtsanwalt im Ruhrgebiet, Studium in Bielefeld)

In dem neuen Gefühl von Gemeinsamkeit, die als gemeinsame Erfahrung von Kindern aus Einwandererfamilien aus der Türkei erlebt wird, ist die biographische Aufstiegserfahrung eingebunden, also die Erfahrung von Menschen, die innerhalb ihres früheren Freundeskreises und der türkeistämmigen Bevölkerungsgruppe stets eine gewisse Ausnahmeposition innehatten. Dazu zwei Beispiele:

Das war sehr spannend am Anfang. Man hatte zum ersten Mal mit Leuten zu tun, also auch mit türkischem Hintergrund, die ja auch das Abitur gemacht haben und die Jura studieren. Und vorher war's immer so »der Gymnasiast«, auch im Fußballverein. Ich

hab' das zwar nicht so ernst genommen, aber ich war nie richtig [...] Teil dieser Gemeinschaft, auch in der Fußballmannschaft nicht. Sobald es mal irgendwie 'n bisschen Stress gab, hieß es immer »der Gymnasiast, der Klugscheißer.« Und da [an der Uni] hatte ich halt das Gefühl, dass da Leute sind, die das kennen, die auch Jura studieren wollen und die auch 'n ähnlichen Hintergrund haben mit dem Migrationshintergrund. (Akin Tekin, Rechtsanwalt im Ruhrgebiet, Studium in Bochum)

Interessanterweise hat sich das dann so entwickelt, dass wir Migranten, also mit der gleichen Biographie, uns zusammen getummelt haben. Es war sehr interessant. Das war halt was Gemeinschaftliches, was Verbindendes, der Lebensweg dieser Menschen hat sich 1:1 mit meinem gedeckt. Das hatte ich vorher nicht, ja? Bis auf ein, zwei Leute, die ich seit meiner Kindheit kenne. Ich war nur mit Deutschen nicht sehr glücklich, weil ich viele Bereiche nicht teilen konnte, also Lebensbereiche. Sei es Emotion, sei es Musik, seien es gewisse Werte. Ich bin jetzt nicht konservativ oder religiös, aber so gewisse Sachen konnte ich mit denen nicht teilen. Und dieses Lockere, also 'ne gewisse Mentalität wie Fröhlichkeit oder Spontaneität. Ich hab' mich sehr gut angepasst, hatte auch sehr viele deutsche Freunde, aber das hat mir doch ein bisschen gefehlt, dass man einfach klingeln konnte und sagen: »Ey komm rein, wir machen Party«, oder »Haste Tee da oder haste was gekocht?« Ja? Das war bei Deutschen, sag' ich ganz offen, nicht der Fall. Und bei türkischen Kommilitonen oder bei ausländischen war das überhaupt kein Problem, ja? Das war viel lockerer, ne? [...] Der Bildungsweg vieler Kommilitonen aus Migrantenfamilien war ähnlich, das gleiche Bild, [...] ähnliche Lebensverläufe. Es ist fast identisch. (Turgut Korkmaz, Lehrer in Frankfurt)

Der Ausschnitt verdeutlicht gleichzeitig, dass es nicht notwendigerweise der *türkeistämmige* Hintergrund sein musste: In vielen Fällen reichte es, einen ›Migrationshintergrund‹ zu haben, um mit hoher Wahrscheinlichkeit Gemeinsamkeiten zu teilen.

Ausgrenzungserfahrungen

Zur Entdeckung unerwarteter Gemeinsamkeiten mit anderen Studierenden und zu den neuen Erfahrungen, die das Studium für viele der interviewten Aufsteiger_innen bereithielt, gehörte auch das Gefühl der Ausgrenzung. Diskriminierungen und Zuschreibungen auf Basis des nicht-akademischen familiären Hintergrunds waren hierbei manchmal eng mit ethnisierenden oder ›migrantisierenden‹ Zuschreibungen vermischt. Dies zeigt sich im folgenden Bericht eines Befragten aus seinem Jurastudium:

Also man begegnete mir nicht immer auf Augenhöhe. Ich hab' in Köln studiert, ich fing Ende der 90er Jahre an zu studieren und [...] es soll kein Vorwurf sein, es ist vielleicht für die Jungs und Mädels heute halt auch schwierig, wenn gewisse Sachen sich verändern. Möglicherweise kannten die privat überhaupt keine Kinder mit türkischem Hintergrund. Es gab viele türkische Frauen, die im Alter meiner Mutter waren, die dort die Flure und die Toiletten geputzt haben an der Uni, teilweise halt auch mit Kopftuch. Also es war halt kaum zu übersehen, dass sie wahrscheinlich 'n türkischen Hintergrund haben, und dann ist es vielleicht schwierig, dass die Kinder von den Putzfrauen auf einmal dasselbe studieren wollen wie die Jungs und Mädels, die das seit Generationen machen. Dann muss man das vielleicht auch erst mal verarbeiten. [...] Das war halt nicht immer so, dass die meisten mit einem unbedingt was zu tun

haben wollten. Sicherlich gab's auch einige nette Menschen, denen das auch völlig egal war oder die sich drüber gefreut haben und das als Bereicherung gesehen haben, aber es gab halt auch die Anderen. [...] Also es ist immer die Frage, ob das Huhn zuerst da war oder das Ei, ob die untereinander waren und keinen Bock auf die anderen hatten oder ob sie untereinander waren, weil die anderen sie gar nicht aufnehmen wollten. [...] Und so mit der Zeit gewöhnt man sich daran. (Ali Doğan, Richter im Ruhrgebiet)

Für viele der Interviewten spielte auch das aufstiegsspezifische Motiv eine Rolle, das Studium möglichst schnell und gradlinig zu absolvieren – nicht zuletzt, um nicht zu lange finanziell von der Familie abhängig zu sein. In diesem Aspekt unterschieden sie sich von vielen ihrer Kommiliton_innen aus bürgerlichen Familien ohne Migrationshintergrund. Vor allem in den Fächern Jura und Wirtschaftswissenschaften identifizierten die Befragten das Gros ihrer Mitstudierenden als Kinder wohlhabender Eltern, die nicht arbeiten mussten, viel feierten und daher, anders als sie selbst, den Ernst des Lebens nicht kannten bzw. nicht zu schätzen wussten, was es bedeutet, studieren zu dürfen. Besonders Jura wurde von den befragten Jurist_innen als ein Studiengang für Kinder aus wohlhabenden Mittelschichtsfamilien erfahren, die einen speziellen und teilweise ausgrenzenden Habitus an den Tag legten:

Ich hab's aber in Teilen einfach so empfunden, dass da unheimlich viele unreife Kommilitonen dabei waren. [...] Ich weiß nicht, man sagt das so 'n bisschen herabwürdigend: Das ist ein länger gezogener Kindergarten. Sie haben immer 'ne Gruppe von Studierenden, die irgendwie mit der Wirklichkeit noch nichts zu tun haben. Und komischerweise stammen die irgendwie alle aus wohlhabendem Hause. (Deniz Kemal, Referent in der Bundesverwaltung)

Also, da waren viele Leute, die gedacht haben, nur weil sie Jura studieren, müssten sie schon während des Studiums mit Anzügen und komischen Klamotten rumlaufen, um zu zeigen, dass sie Jura studieren, und die sich auch für was Besseres gehalten haben, auch schon im Studium. Und das hat mir einfach nicht gepasst. Also selbst in Gesprächen mit Jurastudenten, jeder wollte irgendwie versuchen zu zeigen, wie toll er ist. Und darauf hatte ich einfach keine Lust. Deswegen [...] ich hab' mir teilweise 20, 30 Bücher ausgeliehen aus verschiedenen Bibliotheken und hab' mich zu Hause eingerichtet, damit ich nicht in diese Bibliothek muss. So sehr hab' ich das gehasst. (lacht) (Akin Tekin, Rechtsanwalt im Ruhrgebiet, Studium in Bochum)

Also wirklich, dieses ganze, ich hab' damals gesagt, Juristenpack, ja?, hat mich so genervt. [...] Die waren wirklich so, also ich kann das gar nicht beschreiben, so egoistisch, arrogant und nur an sich selbst denkend. Und ich war anders, ich war schon immer anders als die Masse der Jurastudenten, glaub' ich, ne? Da gab's kaum einen, der links war, und wenn, dann waren es Ausnahmen, ne? Die meisten waren halt stramm konservativ, ganz klar. (Ferhat Oktay, Rechtsanwalt in Frankfurt)

Also Bonn ist ja so 'ne Burschenschaftshochburg, ja? Die waren für mich also sowas von extrem »geht gar nicht«, dass ich mich da in der Szene nie wohlgeföhlt habe und auch keinen einzigen da kennenlernen wollte, auch nie jemanden kennengelernt habe, sondern [...] eher völlig dagegen war und auch die damit zusammenhängenden weiblichen Kommilitoninnen mir einfach 'n Gräuel waren, ja? Die sogenannten »Perlen-Paulas« in Bonn sind ja legendär, das war mir alles ganz fremd, und fremd im negati-

ven Sinne. Ich wollte damit einfach nichts zu tun haben [...] Ich hab' dann einfach gearbeitet, bin mal Motorrad gefahren, hab' Basketball gespielt, Karneval gefeiert, das war 's. (Jochen Krings, Rechtsanwalt in Köln)

Also natürlich gab's sicherlich mal den einen oder anderen Augenblick, wo es vielleicht 'n Spruch gab oder so, aber daran kann ich mich nicht mehr erinnern. So was speichere ich dann nicht ab. Ansonsten war das eigentlich immer unproblematisch. Vielleicht liegt's auch daran, dass Frankfurt sehr weltoffen ist, muss man dazu sagen. [...] Schon allein, weil der Ausländeranteil einfach enorm ist, ja? [...] Klar, die Grüppchenbildung gab's und es ist so gewesen, dass es in unserer Gruppe halt bunt gemischt war, da war alles dabei. Aber es gab natürlich dann auch die Gruppen, »die da«, haben wir immer zu denen gesagt, das sind die Schnösel, die gib't's halt bei den Jurastudenten. Die haben sich dann natürlich abgeschottet, wollten mit uns nichts zu tun haben und wir mit denen nichts, aber das ist ja ganz normal. (Kader Cicek, Staatsanwalt im Raum Frankfurt)

Es ist kein Zufall, dass die Zitate vor allem von Männern und Juristen stammen. Zum einen weil Erfahrungen von Ausgrenzung in unserer Interviewgruppe generell stärker von den männlichen als von weiblichen Befragten thematisiert werden. Zum anderen, weil der Studiengang Jura als besonders bürgerlich gelten kann und damit der Kontrast zur eigenen biographischen Erfahrung besonders groß erscheint. Es ist der Kontakt mit einem Milieu, das die Befragten in der Regel nur vom Hörensagen kannten. Kurios, aber im Kontext des Fehlens jeglichen Hintergrundwissens über das bürgerliche studentische Milieu vermutlich nicht untypisch ist die im Folgenden wiedergegebene Anekdote eines kurdischen Interviewpartners, der sich nichtsahnend auf ein Zimmer in einem Burschenschaftshaus in Marburg beworben hatte:

Dann hab' ich eine Wohnung gesucht in Marburg. [...] Ich hab' dann in der Zeitung gelesen, was weiß ich, 'n Zimmer für 110 Mark. Und Mittagessen inklusive und 'ne Hausdame, die sauber macht. [...] Ich hab' angerufen auf die Annonce und hab' gefragt: »Ja ich hab' Ihre Annonce gelesen, ist die Wohnung noch frei?« – »Ja, die ist eigentlich noch frei.« Meinte ich: »Okay, wo ist das?« Und kannte mich in Marburg gar nicht aus. Das war dann oben am Schloss, wo die ganzen Burschenschaften sind. Ich wusste ja nicht, was Burschenschaften sind, ich kannte das gar nicht, ne? [...] Und dann hab' ich halt angeklopft und dann hat der mich schon so dumm angeguckt, [...] und hat mich nach oben geschickt. [...] Dann saß da jemand und [...] ich meinte: »Ja, ich hab' grad angerufen, es ging um die Wohnung.« Und dann meinte er zu mir (lachend): »Jaa, die Wohnung...« und hat dann wirklich um den heißen Brei gesprochen, bis er gesagt hat: »Ja, du bist ja kein Deutscher.« Genau so. Da hab' ich ihm gesagt: »Das stimmt. Ja und?« – »Ja und wir sind hier...« Ja und da hab' ich dem den Rücken gedreht und »Du alter Rassist!« gesagt, genau. Und bin einfach rausgegangen. Und später hab' ich dann mitbekommen, das sind halt Burschenschaften, die sind natürlich rechts eingestellt [...] und klar, ich wär' da komplett fehl am Platz (lacht). Der hat das dann versucht (lachend) so 'n bisschen durch die Blume zu sagen: »Hey vielleicht kriegst du die Wohnung, aber du machst dir das Leben schwer«, keine Ahnung, ne? Und, auf jeden Fall hab' ich dann [weiter] 'ne Wohnung gesucht und wurde irgendwann fündig im Bettenhaus, superbekannt in Marburg, ja? Das wurde von Linken in den 80er Jahren besetzt, das war so 'n leer stehendes Krankenhaus und dann irgendwann haben sie es in Eigenverwaltung übernommen, ja? Und da [...] hab' ich mich

beworben und dann geh' ich in dieses Zimmer hinein und was seh' ich in diesem Zimmer? [...] Überall Bilder von diesem Führer Abdullah Öcalan, kurdische Flaggen. Und das war so 'ne rein kurdische WG, ja? Das waren vier Kurden. [...] Und dann hab' ich gesagt: »Ich bin auch Kurde«, und die so: »Was hältst du von der PKK?« Da hab' ich gesagt: »Joa, das sind Terroristen«, ich hab' nicht »Terrorist« gesagt, sondern [...] auf jeden Fall hab' ich was Negatives gesagt und: »Vor allem mit diesen Autobahnblockaden, ganz schlecht, das geht ja überhaupt nicht«, ne? Und dann [...] hat der gelacht: »Tja, weißt du was: Das Zimmer kriegst du.« (Ferhat Oktay, Rechtsanwalt in Frankfurt)

Auch wenn in den letzten Zitaten teilweise ein anderer Eindruck entstehen mag, wird in der retrospektiven Sicht der Befragtengruppe das Studium weit überwiegend als Zeit beschrieben, in der der soziale und ›ethnische‹ Hintergrund im Kontakt zu Kommiliton_innen kaum eine Rolle spielte. Vor allem im Kontrast zu vielen früheren Schulerfahrungen werden die zahlreichen Bekanntschaften mit allen möglichen Leuten und die grundsätzlich offenere Atmosphäre an der Universität positiv hervorgehoben. Auch wenn es eine Cliquenbildung entlang der Herkunft gab (bzw. nach der Eigenschaft ›Migrationshintergrund‹ oder nicht) und gelegentlich von ethnisierenden oder gar diskriminierenden Bemerkungen berichtet wurde, verlor der türkeistämmige Hintergrund doch insgesamt erheblich an alltäglicher Bedeutung. Längst nicht alle Interviewpartner_innen pflegten die Zugehörigkeit zu ›türkischen Cliquen‹ oder Bekanntenkreisen, zu denen vorrangig Migrant_innen oder Angehörige der zweiten Generation gehörten. Die grundsätzlich offenere und egalitäre Situation an der Hochschule bot die Möglichkeit neuer, als unbelastet empfundener Freundschaften in ›deutschen‹ wie ›gemischten‹ Netzwerken und Lerngruppen. Das Besondere und für die Interviewpartner_innen Neue liegt vor allem darin, dass diese verschiedenen Netzwerke nebeneinanderher existieren konnten und damit *gleichzeitig* die ›ethnische‹ Zugehörigkeit an Substanz gewinnen *und* in den Hintergrund treten konnte. Das wird wesentlich dazu beigetragen haben, dass die Befragten ihre Studienzeit weit überwiegend als eine sehr positive und schöne Erfahrung empfanden.

Allerdings gehören auch Erlebnisse der Ethnisierung und Diskriminierung durch die Institution Hochschule – in Person von Lehrenden und Prüfer_innen – zu den gemachten Erfahrungen. Auch hier stammen die entsprechenden Berichte häufiger von Personen, die Jura studiert haben. Sie reichen von der Beobachtung, dass in zu bearbeitenden Strafrechtsfällen die Kriminellen auffällig häufig türkische Namen hatten oder als ›Ausländer‹ benannt wurden, bis zum Gefühl der schlechteren Benotung oder der ungerechten Behandlung in mündlichen Prüfungen oder bei Hausarbeiten. Dazu zum Abschluss einige Beispiele:

Die allererste Vorlesung, die ich hatte an der Uni in Bochum, die begann so, dass der Professor gesagt hat: »Ich hab' nichts gegen Ausländer und ich sag' Ihnen nur, wie's

ist laut Statistiken. Wenn Sie weiblich sind, wenn Sie zudem auch noch 'n ausländischen Hintergrund haben, dann werden Sie in über 90 Prozent aller Fälle das Jurastudium nicht schaffen.« So hat mein Studium begonnen. Mit der Aussage. Wahrscheinlich ist es dann auch oft nur 'n Gefühl gewesen, weil das nicht immer böse gemeint sein muss von den Professoren, aber man ist dann halt wirklich sensibel, [...] im Zusammenhang mit irgendwelchen Statistiken betreffend türkischer Jugendlicher oder Kinder, wenn so was dann genannt wird und in Klausuren auch die Fragen in die Richtung gehen, vor allem in Kriminologie. Warum türkische Jugendliche Straftaten begehen oder warum sie das viel häufiger begehen als deutsche Jugendliche. [...] Und auch überhaupt die Art, wie man behandelt wird in Anführungszeichen. Oder [...] wenn Sie das Gefühl haben – aber das kann auch nur ein Gefühl gewesen sein – Sie haben eigentlich die gleiche Klausur wie der deutsche Kollege, aber die Bewertungen sind teilweise anders. Solche Sachen. (Akin Tekin, Rechtsanwalt im Ruhrgebiet)

Während des Staatsexamens, während der mündlichen Prüfung war das 'n Problem [...]. Also wir waren drei Mädchen, die eine war Halb-Ägypterin, die andere war griechischer Herkunft und ich. Wir wurden gemeinsam geprüft, wir hatten 'n Vorgespräch, das war ein Tag vor der mündlichen Prüfung. Und der Prüfer, das war schon 'n älterer Herr, [...] der Vorsitzende dieser Prüfungskommission, und er hat natürlich immer wieder auch bei den anderen Mädchen gefragt: »Wo kommen Ihre Eltern her? Was sprechen Sie denn zu Hause? Aha, 'ne Fremdsprache! Also kein Deutsch, das find' ich aber schade! Immer diese vielen Sprachen.« Also dann kamen immer diese komischen Anmerkungen und [...] am Ende sagte er: »Ja, vergessen Sie aber nicht, morgen früh was zu essen und kommen Sie bloß nicht mit leerem Magen, dann kippen Sie um!« Und dann lachte er und drehte sich zu mir um und sagte: »Ja, Sie sind Muslimin, essen Sie kein Eisbein. Sonst wird Ihnen hier schlecht oder Sie schlafen ein.« Dann hat er gelacht und [...] meinte: »Aber Sie sind ja Muslimin, Sie essen ja sowieso kein Eisbein.« Und dann fragt man sich natürlich: »Wozu dieser Kommentar?« Warum bohrt er auch bei den anderen Mädchen immer in der Herkunft und woher die kommen, ob sie Arbeitereltern haben, also Fragen, die mit der Prüfung gar nichts zu tun hatten. (Hilal Yildirim, Referentin in der Bundesverwaltung)

Wir haben, glaube ich, die Zwischenklausuren [...] mit Namen noch geschrieben, ohne Matrikelnummer. Das wurde dann später, glaub' ich, eingeführt mit der Matrikelnummer. Examen hat man immer [...] mit einer Kennzahl geschrieben. Da hatte ich mal drei Hausaufgaben gemacht. Die eine war für einen Sascha irgendwas, die andere war für 'n türkisches Mädchen und die [dritte] für mich. Drei Hausaufgaben geschrieben: Der Sascha hat bestanden, wir beiden sind durchgefallen. Alle drei stammten aus meiner Feder. Da hab' ich die Welt nicht mehr verstanden. Da hab' ich auch mir angemaßt zu sagen, das hat 'nen Hintergrund, weil da jetzt 'n deutscher Name steht. Selbstverständlich wurden dann gewisse Änderungen vorgenommen, damit man das nicht so sieht, aber irgendwie hat das der Korrektor dann doch erkannt, dass das sehr ähnlich ist, und hat darauf hingewiesen, hat aber komischerweise den deutschen Namen bestehen lassen und die ausländischen Namen [nicht], weil er sich vielleicht – ich weiß es nicht, ich hab's ihm unterstellt – gesagt hat: »Die müssen von Deutschen abgeschrieben haben.« Wir konnten natürlich nicht hin und sagen »Hey, alle drei Dinger stammen von mir. So, jetzt korrigier das mal.« Da wäre er dann auch durchgefallen, ja? Davon hätten wir alle nichts gehabt. (Gülcan Midik, Rechtsanwältin in Berlin)

Wie die letzten Ausschnitte zeigen, ist neben der oben genannten Beobachtung, dass insgesamt deutlich mehr männliche Befragte von ethnisierenden Diskriminierungserfahrungen berichteten, außerdem die genderspezifische

Differenzierung von Ethnisierungen festzuhalten: Auch manche der befragten Aufsteigerinnen hatten mit besonderen, sie nicht als Studentinnen, sondern als türkische Frauen oder Muslimas adressierenden Diskriminierungen umzugehen.

Insgesamt stellte das Studium für die Interviewpartner_innen eine in vielerlei Hinsicht zentrale Etappe und Erfahrung dar, in der nicht nur die für den späteren Übergang in den Beruf notwendigen Qualifikationen erlangt wurden. In beruflicher ebenso wie in sozio-kultureller Hinsicht erweiterte es in erheblichem Maße den Horizont: Sie kamen mit Studiengängen und Berufsbildern in Kontakt, die ihnen vorher weitgehend unbekannt waren, aber sie kamen auch mit Lebenswirklichkeiten und einer bei vielen vorher nicht gekannten Heterogenität der Lebensentwürfe und biographischen Hintergründe in Kontakt. Nach der Überwindung der anfänglichen Unsicherheiten und Gefühlen von Einsamkeit oder Vereinzelung machte dies die Studienzeit zur entscheidenden Sozialisationsinstanz in der Aufstiegsbiographie im Übergang vom vorrangig familiär und lokal geprägten ›Herkunftsmilieu‹ zu der viel stärker von Vielfalt, Ambivalenzen und Hybridität geprägten Welt des Berufs und des jeweiligen urbanen Raums. Der Umgang damit war in der Regel bereits durch die Schulzeit angelegt, und diese ›sphärenübergreifenden‹ Kompetenzen dürften nicht unwesentlich dazu beigetragen haben, dass die Interviewpartner_innen ihr Studium – trotz der Unsicherheiten und gewisser Widrigkeiten – erfolgreich bewältigen konnten. Dass sie dabei nicht alleine waren, sondern die Erfahrung mit vielen anderen Angehörigen der zweiten Generation teilen konnten, sollte als ein weiterer ermöglichender Faktor interpretiert werden und hebt die Zeit des Studiums sowohl von vielen Schulerfahrungen (vor allem an Gymnasien), aber auch von der Situation in nicht wenigen nach dem Studium angetretenen Arbeitsstellen ab. Die Übergänge in den Beruf beschreibt und analysiert das folgende Kapitel.

6 Übergang in den Beruf

Der Übergang in den Beruf nach dem Studium oder der Ausbildung wird von verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen strukturiert. Die Muster des Übergangs und die Faktoren, die für Kinder aus Arbeiter- und Einwandererfamilien den Zugang zum ersten Job ermöglichen oder erschweren, variieren je nach angestrebtem Beruf, der konkreten Tätigkeit oder Aufgabe und den formalen und informellen Zugangskriterien der einstellenden Organisationen und des jeweiligen Berufsfelds: Wie offen ist ein Unternehmen, eine Schule oder eine Verwaltung für migrationsbedingte Vielfalt? Welche strukturellen Barrieren müssen Kinder aus nichtakademischen Elternhäusern überwinden? Gibt es einen berufsfeld- oder organisationspezifischen Habitus, den sich ›Neuankömmlinge‹ erst aneignen müssen? Welche Besonderheiten fallen bei den Aufsteiger_innen aus türkeistämmigen Familien auf?

Wie in Kapitel 2 beschrieben wurden bei der Auswahl der Befragten verschiedene berufliche Tätigkeiten und Beschäftigungsverhältnisse berücksichtigt, um die berufsfeldspezifischen Einflussfaktoren auf erfolgreiche Karrieren in den Blick nehmen zu können: einerseits die Berufsfelder Rechtspflege, Lehramt, Unternehmen (Wirtschaft) und Öffentliche Verwaltung; andererseits die damit einhergehenden unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnisse im Öffentlichen Dienst (Beamtenstatus), der Anstellung im privaten Sektor und der Selbstständigkeit. Für den einfacheren Überblick hier noch einmal die bereits in Kapitel 2 aufgeführte Tabelle:

Tabelle 7: Überblick über die Verteilung der Befragten in den verschiedenen beruflichen Tätigkeiten und Sektoren

| | Öffentlicher Dienst | angestellt im privaten Sektor | selbstständig |
|--------------|---------------------|-------------------------------|---------------|
| Lehrkräfte | 19 | | |
| Verwaltung | 15 | | |
| Jurist_innen | 9 | 7 | 11 |
| Wirtschaft | | 20 | 9 |

Anmerkung: Mehrere Befragte haben in ihrer Karriere die beruflichen Felder gewechselt. Sie wurden nur in dem Bereich gezählt, in dem sie zum Zeitpunkt des Interviews tätig waren.

In den folgenden Schritten wird untersucht, auf welche Weise institutionelle Gegebenheiten den Übergang in den Beruf beeinflusst haben. Es wird aufgezeigt, dass in den verschiedenen beruflichen Kontexten unterschiedliche Ressourcen für den erfolgreichen Einstieg relevant wurden und auch Erfahrungen von Benachteiligungen und Diskriminierung kontextspezifisch unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die strukturellen Unterschiede:

Tabelle 8: Einflussfaktoren auf den Übergang in den Beruf der Befragten in den untersuchten Berufssektoren

| | Jura | Lehramt | Wirtschaft | Verwaltung |
|---|--|---|--|--|
| Zentrale Kriterien für den Übergang | Noten | Verfügbare Stellen für Fächer, Noten | Kontakte und Berufserfahrung | ausgeschriebene Stellen |
| Strukturell angelegte Schwierigkeiten | Langes Massenstudium, Staatsexamina | Zugang zum Referendariat | Fehlende Netzwerke | Fehlende Information und Netzwerke |
| Chancen | Kontakt zu Kanzleien durch Referendariat | Kontakt zu Schulen durch Referendariat + Vertretungsstellen | Kontakt zu Unternehmen durch Praktika/duale Ausbildung | ›Interkulturelle Öffnung‹ als Leitziel |
| Sprachliche und ›interkulturelle‹ Kompetenzen | Zentral für die Selbstständigkeit | Für den Zugang meist nachrangig | Abhängig von Bereich und Zielgruppe | In Bereichen mit Migrations-/Integrationsbezug |
| Spielräume für Diskriminierung | Notengebung, Bewerbungen | Notengebung, Referendariat | Bewerbungen | Bewerbungen |

Wie sich unter den jeweiligen Rahmenbedingungen für unsere Befragten die Übergänge in den Beruf gestalteten, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt. Es zeigt sich, dass insbesondere drei verschiedene Arten von Ressourcen von Bedeutung sind, um in den gegebenen Strukturen den Übergang in den Beruf erfolgreich zu bewältigen: Zum einen die formalen Ressourcen und Qualifikationen der Bildungsabschlüsse und Noten, zum zweiten das soziale Kapital in Form von Kontakten zu potenziellen Arbeitgebern, die z.B. über Praktika geknüpft wurden, und drittens spezifische biographische Ressourcen, die auf den sozialen oder ›ethnischen‹ Hintergrund zurückgehen, wie z.B. sprachliche oder interkulturelle Kompetenzen. Die Bedeutung dieser Ressourcen variiert je nach strukturellen Gegebenheiten des Berufsfeldes. Insgesamt lassen sich daher berufsspezifische Übergangsmuster feststellen,

die sich als Resultat der Interaktion zwischen den strukturellen Gegebenheiten der beruflichen Bereiche und den verschiedenen berufsrelevanten Ressourcen der einzelnen Aufsteiger_innen herausbilden.

Übergänge im Bereich Jura

Um eine Tätigkeit als ›Volljurist‹ bzw. ›Volljuristin‹ in Deutschland ausüben zu können, muss eine zweistufige Ausbildung abgeschlossen werden, die aus dem universitären Jurastudium und dem Referendariat besteht. Das Universitätsstudium wird mit dem Ersten Staatsexamen beendet, das den Zugang zum Referendariat ermöglicht, einer in der Regel zweijährigen praktischen Ausbildungsphase.⁴¹ Im Referendariat werden Stationen in verschiedenen juristischen Tätigkeitsfeldern und Rechtsgebieten absolviert – am Gericht und in der Staatsanwaltschaft ebenso wie bei niedergelassenen Rechtsanwält_innen. Diese Stationen werden bewertet und sind begleitet von theoretischen Kursen. Im Anschluss findet das Zweite Staatsexamen statt. Das Jurastudium ist eine Generalistenausbildung, die auf alle juristischen Tätigkeitsbereiche vorbereiten soll. Entsprechend wird auch in den schriftlichen und mündlichen Staatsexamina, die in den Bundesländern zentral gestellt werden, umfassend juristisches Wissen abgeprüft. Oft bereiten sich die Studierenden ein Jahr und länger darauf vor und nehmen dabei die Hilfe von privaten Vorbereitungskursen, den Repetitorien, in Anspruch. Die Juristenausbildung gehört mit einer Dauer von in der Regel sieben und mehr Jahren zu den längsten universitären Ausbildungen.⁴² Ein nicht geringer Anteil der Studierenden scheitert: Knapp ein Drittel der Studierenden besteht das Erste Staatsexamen nicht, ca. 14% fallen durch das Zweite Staatsexamen (vgl. BMJV 2014).

Nach zwei erfolgreich bestandenen Staatsexamina spielen im Übergang in den Beruf gute Noten eine große Rolle. Von den Noten in den Staatsexamina hängt ab, welche Karrierewege eingeschlagen werden können: Wird ein sogenanntes ›Prädikatsexamen‹ erreicht, d.h. ein ›vollbefriedigend‹ bzw. neun Punkte oder besser, stehen die attraktiveren, weil prestigeträchtigen und besser bezahlten Tätigkeitsfelder in den großen Wirtschaftskanzleien und im Staatsdienst offen. Liegen die Noten dagegen deutlich darunter, bleiben kaum Alternativen zur Selbstständigkeit als niedergelassener Anwalt bzw. Anwältin. Wie einer der befragten Juristen formulierte: »Die Wege trennen sich mit der Examensnote. Wenn Sie unter dem Prädikat liegen,

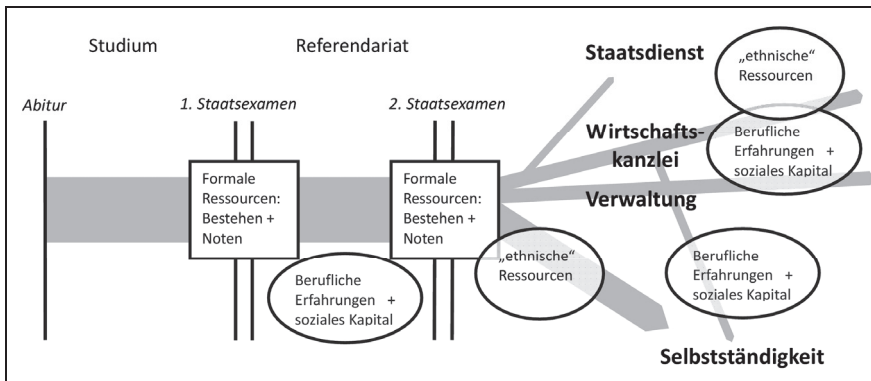
⁴¹ Die angehenden Jurist_innen sind dabei in einem öffentlich-rechtlichen Ausbildungsverhältnis im jeweiligen Bundesland angestellt.

⁴² Die durchschnittliche Dauer des Jurastudiums beträgt ca. 11 Semester, dazu kommen zwei Jahre Referendariat und die Prüfungsvorbereitung (BMJV 2014).

dann ist Ihnen eigentlich dieser Karriereweg (Großkanzlei) versperrt« (Okan Selcuk, Anwalt in einer internationalen Wirtschaftskanzlei). Nur ein relativ kleiner Anteil eines Jahrgangs erreicht ein solches ›Prädikatsexamen‹ (ca. 16% im 1. Staatsexamen, ca. 20% im 2. Staatsexamen (vgl. BMJV 2014)).

Die folgende Graphik veranschaulicht schematisch die Muster des Übergangs in den Beruf, auf die wir bei den befragten Jurist_innen gestoßen sind. Sie zeigt außerdem die strukturierenden institutionellen Rahmenbedingungen und die persönlichen Ressourcen, die beim Eintritt in die Berufstätigkeit bedeutsam wurden.

Abbildung 1: Wege der Befragten in juristische Berufe



Die Abbildung zeigt nur die Karrieremuster und Berufsbereiche der Interviewpartner_innen. Andere juristische Tätigkeitsbereiche (z.B. Unternehmen) sind daher nicht abgebildet.

Eine entscheidende Bedingung für den Übergang in juristische Berufe war für die befragten Jurist_innen das erfolgreiche und möglichst gute Bestehen der Staatsexamina, um damit die nötigen formalen Ressourcen für eine Karriere im juristischen Feld zu erlangen. Problemlos verlief der Übergang bei denjenigen, die herausragende Noten oder ein mit dem ›Prädikatsexamen‹ vergleichbares symbolisches Kapital vorweisen konnten, wie etwa gute Bewertungen in der Referendariats-Station bei einer renommierten Kanzlei. Oft konnten diese Jurist_innen sogar zwischen mehreren attraktiven Jobs auswählen. Einen solch unproblematischen Übergang in eine Tätigkeit in einer Kanzlei schildert ein Interviewpartner, der zunächst mehrere Jahre als angestellter Anwalt gearbeitet hatte, bevor er sich für den Staatsdienst bewarb:

Nach 'm zweiten Examen hab' ich, glaub' ich, insgesamt drei Bewerbungen geschrieben und hatte drei Vorstellungsgespräche. Also das hängt wirklich mit der Note zusammen, ja? Also das ist so, das Prädikat ist die Eintrittskarte. (Önder Tepe, Richter)

Auf der anderen Seite schränken die institutionalisierten Notenanforderungen die Karriereoptionen für diejenigen ein, die diese Hürde nicht bzw. weniger erfolgreich nehmen. Dieser Kontrast wird in der Erzählung eines Rechtsanwalts in Berlin deutlich, der feststellen musste, dass sich seine beruflichen Möglichkeiten mangels entsprechender Noten auf die Selbstständigkeit reduzierten:

Ich war kein besonders guter Jurist. Deswegen kamen per se eigentlich auch nicht so viele Möglichkeiten in Frage. Ich konnte mich jetzt nicht bei großen Kanzleien bewerben oder für'n Staatsdienst. Einst war ich mal ideologisch und hatte so Sachen wie NGOs und sowas im Kopf, aber hab' dann relativ schnell gemerkt, [...] dass die die gleichen Anforderungen haben wie, keine Ahnung, wenn man sich bei Mercedes-Benz bewerben muss. Da (lachend) müssen Sie genauso gut sein. [...] Ja, dann blieb – »Wer nichts wird, wird Rechtsanwalt«, und dann bin ich Rechtsanwalt geworden. (Eray Dogruel, selbstständiger Rechtsanwalt)

Ohne die ›Eintrittskarte‹ des ›Prädikatsexamens‹ ist es, wie dieses Beispiel andeutet, nicht immer leicht, eine Stelle auf dem juristischen Arbeitsmarkt zu finden. Das meritokratische Prinzip, das die beruflichen Möglichkeiten von Jurist_innen strukturiert, hat jedoch blinde Flecken. Es verdeckt zum einen, dass die Chancen, gute Noten in den anspruchsvollen Examina zu erreichen, ungleich verteilt sind. Für Kinder aus Arbeiter- und Migrantenfamilien ist die Hürde höher als für Studierende aus akademischen Elternhäusern. Das beschreibt anschaulich der bereits zitierte Anwalt in einer Großkanzlei, der selbst ein ›Prädikatsexamen‹ erreicht hat:

Bei den meisten Migranten ist es nun mal so, dass sie [...] unter den Prädikatsjuristen unterrepräsentiert sind, einfach auch bedingt durch- das sehen Sie auch an meinem Background, das sind keine idealen Voraussetzungen. Sie müssen sich vorstellen, ich hatte nie, also nur sehr kurze Zeit ein eigenes Zimmer, wo ich arbeiten konnte. Sie müssen alles, was Sie machen, selbst machen. Und das führt halt dazu, dass Sie irgendwie schon ein Examen schaffen, aber oftmals nicht über neun Punkte. (Okan Selcuk, Anwalt in einer Wirtschaftskanzlei)

Die befragten Aufsteiger_innen hatten in mehrfacher Hinsicht schlechtere Ausgangsbedingungen, um die erforderlichen Noten zu erreichen, welche die Türen zu großen Kanzleien und zur Justiz öffnen. Nicht nur konnten die Eltern sie, wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, bei studienbezogenen Fragen nicht mehr unterstützen. Auch waren in ihren Familien schlicht die ökonomischen Möglichkeiten oft deutlich begrenzter als bei Kommiliton_innen aus begütereiten Mittelschichtsfamilien, was ebenfalls nicht förderlich für den Studienerfolg ist, wie dieser Interviewpartner beschreibt. Das Risiko, an den Examina zu scheitern oder auf die Selbstständigkeit angewiesen zu sein, ist ungleich größer. Das meritokratische Prinzip kann daher für Kinder aus Arbeiter- und Einwandererfamilien eine strukturelle Benachteiligung auf dem Weg in juristische Berufe bedeuten. Geht man davon aus, ist es nicht überraschend, dass wir trotz intensiver Suche nach potenziellen Inter-

viewpartner_innen insgesamt nur wenige Personen mit türkischen Namen in Großkanzleien gefunden haben, noch seltener wurden wir im Staatsdienst fündig.⁴³

Die Hürde vor dem Staatsdienst zeigte sich in den geführten Interviews als besonders hoch. Die Examensnoten stellen im Staatsdienst mehr noch als in Kanzleien ein formales Ausschlusskriterium dar. Dazu kommt, dass die Bewerber_innen die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen müssen und nicht immer direkt nach Examensabschluss offene Stellen verfügbar sind. Für eine Interviewpartnerin beispielsweise, die die Notenvoraussetzungen erfüllte, scheiterten ihre Pläne, sich als Richterin zu bewerben, daran, dass sie die deutsche Staatsangehörigkeit erst noch beantragen musste und sich dieser Prozess so lange hinzog, dass sie in der Zwischenzeit ein Angebot in einer größeren Kanzlei bekam und annahm. Dort sei sie sehr zufrieden, berichtete sie, sodass es unwahrscheinlich sei, dass sie sich noch für den Staatsdienst bewerbe. Ein anderer Interviewpartner, dessen Berufsziel ebenfalls Richter war, vermutete zunächst, dass sein knapp verpasstes ›Prädikat‹ in einem der beiden Examina ein Problem sei und bewarb sich daher erst gar nicht für den Staatsdienst. Erst nachdem er mehrere Jahre in verschiedenen Kanzleien gearbeitet hatte, erfuhr er, dass er die formalen Mindestvoraussetzungen in beiden Examina gerade noch erfüllt hatte. Er bewarb sich für das Richteramt und war damit erfolgreich. Auch für andere Befragte, die mittlerweile im Staatsdienst arbeiten (insgesamt vier der sechs interviewten Türkeistämmigen), war die aktuelle Berufstätigkeit nicht die erste berufliche Station. Teils war dies den Wartezeiten geschuldet, bis die Bewerbung in der Justiz berücksichtigt wurde, teils, wie im Falle des erwähnten Richters, erschien die Karriereoption Staatsdienst zunächst weniger realistisch oder reizvoll als die Alternativen in Kanzleien. Selbst diese kleine Anzahl an Übergängen in den Staatsdienst, die wir registrieren konnten, macht damit zusätzliche formale und symbolische Barrieren sichtbar. Diese Barrieren können den Zugang von türkeistämmigen Jurist_innen zum Staatsdienst klar behindern und stellen einen Teil der Erklärung dafür dar, warum Personen mit türkischem oder allgemeiner: mit ›Migrationshintergrund‹ in Gerichten und Staatsanwaltschaften bis heute deutlich unterrepräsentiert sind.

43 Wie in Kapitel 2 beschrieben, fanden sich bei einer Online-Recherche im Herbst 2012 auf den Internetseiten der laut dem JUVE-Fachportal 50 besten Wirtschaftskanzleien in Deutschland nur 17 Anwält_innen mit einem türkisch klingenden Namen. Noch schwieriger war es, mögliche Interviewpartner_innen in der Justiz zu finden: Bei der Recherche in Geschäftsverteilungsplänen und bei Nachfragen bei Gerichten, Staatsanwaltschaften und Rechtsanwält_innen stießen wir in den drei Untersuchungsregionen immer auf die gleichen zwei oder drei Namen von Richter_innen und Staatsanwält_innen mit einem (vermeintlich) türkischen Hintergrund. Unser Sample ist somit wohl nicht weit von einer »Vollerhebung« in diesen Städten entfernt.

Neben den strukturellen Benachteiligungen verdeckt die meritokratische Rhetorik auch, dass trotz formalisierter und scheinbar für alle gleicher Zugangsbedingungen nicht unerhebliche Spielräume für Diskriminierung bestehen. Dies betrifft insbesondere die (bereits im vorherigen Kapitel angesprochene) Notengebung in den mündlichen Prüfungen und die Bewertungen in den Referendariatsstationen, aber auch die Bewerbungsverfahren für offene Stellen.⁴⁴ Die Hälfte der türkeistämmigen Jurist_innen (11 von 23 Befragten) äußert die Vermutung, dass sich in diesen Situationen der türkische Hintergrund negativ auswirken könnte, und ein knappes Drittel der Befragten (7 von 23) belegt diese Einschätzung mit konkreten persönlichen Erfahrungen. Ein Interviewpartner in Berlin beispielsweise berichtet von Diskriminierung im mündlichen Zweiten Staatsexamen. Im Vorfeld des Examens sei er sogar von einer Ausbilderin vor Prüfern gewarnt worden, die »nicht daran interessiert« gewesen seien, Kandidat_innen mit seinem Hintergrund gut zu bewerten; er habe dann tatsächlich einen Prüfer gehabt, der ihn bei der Prüfung kaum zu Wort kommen ließ und schlecht benotete. Der Interviewpartner arbeitet heute trotz des dadurch knapp verfehlten Prädikats bei einer großen Wirtschaftskanzlei, weil er aus dem Referendariat eine sehr gute Beurteilung einer anderen renommierten Kanzlei vorlegen konnte und diese dann bei der Einstellungsentscheidung den Ausschlag gab. Ein anderer Anwalt aus einer Großkanzlei vermutet, dass auch bei der Selektion von Bewerber_innen in Kanzleien diskriminiert wird. Interessant ist der Unterschied, der in dem folgenden Ausschnitt zwischen unterschiedlichen Organisationskulturen in deutschen und internationalen Kanzleien beobachtet wird:

Also ich kenn' zum Beispiel andere Migranten, [...] die kommen gar nicht rein, obwohl die auch ganz gute Noten haben. Ich kenne einen, der mit mir Examen gemacht hat, der hat sich schon bei vielen beworben, hat aber keine Stelle bekommen, glaub' ich. [...] Das spielt dann keine Rolle, wenn der Markt gut ist. Dann nimmt man quasi alles. Wenn der Markt schwierig wird, dann wird's schwierig für Migranten. Dann nimmt man einfach Deutsche. Und es gibt auch Kanzleien, da gibt's irgendwie gar keine Migranten. Deutsche Kanzleien, klassisch deutsche Kanzleien, Hengeler-Müller, Gleis-Lutz, CMS und so, da ist der Anteil der Migranten deutlich geringer zum Beispiel als bei den Briten oder bei den Amerikanern. Das hängt auch von der Unternehmenskultur ab. (Okan Selcuk, Anwalt in einer amerikanischen Wirtschaftskanzlei)

Mehrere befragte Jurist_innen äußern den Eindruck, dass auch im stark formalisierten Zugang zum Staatsdienst noch Spielräume bestehen, in denen

⁴⁴ Die mögliche Diskriminierung von Kandidat_innen mit ausländisch klingenden Namen in der mündlichen Examenprüfung wird auch durch eine aktuelle Studie gestützt, die erklärungsbedürftige Diskrepanzen in den Bewertungen zwischen Kandidat_innen mit deutschen und mit ausländischen Namen aufzeigt (Towfigh u.a. 2014).

der migrantische Hintergrund zum Nachteil werden kann.⁴⁵ Ein Interviewpartner, der mittlerweile als Richter arbeitet, berichtet ausführlich von seinen erfolglosen Bewerbungen für die Staatsanwaltschaft, seinem eigentlichen Karriereziel. Ohne explizit von Diskriminierung zu sprechen, klingt dabei deutlich die Vermutung durch, dass Einladungen nicht nur nach meritokratischen Prinzipien vergeben werden:

Die Ermittlungsarbeit eines Staatsanwalts fand ich sehr interessant und dachte: »Jetzt, wo du dein Prädikatsexamen hast, dann willst du auch Staatsanwalt werden.« So hab' mich bei den Staatsanwaltschaften beworben, die haben mich leider nie zu einem Gespräch oder einem Assessment-Center eingeladen. Zwei meiner Referendarkolleginnen, [...] die hatten beide ein schlechteres Examen als ich, die hat man zum Assessment-Center eingeladen. [...] Ich hätte mir wenigstens gewünscht, weil ich das bessere Examen hab', dass man mich wenigstens kennenlernt. [...] Ich habe eine Standardabsage bekommen, [...] die haben mir sogar meine Bewerbung zurückgeschickt. [...] Das hat mich sehr geärgert, ich fühlte mich ungerecht behandelt, weil die beiden anderen Damen schon 'n Termin bekommen hatten, und meine Unterlagen hat man nicht mal dort behalten. [...] Ergebnis war halt, dass ich nicht da war, und ich glaube auch an Schicksal. Ich dachte: »Gut, wer weiß, wofür es gut ist«, und hab' das dann sein lassen mit der Staatsanwaltschaft. (Ali Doğan, Richter)

Neben den Noten, die das wichtigste Kapital im juristischen Feld bilden, stellte für die befragten Jurist_innen das soziale Kapital, d.h. Kontakte und Netzwerke im Berufsfeld, eine zweite bedeutsame Ressource für den Übergang in den Beruf dar (siehe Abbildung 1). Bei knapp der Hälfte der Befragten (11 von insgesamt 26 Jurist_innen) ermöglichten Kontakte in Kanzleien oder zu Anwält_innen, die während des Studiums oder des Referendariats geknüpft wurden, den Zugang zu ihrer ersten Stelle. Dies ist eine Ressource, von der auch die große Mehrheit der Jurist_innen, die kein ›Prädikat‹ erreichen, profitieren kann. Ein Anwalt berichtet beispielsweise von seiner Einstellung in einem internationalen Wirtschaftsprüfungsunternehmen:

Bei [diesem Unternehmen] hab' ich ja auch meine Wahlstation [im Referendariat] gemacht, die kannten mich schon. Und da hab' ich wohl, keine Ahnung, 'n guten Eindruck hinterlassen, die haben dann gesagt: »Okay, Herr Oktay, wenn Sie anfangen wollen, können Sie direkt anfangen«. [...] Dann kannte ich den Partner und der hat dann auch schon gesagt: »Hier, pass auf, mach dein zweites Examen und dann kommst du direkt zu uns«. [...] Also ich hab', wie gesagt, vielleicht den Vorteil gehabt, dass sie mich schon kannten während des Referendariats. (Ferhat Oktay, mittlerweile selbstständiger Rechtsanwalt)

⁴⁵ Das kann im Prinzip natürlich auch andersherum funktionieren: Eine Interviewpartnerin der Vergleichsgruppe berichtete, dass in Hamburg vor wenigen Jahren die Referendar_innen »mit Migrationshintergrund« ausdrücklich aufgefordert wurden, sich auch ohne Prädikatsexamen für den Staatsdienst zu bewerben, weil man den Anteil der Richter_innen und Staatsanwält_innen mit familiärer Zuwanderungsgeschichte erhöhen wolle.

Durch die Möglichkeit, sich in der praktischen Ausbildungsphase zu beweisen und bereits Kontakte zu Arbeitgebern aufzubauen, verlief der Übergang auf eine interessante Stelle für diesen Anwalt recht problemlos. Das soziale Kapital konnte in einigen Fällen sogar kompensieren, dass das ›Prädikatsexamen‹ nicht erreicht wurde, und dann dennoch den Zugang zu den stark beschränkten Bereichen des juristischen Felds eröffnen. Eine andere Interviewpartnerin hatte bereits als studentische Mitarbeiterin und Referendarin in einer renommierten Strafrechtskanzlei gearbeitet, in der, wie sie berichtet, alle »super Examina« hatten. Direkt im Anschluss an das Zweite Staatsexamen wurde ihr dort eine Stelle angeboten, obwohl sie kein Prädikat erreicht hatte. Ausschlaggebend seien dabei sowohl die guten persönlichen Beziehungen zu den Kollegen gewesen als auch die berufliche Eignung, die sie bereits vor dem Examen unter Beweis stellen können. Für andere Befragte wiederum erleichterte soziales Kapital den Übergang in die selbstständige Tätigkeit. Sie konnten im Referendariat bereits Kontakte zu niedergelassenen Anwaltskolleg_innen knüpfen, in deren Bürogemeinschaft sie nach dem Abschluss direkt einsteigen konnten. Eine selbstständige Anwältin in Berlin beispielsweise, die in einer Bürogemeinschaft zusammen mit zwei weiteren Anwälten arbeitet, hatte bereits eine Station ihres Referendariats dort absolviert:

Als ich dann in der Station hier war, da hieß es auch: »Ach wir haben ja gut miteinander gearbeitet, wollen wir nicht zusammenarbeiten?« Und dann ging's halt hier weiter. So nahezu lückenlos, glaub' ich. (Gülcan Midik, selbstständige Rechtsanwältin)

Diese Beispiele veranschaulichen, dass das Referendariat – als eine in der staatlich organisierten Juristenausbildung vorgesehene und für jede und jeden garantierte Praxisphase – grundsätzlich eine wichtige Chance bietet, hilfreiche Netzwerke aufzubauen und Erfahrungen zu sammeln. Es kann damit auch Möglichkeiten eröffnen, die strukturelle Barriere der hohen Notenforderung zu umgehen. Insbesondere für Kinder aus Arbeiter- und eingewanderten Familien kann die mit dem Referendariat institutionalisierte Gelegenheit, berufliche Erfahrung und soziales Kapital zu sammeln, von entscheidender Bedeutung sein. Denn auch im Zugang zu diesen berufsrelevanten Ressourcen sind sie im Vergleich zu Kommiliton_innen aus privilegierten Elternhäusern tendenziell benachteiligt, wie unsere Interviews bestätigen. Zum einen konnten die Befragten nicht auf entsprechende Erfahrungen in der Familie oder familiäre Kontakte zu Jurist_innen im Bekanntenkreis zurückgreifen, die ihnen durch ein gutes Wort in Kanzleien Praktikumsstellen o.ä. hätten verschaffen können. Die Ressource, auf die sie tatsächlich zurückgreifen konnten, ist, das sollte betont werden, daher ein von ihnen selbst und zum Teil auch recht mühsam erarbeitetes soziales Kapital.

Zum anderen hatten sie weniger guten oder kaum Zugang zu Informationen darüber, wie das Feld ›funktioniert‹ und wie sie schon während des

Studiums praktische Erfahrungen und Kontakte hätten aufbauen können. Eine Interviewpartnerin beschreibt dies als eine kollektive Erfahrung der Kinder türkischer Arbeiterfamilien im Vergleich zu ›Akademikerkindern‹: Netzwerke im und Wissen über das Berufsfeld fehlen oftmals, wodurch nach dem Studium der Übergang in den Beruf zu einer neuen Herausforderung wird:

Wir waren zufrieden, wir waren glücklich, dass wir überhaupt studieren durften, das war schon was ganz Großartiges für uns [...] Wir waren so ‘n bisschen, wie soll ich sagen? Also wir kamen dahin, wir hatten keine Netzwerke, gar nichts. Wir wussten nicht, was machen wir jetzt? Wohin, wo bewerben wir uns? Welches Praktikum ist ganz gut? Also wir wussten gar nichts. [...] In den letzten Jahren auch im Referendariat hab’ ich eben erfahren, dass einige von denen, die jetzt in der Rechtsabteilung arbeiten in einer großen Firma, schon damals die ersten Praktika gemacht hatten in irgend-einer Rechtsabteilung, oder wenn sie in einem internationalen oder in der Entwicklungspolitik arbeiten wollten, haben sie schon die ersten Praktika damals gemacht. Und wir haben sozusagen nur studiert. (Arzu Güzel, selbstständige Rechtsanwältin)

Das Zitat weist auf die Schwierigkeiten hin, Zugang zu attraktiven Positionen zu erlangen, wenn Netzwerke und berufliche Erfahrungen fehlen. Dementsprechend gestaltete sich auch für einige der Befragten, die weder über besonders gute Noten noch über soziales Kapital im juristischen Feld verfügten, der Berufseinstieg problematisch. Zwei Interviewte berichteten beispielsweise ernüchtert, wie sie nach längerer Suche nur einen Job als Berufsberater im Jobcenter fanden.

Eine Option, die allerdings jeder ›Volljuristin‹ und jedem ›Volljuristen‹ offensteht, ist sich als Rechtsanwalt bzw. Rechtsanwältin selbstständig zu machen. Diese Option kann mangels Alternativen ergriffen werden, wie im oben angeführten Beispiel des Rechtsanwalts Eray Dogruel. Doch die meisten der Interviewten, die sich direkt nach ihrem Studium als Anwältin/Anwalt niederließen, beschreiben diesen Schritt als eine selbst gewählte und bewusste Entscheidung. Andere entschieden sich dagegen erst in einem späteren Schritt ihres beruflichen Werdegangs für die Selbstständigkeit als eine interessantere Alternative zu der möglicherweise wenig befriedigenden und stärker fremdbestimmten Arbeit in größeren Kanzleien oder Unternehmen.

Hauptsächlich im Übergang in die Selbstständigkeit kam der türkische Hintergrund als eine dritte Karriereressource zum Tragen: So betonen fast alle der niedergelassenen Anwält_innen, dass ihre Türkischkenntnisse oder allein der türkische Name von großer Bedeutung waren, um einen Mandantenstamm aufzubauen. Dagegen spielte der türkische Hintergrund in offenbar nur sehr wenigen Fällen auch für den Eintritt in eine größere Kanzlei oder in den Öffentlichen Dienst eine Rolle. Dies war z.B. der Fall bei drei der 17 Jurist_innen, die im Laufe ihrer Karriere in Kanzleien angestellt waren, weil sich Kanzleien auf türkische Unternehmen spezialisiert hatten.

Von den selbstständigen Anwält_innen wird der türkische Hintergrund häufig recht nüchtern als ›Alleinstellungsmerkmal‹ im Vergleich zu ihren ›deutschen‹ Kolleg_innen beschrieben. Er ermögliche es, sich auf dem gesättigten Markt der selbstständigen Anwält_innen zu behaupten bzw. eine eigene ›Nische‹ zu erarbeiten, und wird strategisch eingesetzt etwa zur gezielten Akquise bei türkischen Vereinen oder bei der Standortwahl der Kanzlei in Gegenden mit einem hohen Anteil türkeistämmiger oder migrantischer Bewohnerschaft. Die ›ethnische Nische‹ ist für die interviewten Anwält_innen eine rationale Karriereoption. Ein Anwalt aus dem Ruhrgebiet ließ sich beispielsweise ganz gezielt mit einem Büro in direkter Nähe des türkischen Generalkonsulats nieder, um so die türkeistämmige Zielgruppe besser zu erreichen:

Das war ja von Anfang an klar, dass die Zielgruppe der Mandantschaft – das hatte ich auch im Businessplan so aufgeführt – halt Türken sind oder Deutsche mit türkischer Herkunft, weil alles andere keinen Sinn machen würde für mich, weil es so viele Anwälte auf dem Markt gibt, und man braucht halt ‘n Alleinstellungsmerkmal. Das ist bei mir nun mal die türkische Sprache und meine türkische Herkunft und das macht halt sehr viel aus. (Volkan Sararer, selbstständiger Rechtsanwalt)

Auch ein anderer Anwalt, der ebenfalls im Ruhrgebiet zum Zeitpunkt des Interviews gerade eine Bürogemeinschaft mit einem Kollegen aufgebaut hatte, plante mit der türkeistämmigen Mandantschaft als Ausgangsbasis für ein einigermaßen sicheres Grundeinkommen:

Wir wollen zwar langfristig Unternehmer vertreten, auch Wirtschaftsstrafsachen machen, und das kann man nicht, wenn man sich auf türkische Mandanten nur spezialisieren möchte. Allerdings wussten wir, wenn wir ‘ne Kanzlei gründen, dass hier so ‘n großes Potenzial ist wegen der türkischen Mitbürger, dass man da auf jeden Fall immer ‘n Grundverdienst haben wird. (Akin Tekin, selbstständiger Rechtsanwalt)

Der türkische Hintergrund fungiert offenbar als spezifisches ›ethnisches‹ oder ›diasporisches Kapital‹ (Vermeulen 2010) im Einstieg in den Arbeitsmarkt (vgl. Schmidtke 2010). Er eröffnet in verschiedener Hinsicht einen besonderen Zugang zu türkischen, türkeistämmigen oder – allgemeiner – zu migrantischen Mandant_innen: durch die Sprache, durch besonderes Wissen über die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppe, durch einfachere Zugänge zu ›ethnischen‹ Netzwerken (wie z.B. Unternehmervereinigungen) sowie durch die kulturelle Nähe, die der türkische Name für die Mandantschaft signalisiert (siehe auch Kapitel 7).⁴⁶

Doch in den Narrationen der selbstständigen Jurist_innen zeigt sich auch die Ambivalenz dieser Karriereressource. Die Ausrichtung auf die Zielgrup-

⁴⁶ Für eine vergleichbare strategische Mobilisierung von Ethnizität bzw. »Transkulturalität« im Kontext der Selbstständigkeit von Unternehmern türkischer Herkunft in Berlin vgl. Pütz (2004).

pe der ›Migrant_innen‹ ist nicht nur eine freie Wahl, sondern auch quasi unumgänglich, da mit einer ›nicht-migrantischen‹ Mandantschaft nicht gerechnet werden kann. Diese Ambivalenz wird insbesondere im Fall des bereits erwähnten Berliner Rechtsanwalts Eray Dogruel deutlich, der sich selbstständig machte, weil ihm seine Examensnoten keine Alternativen ließen. Er berichtet ebenfalls von einer strategischen Orientierung auf eine türkeistämmige Mandantschaft, weshalb er sich bewusst auf die Suche nach einem Büro in einer stark von türkischer Einwanderung geprägten Nachbarschaft Berlins machte:

Ich dachte mir: Naja, du musst halt dein Alleinstellungsmerkmal irgendwie wirtschaftlich sinnvoll nutzen und suchst dir deine Leute (lachend) – du gehst halt zu den Leuten, die wahrscheinlich dann zu dir kommen werden, ne?

Und gleichzeitig ist das Mobilisieren des ›ethnischen‹ Kapitals auch eine Notwendigkeit, wie er – spürbar ernüchtert – ebenfalls anmerkt:

Man darf da gar kein Hehl draus machen: Als türkischer Anwalt bekommen Sie türkische Mandanten. Da kommt kein Hans Müller hierhin und klingelt, weil er zu mir will oder so. [...] Zu 'nem türkischen Anwalt geht kein Nicht-Türke.

Die zwiespältige Rolle des türkischen Hintergrunds als Karriereressource wird im Fall dieses Befragten umso deutlicher, weil die berufliche Ausrichtung in klarem Kontrast zu seiner ›privaten Identität‹ steht. Von seiner Sozialisation, seinen sozialen Beziehungen, kulturellen Vorlieben und identitären Verortungen her hat er wenig Bezug zum ›Türkisch sein‹ in Deutschland. Seine Partnerin ist ebenso ›ethnisch deutsch‹ wie seine engen Freunde und die anderen Kollegen in seiner Bürogemeinschaft. Die Ausrichtung auf eine türkeistämmige oder migrantische Mandantschaft wird durch die fehlenden nicht-migrantischen Mandant_innen ökonomisch quasi alternativlos. Fast alle selbstständigen Anwalt_innen berichten, kaum oder gar keine nicht-migrantischen Mandant_innen zu haben. Diese Ambivalenzen des türkischen Hintergrundes im Berufsleben zeigen sich auch in anderen Feldern, dazu mehr in Kapitel 7.

Übergänge ins Lehramt

Auch bei den befragten Lehrer_innen war der Einstieg in den Beruf deutlich durch die institutionellen Gegebenheiten und ihre Interaktion mit den formalen, sozialen und biographischen bzw. ›ethnischen‹ Ressourcen der Einzelnen strukturiert. Der Zugang zum Lehramt von Personen mit einem sogenannten ›Migrationshintergrund‹ ist in den letzten Jahren zu einem prominenten Thema in der bildungspolitischen Debatte geworden. Seit den 2000er Jahren wurden verstärkt Forderungen nach der Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund laut. Sie wurden 2007 im Nationalen Integra-

tionsplan in die politische Agenda übernommen (Die Bundesregierung 2007: 27). Begleitet wurde dies von der Gründung von Netzwerken für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in mittlerweile fast allen westdeutschen Bundesländern, die bei Schüler_innen aus eingewanderten Familien für den Lehrerberuf werben und Lehramtsstudierende und (angehende) Lehrkräfte durch Beratung, Vernetzung und Fortbildung unterstützen.⁴⁷ Um mehr Personen mit familiärer Einwanderungsgeschichte für das Lehramt zu gewinnen, wurden auch von privaten Stiftungen unterstützende Projekte initiiert, z.B. der ›Schülercampus: Mehr Migranten werden Lehrer‹ der ZEIT-Stiftung oder das ›Horizonte‹-Stipendienprogramm der Hertie-Stiftung. Die Bemühungen um die Rekrutierung von Lehrer_innen mit Migrationshintergrund zielen jedoch nicht in erster Linie darauf ab, das Berufsfeld Schule für die Karrieren der zweiten Generation zu öffnen. Vielmehr wird von diesen Lehrkräften ein Mehrwert für Schulen erwartet, an denen der Anteil an Schüler_innen aus eingewanderten Familien zunimmt und die daher allein schon aus demographischen Gründen unter dem Druck stehen, sich für Vielfalt zu öffnen (Karakasoğlu 2011). Lehrkräften mit Migrationshintergrund werden besondere sprachliche und kulturelle Kompetenzen zugeschrieben, mit denen sie eine Mittler- und Brückenbauerfunktion zwischen Schulen, Schüler_innen und Eltern einnehmen können; darüber hinaus werden sie als Vorbilder für Schüler_innen mit Migrationshintergrund gesehen, für die sie die Möglichkeit des Bildungsaufstiegs verkörpern können (siehe auch Akbaba u.a. 2013).

Mittlerweile liegen mehrere Studien zu Lehramtsstudierenden und Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Deutschland vor (Karakasoğlu-Aydin 2000; Georgi u.a. 2011; Karakasoğlu 2011; Fereidooni 2012; Bräu u.a. 2013; Rotter 2014).⁴⁸ Während sie meist auf das berufliche Selbstverständnis der Lehrer_innen und ihre Erfahrungen im Schulalltag fokussieren, werden die institutionellen Hürden und Chancen, die sich auf dem Weg in den Lehrerberuf auftun, bisher kaum in den Blick genommen.

Ähnlich wie die Jura-Ausbildung ist auch der Weg ins Lehramt stark von institutionell vorgegebenen Etappen und formalen Zugangskriterien geprägt. Auch hier schließen sich an das Universitätsstudium ein Referendariat und

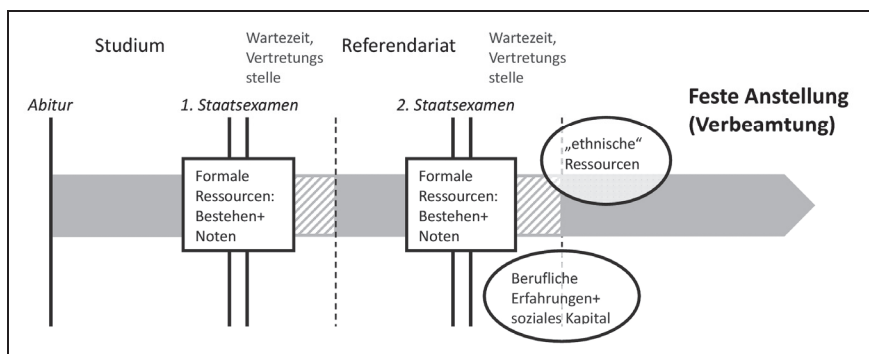
⁴⁷ Siehe z.B. für unsere Befragungsregionen die Netzwerke »Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte« in NRW (<http://www.lmz-nrw.de/>), »Lehrkräfte mit Migrationshintergrund« in Berlin (<https://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/nach-der-schule/lehrernetzwerk.html>) sowie »Schule und kulturelle Vielfalt« in Hessen (<http://www.lmz-nrw.de/portfolio/schule-und-kulturelle-vielfalt-netzwerk-fur-lehrkraefte-in-hessen/>); letzter Zugriff auf alle hier aufgeführten Webseiten am 15.11.2015.

⁴⁸ Das Lehramt ist damit interessanterweise der einzige akademische Berufsbereich, für den es in Deutschland bislang nennenswerte Forschung zu beruflichen Karrieren der zweiten Generation gab (siehe auch Kapitel 1).

ein Zweites Staatsexamen an. Während des eineinhalb- bis zweijährigen Referendariats unterrichten die künftigen Lehrer_innen an Schulen und werden in Lehrproben bewertet, parallel dazu erhalten sie theoretischen Unterricht im Lehrerseminar. Die Referendarstellen an den Schulen werden zentral durch die Schulverwaltung des jeweiligen Bundeslandes zugewiesen. Wie im Rechtsreferendariat ist für alle angehenden Lehrer_innen ein Referendariatsplatz garantiert und die Zuteilung lässt wenig Raum für Diskriminierung. Je nach verfügbaren Stellen für die jeweils studierte Fächerkombination kann Wartezeit involviert sein. Von den befragten Lehrkräften mussten nach dem Ersten Staatsexamen mehrere ein Jahr oder länger auf einen Referendariatsplatz warten. Meist überbrückten sie diese Zeit mit Tätigkeiten als Vertretungslehrkraft, für die sie sich bereits vor Ende der abgeschlossenen Lehrerausbildung bewerben konnten.

Der Übergang in die erste feste Stelle nach erfolgreich absolviertem Zweitem Staatsexamen ist ebenfalls institutionell geregelt und zentral organisiert. Auch dabei spielen die zum Einstellungszeitpunkt verfügbaren Stellen für die jeweilige Fächerkombination eine entscheidende Rolle. Für acht der 20 Befragten war der Übergang in die erste feste Stelle erneut mit Wartezeit verbunden, während der sie als Vertretungslehrkräfte arbeiteten. Diese Überbrückungszeit kann aber auch Chancen – im Sinne der Akkumulation spezifischer Ressourcen – beinhalten, wie Abbildung 2 zu den institutionell geprägten Übergangsmustern der befragten Lehrer_innen zeigt:

Abbildung 2: Wege der Befragten in den Schuldienst



Die beschriebenen institutionalisierten Etappen auf dem Weg in den Lehrerberuf sind in den verschiedenen Schulformen vergleichbar. Ein großer Teil unserer Befragten (14 von 20) studierte Lehramt für die Sekundarstufe II, von ihnen wiederum arbeiten die Hälfte an Gesamtschulen, vier an Gymnasien, zwei an Oberstufenzentren und eine Befragte an einer Realschule. Das ver-

bliebene Drittel verteilt sich über die Schulformen Berufsschule (1), Grundschule (1), Hauptschule (1) und Förderschule (3).

Die Lehramtsausbildung liegt in der Zuständigkeit der Bundesländer. Je nach Bundesland variieren die formalen Rahmenbedingungen für die Verteilung und Besetzung von Lehrerstellen. In unseren Fallregionen Berlin, Ruhrgebiet (NRW) und Frankfurt (Hessen) lassen sich zu der Zeit, als unsere Befragten eingestellt wurden, zwei Modelle unterscheiden: Das klassische Modell ist die zentrale Stellenvergabe durch die zuständige Schulverwaltung über ein Ranglistenverfahren. Die künftigen Lehrkräfte bewerben sich dabei, ähnlich wie schon für das Referendariat, über eine zentrale Liste auf freie Stellen und werden hauptsächlich nach ihren Examensnoten berücksichtigt. Über die konkrete Schule oder den Ort können sie nur bedingt durch die Angabe von Prioritäten mitbestimmen. Durch dieses Verfahren wird in Berlin und in Hessen der Großteil der Lehrerstellen vergeben. In NRW dagegen findet die Auswahl bei den meisten Lehrerstellen inzwischen durch die Schulen selbst statt. In diesem Modell können daher von den Schulen neben den Noten auch andere Kriterien und Qualifikationen berücksichtigt werden, wie z.B. Sprachkenntnisse und die familiäre Migrationsgeschichte. Insgesamt schreiben die Examensnoten die beruflichen Optionen für zukünftige Lehrer_innen zwar nicht so dauerhaft fest wie im juristischen Feld, aber sie können einen Einfluss darauf haben, wie schnell und an welchen Orten die erste feste Stelle erreicht wird. Insbesondere in Zeiten von Stellenknappheit bedeuten schlechtere Noten, dass lange Wartezeiten, wenig attraktive Stellen und entfernte Standorte in Kauf genommen werden müssen.

In allen Bundesländern besteht außerdem die Option eines Quereinstiegs in den Lehrerberuf, ohne dass zuvor ein vollständiges Lehramtsstudium absolviert wurde. Wie in Kapitel 5 erwähnt, sind von unseren türkeistämmigen Lehrer_innen drei auf diesem Weg in den Beruf gekommen, nachdem sie zunächst einen anderen Bildungs- und Berufsweg eingeschlagen hatten. Die zwei studierten Bauingenieure hatten nach dem Studienabschluss in Zeiten der Krise im Bausektor große Probleme, eine Stelle zu finden. Beide machten die Erfahrung, dass ihre vielen Bewerbungen erfolglos blieben, während Kommilitonen ohne türkischen Namen mit zum Teil schlechteren Abschlüssen schon Stellen gefunden hatten. Vom Quereinstieg ins Lehramt als einer beruflichen Alternative erfuhren sie durch Familienmitglieder, die bereits als Lehrer arbeiteten.

Der stark formalisierte Zugang zu Lehrerstellen bietet weniger Möglichkeiten für Diskriminierung als die im Zweifelsfall intransparente Auswahl von Bewerber_innen in Unternehmen. Im Vergleich der untersuchten Berufsfelder fällt auf, dass keine der befragten Lehrkräfte die Vermutung äußerte, in der Auswahl aufgrund des türkischen Hintergrunds diskriminiert worden

zu sein. Einer der Quereinsteiger betont gerade diese (unerwartete) Abwesenheit von Diskriminierung:

Es gibt immer noch Vorurteile, also man muss als Ausländer halt immer noch kämpfen um die Position, die gleichwertige Position [...] Also es ist nicht so selbstverständlich. [...] Und als Lehrer, wo ich mich jetzt beworben hab', da sind wir alle gleich und von daher hatte ich jetzt nicht den Eindruck, dass ich dann irgendwie benachteiligt worden bin als Türke oder so. (Murat Bozkurt, Lehrer in Frankfurt)

Die institutionellen Rahmenbedingungen bergen nichtsdestotrotz besondere Hürden und Spielräume für Diskriminierung. Eine bedeutende Hürde ist das Referendariat. Viele der Befragten bezeichneten es als eine schwere Zeit, nicht nur aufgrund des hohen Arbeitspensums und Drucks, sondern auch wegen der starken Abhängigkeit vom Wohlwollen der Ausbilder_innen im Lehrerseminar und von der Unterstützung der Kolleg_innen in der Schule. Aus Angst hatten manche den Beginn des Referendariats sogar hinausgeschoben und alternative berufliche Optionen erwogen. Die strukturelle Benachteiligung, die die Befragten aufgrund ihrer sozialen Herkunft aus einem Elternhaus ohne akademische Bildung bereits in ihrer Schulkarriere und im Studium erfahren hatten, setzte sich dann auch für viele im Referendariat fort. Das Referendariat erfolgreich zu bewältigen, war aus ihrer Sicht für sie eine größere Herausforderung als für angehende Lehrer_innen aus ›schulnäheren‹ Familien. Eine Lehrerin aus Berlin berichtet beispielsweise von ihrer Referendariatszeit:

Ich hab' wirklich abgekotzt (lacht) [...] diese Zeit der Abhängigkeit, unabhängig davon, dass natürlich ich mit meinem Hintergrund nicht die Unterstützung habe, die viele Referendariatsanwärter haben, wenn sie aus einer Lehrerfamilie kommen. Und es waren schon Fälle dabei, wo zum Beispiel die Arbeit geschrieben wurde von den Eltern, die auch Lehrer sind. Das ist so, ist 'ne Realität! [...] Oder gewisse Unterstützungsmechanismen zu bekommen hinsichtlich der Vorbereitung für die Prüfung. Das konnten meine Eltern mir nicht mehr – die konnten das nicht. (Nilgün Toprak, Lehrerin an einer Berliner Gesamtschule)

Die schlechteren Ausgangsbedingungen, die den Übergang in den Lehrerberuf zu einer größeren Hürde werden lassen, betreffen auch subtilere Strukturen und Funktionsweisen des Berufsfelds Schule. So beschreibt Nilgün Toprak auch, wie sie sich das Wissen über die ›bürgerlichen‹ Verhaltensmuster, die von Lehrkräften erwartet werden, erst mühsam aneignen musste – ein Wissen, in das Kolleg_innen aus Mittelschichtsfamilien bereits hineinsozialisiert wurden:

Es gibt so sehr bürgerliche Verhaltensweisen [...] wie dieses extrem Kontrollierte und Abwartende und ja, auch ein bestimmtes Bildungskapital, was auch bürgerlich ist, mitzubringen. Und während des Referendariats hab' ich festgestellt, dass da, wo beide Eltern zum Beispiel Lehrer sind, da war alles schon fertig, ja? Das war praktisch schon vorbereitet und ich hatte eben die Mühe, das war für mich sehr anstrengend, ja? Auf demselben Niveau zu bleiben und auch diese selbe Grundhaltung anzunehmen.

Diese Hürde müssen nicht nur Kinder aus eingewanderten Familien nehmen. In ganz ähnlicher Weise erzählt eine Lehrerin aus der Vergleichsgruppe, wie sie im Referendariat ihre soziale Herkunft aus einer Arbeiterfamilie als Benachteiligung erfuhr:

Man hat halt bestimmte Sachen nicht drauf, die anderen Leuten schon klar sind. Das hab' ich auch im Referendariat gemerkt, da kamen nämlich sehr viele Leute selber aus Lehrerfamilien und die wussten ganz genau, wie 'n Ref läuft, an welche Leute man sich halten muss, was man sagen muss, was man tun muss. Ich hatte solche Sachen ja gar nicht. [...] Und die haben sich natürlich besser verkaufen können. Allein schon, weil die das Know-how hatten, weil die Mutter selber Lehrerin ist. Und die wussten zum Beispiel auch, was 'n Lehrer, der vielleicht Mentor ist, im Unterricht sehen will oder so [...] Da hatte ich halt kulturelle Benachteiligungen, auf jeden Fall. In der Sprache, in der finanziellen Ausstattung und halt Kontakte, Vitamin B und so was. (Claudia Schuster, Lehrerin an einer Förderschule im Raum Frankfurt)

Mit ihrem Bezug auf »kulturelle Benachteiligungen« verweist diese Lehrerin auf bestimmte, im Schul- und Referendariatsalltag erwartete Handlungs- und Verhaltensmuster. Im Anschluss an Bourdieu könnte man von einem spezifischen Habitus sprechen, den sich Kinder aus Arbeiterfamilien – unabhängig von ihrem »ethnischen« Hintergrund – im sozialen Aufstieg in bürgerlich geprägte Berufsfelder, wie sie die bildungsbürgerliche Schulwelt typischerweise darstellt, erst erarbeiten müssen (vgl. Schneider & Lang 2014). Diese »kulturelle« Barriere kann ein zusätzliches Hindernis für die erfolgreiche Bewältigung des Referendariats und für den Weg in den Beruf sein (siehe auch Kapitel 8).

In unseren Interviews wird außerdem deutlich, dass die Erfahrungen im Referendariat stark von der jeweiligen Schule und den Ausbilder_innen im Lehrerseminar abhängen. Einige Befragte beschreiben das Referendariat auch als sehr positive und motivierende Zeit, in der sie viel Unterstützung erhielten. Da die Befragten nach der abhängigen Variable des »Erfolgs« ausgesucht wurden, können nur die geglückten Berufseinstiege erfasst werden und nicht diejenigen, die unterwegs »verloren« gingen.⁴⁹ Von solchen Fällen berichtet ein anderer Interviewpartner, der sein Referendariat in Berlin absolviert hatte. In seiner Erzählung werden ebenfalls die besonderen Schwierigkeiten sichtbar, mit denen angehende Lehrer_innen, die nicht dem klassischen, bürgerlichen Lehrermilieu entstammen, konfrontiert sein können. In diesem Fall passte für die Ausbilderin der »Migrationshintergrund« der Referendare nicht zu ihren traditionellen »gutbürgerlichen« Vorstellungen von Schule:

Wir mit Migrationshintergrund, wir hatten immer irgendwie mehr zu leisten [...] um zu zeigen, dass wir etwas können. [...] und das Krasse war, dass ich das auch im Refe-

⁴⁹ Auf mögliche Abbrüche der Lehramtsausbildung weisen Diskrepanzen zwischen der Zahl der Lehramtsstudierenden mit »Migrationshintergrund« und der im Schuldienst eingestellten Lehrkräfte hin (Karakaşoğlu 2011: 128).

rendariat so erlebt habe. Meine Hauptseminarleiterin war nämlich eine ehemalige Lehrerin und sie hat ja auch immer davon gerne erzählt, dass sie von einer gutbürgerlichen Schule hier aus Steglitz stammt, und die hat es mir und den beiden anderen auch nicht einfach gemacht. Wir waren eine Vietnamesin, eine Türkin und ich, ein Türke. Und ich war der einzige, der es von uns Dreien geschafft hat. Die anderen beiden haben es nicht geschafft. Die Vietnamesin, soweit ich weiß, hat es aufgegeben und die Türkin hat es noch einmal in Angriff genommen und hat es jetzt geschafft. (Mesut Delgecir, Lehrer an einem Oberstufenzentrum in Berlin)

Zusätzlich zu den strukturellen Nachteilen aufgrund der sozialen Herkunft bietet die Übergangsphase des Referendariats mit ihrer starken Abhängigkeit von der konkreten Schule und den konkreten Ausbilder_innen Spielräume für Diskriminierung aufgrund des ›Migrationshintergrunds‹ (Karakaş 2011; siehe auch Kul 2013). Drei von 13 interviewten türkeistämmigen Lehrkräften berichten von dem Gefühl, dass sie aufgrund ihres türkischen Hintergrundes im Referendariat unfair bewertet wurden. In einer quantitativen Studie zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund gaben ebenfalls 23% der Befragten an, im Referendariat diskriminierende Erfahrungen gemacht zu haben (Georgi u.a. 2011: 253). Auch im Übergang ins Lehramt zeigen sich also blinde Flecken der Meritokratie – hier konkret in der formalen Rolle der möglicherweise unfairen Bewertungen im Referendariat und der Examensnoten bei der Vergabe der Lehrerstellen.

Das Referendariat und die Wartezeiten auf Stellen bei schlechteren Noten oder nicht nachgefragten Fächerkombinationen bedeuten jedoch nicht nur Hindernisse, sondern sie bergen auch Chancen. Die meisten Interviewten waren schon während der Wartezeiten als Vertretungslehrkräfte an Schulen tätig. Wie für die befragten Jurist_innen wurden die auf diese Weise gesammelten Kontakte zu Schulen auch für die angehenden Lehrkräfte zu einem wichtigen sozialen Kapital, das den Zugang zu Referendariatsplätzen und Stellen eröffnete. Selbst in Bundesländern, in denen Lehrerstellen zentral nach Ranglisten vergeben werden, haben Schulleitungen heute die Möglichkeit, Präferenzen für bestimmte Lehrer_innen zu äußern – im Rahmen des Profils der Stellen, die vom Schulamt zur Verfügung gestellt werden. Von unseren insgesamt 20 befragten Lehrer_innen bekamen vier ihren Referendariatsplatz an Schulen, die sie bereits zuvor als Vertretungslehrkraft oder im Praktikum kennengelernt hatten, für über die Hälfte (zwölf von 20) ergab sich der erste feste Vertrag an derselben Schule, an der sie bereits das Referendariat absolviert oder eine Vertretungsstelle gehabt hatten, und weitere fünf Lehrer_innen bekamen ihre erste Stelle über schulbezogene Netzwerke, die sie im Laufe ihrer Lehrerausbildung aufgebaut hatten (z.B. auf Empfehlung von anderen Schulleiter_innen oder durch Hinweise von Kolleg_innen). Damit bekam nur ein kleiner Teil der Befragten die erste Stelle tatsächlich über das formale Bewerbungsverfahren. Die in der Praxis gesammelten Kontakte eröffneten in manchen Fällen gerade bei Stellenknappheit Türen, die

sonst verschlossen geblieben wären. Eine Lehrerin aus Berlin erzählt beispielsweise, dass sie ihre erste unbefristete Stelle erhielt, weil sich der Schulleiter an der Schule, an der sie als Vertretungslehrerin gearbeitet hatte, bei der Schulverwaltung für sie eingesetzt hatte. Es sei eine der sehr wenigen offenen Stellen in Berlin für ihre Fächerkombination überhaupt gewesen:

Meine ehemaligen Referendariats-Kollegen, die haben teilweise – ich hab’ ‘nen Durchschnitt von 3,0 – mit 1,0 abgeschlossen. Die kriegen nichts, ja? Die müssen nach Hamburg oder so. Gott sei Dank bin ich an einer Schule angelangt, wo der Schulleiter gesagt hat: »So, ich setze mich jetzt für Sie ein, weil wir sehr zufrieden waren mit Ihnen.« (Dilek Özdemir, Lehrerin an einem Oberstufenzentrum in Berlin)

Von solchen Kontakten profitierten gleichermaßen die türkeistämmigen Befragten wie die Vergleichsgruppe. Das soziale Kapital, das während der institutionell vorgesehenen und ermöglichten Praxisphasen in der Ausbildung gesammelt werden kann, wird daher in den Werdegängen der Lehrer_innen – ähnlich wie bei den Jurist_innen – zu einer zentralen Ressource beim Übergang in eine feste Anstellung. Auch hier wird deutlich, dass das Referendariat als eine jedem und jeder garantierte Praxisphase bei allen Abhängigkeiten, Benachteiligungen und Verwundbarkeiten für Diskriminierung die Startnachteile von angehenden Lehrer_innen aus ›schulferneren‹ Elternhäusern ausgleichen kann. Es gibt ihnen die Möglichkeit, sich schulische Netzwerke und Wissen zu erarbeiten, die sie nicht bereits über die Familie oder den Bekanntenkreis mitbringen, und ihre Fähigkeiten in der Praxis unter Beweis zu stellen – und sich damit als Lehrer_in und Kolleg_in zu bewähren. Auf diese Weise wird nicht nur die Bedeutung von Noten als formalem Kriterium für die Stellenverteilung relativiert. Auch mögliche Stereotype und Vorbehalte von Kolleg_innen gegenüber dem türkischen und nicht-bildungsbürgerlichen Hintergrund können abgebaut werden.

Auf den türkischen Hintergrund als eine besondere Ressource konnte interessanterweise kaum eine_r der befragten Lehrer_innen zurückgreifen – zumindest nicht beim Übergang in die erste Stelle (für die spätere Bedeutung dieser Ressource im Beruf siehe Kapitel 7). Abgesehen von einer Interviewpartnerin, die Türkisch als Schulfach unterrichtet, berichten die Befragten nur vereinzelt, dass besondere sprachliche oder kulturelle Kompetenzen den Zugang zu ihrer Stelle begünstigt hätten. Dies kontrastiert mit der großen Rolle, die diese Kompetenzen in der integrationspolitischen Debatte über die Rekrutierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund einnehmen. Dass sie von den Schulen bei der Einstellung neuer Lehrkräfte anscheinend kaum berücksichtigt wurden, scheint insbesondere an den institutionellen Rahmenbedingungen zu liegen, die den Schulen nur geringe Spielräume lassen. So berichtet ein Berliner Lehrer, dass ihn eine Schule in Neukölln, an der er als Vertretungslehrer gearbeitet hatte, gerade aufgrund seines türkischen

Hintergrundes gerne fest übernommen hätte, aber keine Stelle zur Verfügung hatte:

Ich wurde mit offenen Armen in Neukölln erstmal empfangen. [...] das ist auch ein Gymnasium, da haben die auch einen sehr [hohen Anteil], 96 Prozent ist der Schüleranteil nichtdeutscher Herkunft. Da brauchten sie auch Leute wie mich, da haben die sich auch gefreut, dass das geklappt hat. [...] Aber die hatten auch nicht die Mittel. Also er [der Schulleiter] meinte zu mir schon: »Ja, Sie sind jetzt halt als Vertretung hier, aber wenn die Lehrerin wieder da ist, dann müssen Sie auch wieder gehen. Ich würde Sie so gerne behalten«. (Mesut Delgecir, Lehrer an einem Berliner Oberstufenzentrum)

Auch in der Erzählung einer anderen Interviewpartnerin wird deutlich, dass die Einstellungsentscheidungen der Schulen hauptsächlich davon abhängen, inwiefern von der Schulverwaltung Stellen genehmigt werden. Diese Lehrerin wurde im Anschluss an ihr Referendariat an derselben Schule speziell für eine Förderklasse für türkischsprachige Kinder übernommen und ist damit eine von nur zwei Interviewpartner_innen, für die der türkische Hintergrund eine wichtige Rolle für den Zugang zu ihrer Stelle gespielt hat. Auch in ihrem Fall waren es weniger die guten Noten und die besonderen Kompetenzen als der besondere Einsatz ihrer Schule bei der Schulbehörde, der die Einstellung ermöglichte:

Da haben sich meine Schulleiter sehr für mich eingesetzt, dass ich die Stelle bekomme. Und das ging letztendlich. Auch wenn ich 'n sehr gutes Examen hatte, ist es nicht so einfach, hier 'ne Stelle zu bekommen, 'ne Planstelle, [...] sie haben sich sehr für mich eingesetzt beim Schulamt, und die wurde auf mich ausgeschrieben, die Stelle, und von Vorteil waren auch meine Türkischkenntnisse. Ich hab' nämlich eine Intensivklasse übernommen, die hauptsächlich aus Kindern besteht, die aus Bulgarien kommen, aber türkischen Hintergrund haben. (Ayten Demirel-Schröder, Grundschullehrerin)

Die Bedeutung, die dem türkischen Hintergrund als besonderer Ressource im Übergang in den Beruf zukommen kann, hängt von der Art und Weise ab, wie das Einstellungsverfahren organisiert ist. Werden Lehrerstellen überwiegend zentral von den Schulämtern vergeben, wie dies z.B. in Berlin der Fall ist, sind die Möglichkeiten, über die Noten hinausgehende Kenntnisse und Fähigkeiten einzubringen, zumindest im formalen Verfahren äußerst begrenzt. Dies kann auch paradoxe Effekte haben, wie das Beispiel einer Berliner Lehrerin zeigt: Obwohl sie gerne an einer Schule mit türkeistämmigen Schülern arbeiten würde und entsprechende Stadtbezirke als Wünsche angegeben hatte, bekam sie bisher nur Stellen im Ostteil Berlins an Schulen ohne einen einzigen türkeistämmigen Schüler zugeteilt. Dagegen vermuten mehrere Befragte im Ruhrgebiet, für die das Verfahren vorsieht, dass sie sich direkt an den Schulen für eine Stelle bewerben, dass es von Vorteil sein kann, neben den formalen Qualifikationen auch spezifische kulturelle und soziale Kompetenzen mitzubringen. Diese können mit dem türkischen Hintergrund verbunden sein, jedoch auch andere biographische Erfahrungen umfassen, wie die beiden folgenden Beispiele veranschaulichen. Ein türkeistämmiger

Lehrer aus Duisburg, der sich gerade auf neue Stellen bewarb, berichtet beispielsweise von der Erfahrung, dass sein ›Migrationshintergrund‹ ein wichtiger Aspekt für Stellenzusagen war:

Jetzt bei den Einstellungen hatte ich schon das Gefühl, dass es auch durchaus ganz positiv aufgenommen wurde, dass man diesen Migrationshintergrund hatte. Ich hab' damit auch aktiv geworben, muss ich sagen. Also bei den Bewerbungsgesprächen. Hab' halt gesagt, ich kann fließend Türkisch sprechen, habe diesen Hintergrund und mache dies und das und das war, glaub' ich, auch der Ausschlag, warum ich zum Beispiel jetzt [...] die Chance habe, dort an der Schule anzufangen. (Fuat Baştürk, Lehrer an einem Duisburger Gymnasium)

Ganz ähnlich meint auch ein Befragter aus der Vergleichsgruppe aus dem Ruhrgebiet, dass seine besonderen biographischen Ressourcen seine Einstellung begünstigt haben könnten. In seinem Fall handelt es sich um eine nicht-lineare Bildungskarriere, die seinen bisherigen Bildungsweg kennzeichnete:

Das war auch einer so der Gründe, warum die mich hier wahrscheinlich mit eingestellt haben, [...] weil ich eben auch 'ne Berufsausbildung habe [...] und eben nicht nur im System Schule und Universität gewesen bin, sondern auch schon mal selbst berufstätig gewesen bin. [...] Das ist auch so 'n Alleinstellungsmerkmal, das eben viele Bewerber nicht vorweisen können, diesen etwas gebrochenen Weg. Und das ist, glaub' ich, heute auch grad', wenn Schulen Kollegen aussuchen im Verfahren, durchaus von Interesse, [...] dass man so 'n bisschen mehr in der Perspektive aufweisen kann. (Marco Storz, Lehrer an einem Duisburger Gymnasium)

Diese Beispiele zeigen, dass die institutionellen Gegebenheiten – hier: das Einstellungsverfahren – mit beeinflussen können, inwieweit bestimmte biographische Ressourcen als ›ethnisches‹ oder ›aufstiegsspezifisches‹ Kapital für den Zugang zu Lehrerstellen relevant werden können. Im Vergleich der drei Forschungsregionen sticht – unter der Annahme, dass die kleinen Fallzahlen keine Verzerrung kreieren – das Ruhrgebiet bzw. NRW heraus. Die Art und Weise, wie hier der Übergang in den Lehrerberuf organisiert ist, scheint den größten Spielraum für angehende Lehrer_innen aus Einwanderer- und Arbeiterfamilien zu bieten, ihre besonderen biographischen Ressourcen einzubringen.

Auch in einem weiteren Punkt werden regionale und lokale Einflussfaktoren auf den Zugang zum Lehrerberuf sichtbar. So war es in Berlin deutlich schwieriger, Lehrkräfte mit türkischem Hintergrund als mögliche Befragte für unsere Untersuchung auszumachen, als in Frankfurt und insbesondere im Ruhrgebiet, wo überraschend viele Lehrer_innen mit türkischen oder anderen, auf eine Einwanderungsgeschichte deutenden Namen gefunden wurden. Die Befragten im Ruhrgebiet thematisieren in den Interviews selbst, dass sie an ihren Schulen inzwischen keine Ausnahme mehr darstellten, während alle der interviewten Berliner Lehrkräfte noch die Erfahrung gemacht hatten, zu den allerersten Lehrer_innen mit familiärer Einwanderungsgeschichte an ihrer jeweiligen Schule zu gehören, und auch deutlich

häufiger die fehlende interkulturelle Orientierung an ihren Schulen und in der Lehrerbildung beklagen. Diese lokalen Unterschiede spiegeln unterschiedliche Bildungs- und Einstellungspolitiken in den Bundesländern wider. In Berlin wurden unter anderem aufgrund der hohen Verschuldung in den 1990er und 2000er Jahren Referendarsstellen gekürzt und kaum neue Lehrkräfte rekrutiert – also genau zu dem Zeitpunkt, als die ersten Kinder aus den ›Gastarbeiter‹-Familien ihr Lehramtsstudium beendet hatten. Die Lehrerschaft in Berlin ist daher älter und tendenziell weniger vielfältig als in den beiden anderen Untersuchungsregionen.⁵⁰ In NRW wurde dagegen früher als in den meisten anderen Bundesländern der Bedarf erkannt, auf die wachsende Vielfalt der Schülerschaft auch in der Lehramtsausbildung und durch die verstärkte Rekrutierung von Lehrkräften mit familiärer Einwanderungsgeschichte zu reagieren. Es ist kein Zufall, dass in NRW bereits 2007 das erste Netzwerk für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland gegründet wurde.

Vermuten lässt sich außerdem, dass die offenbar größere Präsenz von Lehrer_innen aus eingewanderten Familien im Ruhrgebiet auch die Folge einer Bildungspolitik ist, die die Förderung des Bildungsaufstiegs von Kindern aus Arbeiterfamilien stärker in den Vordergrund gerückt hat. Dazu gehören die Gründungen der Universitäten und Hochschulen u.a. in Bochum, Dortmund, Essen und Duisburg seit den 1960er Jahren. Die Universität Duisburg-Essen war zudem die erste Universität in Deutschland, die Anfang der 1990er Jahre das Studienfach Türkisch auf Lehramt einführte und damit speziell die Kinder aus türkischen Einwandererfamilien für das Lehramtsstudium ansprach.

Übergänge in die Wirtschaft

Im Kontrast zu den Wegen in juristische Berufstätigkeiten und ins Lehramt nehmen die Übergänge in eine Tätigkeit in Unternehmen oder in die unternehmerische Selbstständigkeit deutlich vielfältigere Formen an. In diesen Bereichen gibt es viel weniger institutionell vorgegebene Ausbildungswege und formalisierte Anforderungen an den Bildungsabschluss oder die Abschlussnoten. Prinzipiell ist es auch möglich, ohne einen Schulabschluss erfolgreich unternehmerisch tätig zu werden oder nach einer dualen Berufsausbildung in einem Unternehmen intern aufzusteigen.

⁵⁰ In Berlin sind – trotz verstärkter Neueinstellungen in jüngster Zeit – weiterhin über die Hälfte der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und Berufsschulen älter als 50 Jahre (ca. 53%), im Vergleich zu ca. 42% in NRW und ca. 39% in Hessen (Statistisches Bundesamt, Zahlen für das Schuljahr 2014/15, eigene Berechnungen).

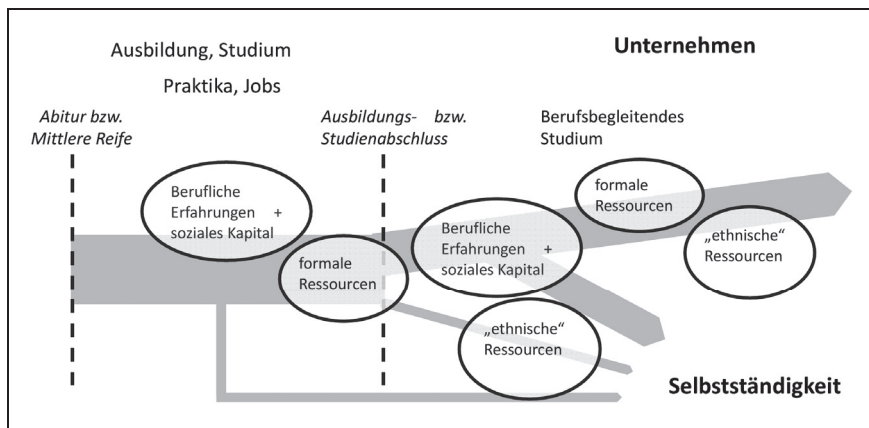
Der Großteil unserer Befragten arbeitet in ›klassischen‹ Unternehmensbereichen wie Personal, Marketing, Controlling und Consulting in großen Industriekonzernen, Logistikunternehmen oder Wirtschaftsprüfungsfirmen, aber auch in kleineren Beratungs- und Dienstleistungsfirmen. Mehrere sind zudem im Bereich Finanzdienstleistungen, Banken und Versicherungen tätig, das gilt vor allem für Frankfurt. Und zwei der Befragten, die ihren beruflichen Werdegang mit einer technischen Ausbildung in der Produktion in Stahlunternehmen im Ruhrgebiet begannen, haben eine Karriere im Betriebsrat eingeschlagen und damit einen alternativen Weg des beruflichen Aufstiegs beschritten. Die befragten selbstständigen Unternehmer_innen decken ein weites Spektrum unterschiedlicher Branchen ab: z.B. Personaldienstleistungen, Eventmanagement, Krankenpflege und interkulturelle Kommunikation, andere haben ein Möbelhaus oder ein Geschäft für Maßanzüge aufgebaut.

Wie in Kapitel 5 dargestellt, starteten die Befragten aus dem Berufsfeld Wirtschaft mit sehr unterschiedlichen formalen Qualifikationen in ihr Berufsleben: Gut die Hälfte der Befragten (16 von 29) kamen nach einem abgeschlossenen Studium an ihre erste Stelle, circa ein Drittel (neun von 29) nach einer dualen Ausbildung – von ihnen absolvierte allerdings ein Großteil dann im Laufe der weiteren Karriere berufsbegleitend ein Studium. Immerhin vier der Befragten – alle heute selbstständig tätig – gelangten an ihre aktuelle Tätigkeit ohne einen weiteren berufsqualifizierenden Abschluss nach dem Abitur oder der Mittleren Reife. Teilweise hatten sie ein Studium begonnen und dann aber wieder abgebrochen, nachdem sich ihre zunächst als Nebenjob begonnene Berufstätigkeit zur Vollzeitbeschäftigung ausgeweitet hatte. Im Vergleich zu den Übergängen ins Lehramt und in juristische Tätigkeiten hatten damit formale Ressourcen, d.h. spezifische Bildungsabschlüsse und Noten, für den Einstieg in die freie Wirtschaft ein deutlich geringeres Gewicht. Jedoch weist der große Anteil an Befragten, die im Laufe der Berufskarriere noch ein Studium absolvierten, darauf hin, dass man auch in der Wirtschaft mit institutionalisiertem Bildungskapital höher und weiter kommt. Auch manche der Befragten, die bereits einen Hochschulabschluss erlangt hatten, erarbeiteten sich berufsbegleitend zusätzliche Qualifikationen und absolvierten spezialisierte Weiterbildungen oder Studiengänge.

In den Karriereverläufen der Befragten in der freien Wirtschaft lässt sich der Übergang zwischen Bildung und Beruf deshalb – im Unterschied zu den Werdegängen der Lehrer_innen und Jurist_innen – weniger eindeutig an einem bestimmten, institutionell festgelegten Zeitpunkt festmachen. Vielmehr wechselten sich das Sammeln beruflicher Erfahrungen und der Erwerb weiterer Bildungsqualifikationen häufiger ab oder sie verliefen parallel, angepasst an die konkreten Gelegenheiten und Erwartungen in den jeweiligen Branchen und Unternehmen. Der Bildungs- und Berufsaufstieg fand somit

häufiger in Etappen, als ein schrittweiser Aufstieg statt. Schematisch lassen sich die erkannten Übergangsmuster wie folgt abbilden:

Abbildung 3: Wege der Befragten in Tätigkeiten in der Wirtschaft



Eine zentrale Rolle für den Übergang in den Beruf spielten bei den Befragten praktische Erfahrungen und Kontakte zu potenziellen Arbeitgeber_innen, die im Laufe der Ausbildung oder des Studiums gesammelt wurden. Sie waren die entscheidenden Ressourcen für den Übergang in den Beruf. Nur vier der 14 türkeistämmigen Befragten, die in Unternehmen arbeiten, bekamen ihren ersten Job durch reguläre Bewerbungen auf ausgeschriebene offene Stellen. Sieben Interviewpartner_innen wurden in Firmen übernommen, in denen sie bereits im Vorfeld gearbeitet hatten, während Praktika, als Nebenjobs, als Werkstudent_innen während der Diplomarbeit oder in der dualen Ausbildung. Für weitere drei waren andere persönliche Netzwerke der Schlüssel für den Zugang zur ersten Stelle. In der Vergleichsgruppe fanden vier der sechs der Befragten ihre Stellen auf reguläre Bewerbungen hin.

Die folgenden beiden Zitate veranschaulichen den Übergang in den Beruf durch das direkte Übernommenwerden in einem Unternehmen. Die erste Interviewpartnerin erhielt nach ihrer Ausbildung zur Verlagskauffrau eine Stelle im Ausbildungsbetrieb, der zweite Interviewpartner bekam nach seiner Diplomarbeit ein Jobangebot in einem internationalen Konzern in Berlin, wo er bis heute als Informatiker arbeitet:

Ich wurde auch gleich übernommen, weil 'ne Stelle frei wurde. Die eine ist im Vertrieb in Rente gegangen. [...] Das war natürlich ein Riesenglück, ja? Da konnte ich erstmal so 'n bisschen Berufserfahrung sammeln. (Seda Küçük, Account Managerin in der Medienvermarktung in Frankfurt)

[Die Diplomarbeit] hab' ich zwar an der Uni geschrieben, aber damals war ich schon bei [dem Unternehmen] beschäftigt. Dann hab' ich zweieinhalb Tage gearbeitet und den Rest der Woche geschrieben. Und danach hab' ich dann Vollzeit angefangen gleich. [...] Ich hatte gerade die Diplomarbeit geschrieben und dann meinten die, »Hey [...] willst du nicht hier anfangen?«, meinte ich »Gut, passt«, so musste ich mich nicht bewerben (lacht). (Erkan Özgenc, Informatiker in Berlin)

Von Vorteil erwies sich auch im Bereich der freien Wirtschaft, wenn die Möglichkeiten, berufliche Erfahrungen zu sammeln und Kontakte zu knüpfen, institutionell bereits in der Ausbildungsphase vorgesehen waren. Unproblematisch verlief der Übergang in den Beruf vor allem bei denjenigen Befragten, die eine duale Berufsausbildung oder ein duales Studium abgeschlossen hatten. Auch Studiengänge mit verpflichtenden längeren Praxisphasen, wie sie hauptsächlich an Fachhochschulen vorkommen, können von Vorteil sein. Denn auch für Unternehmen gilt – wie für Schulen oder Kanzleien –, dass Kinder aus eingewanderten und Arbeiterfamilien nur in Ausnahmefällen auf familiäre Netzwerke zurückgreifen können, die den Zugang ebnen.⁵¹ Bei den Befragten unserer Studie war das nur bei einem türkeistämmigen Interviewpartner der Fall, der sich nach seinem Studium bei einem großen Versicherungsunternehmen bewarb, bei dem bereits sein Vater arbeitete. Er beschreibt dieses soziale Kapital als einen wichtigen Faktor dafür, dass er das Bewerbungsverfahren erfolgreich durchlief und nicht – womöglich auch aufgrund seines migrantischen Hintergrunds – an der ersten Selektionsstufe scheiterte:

Also der erste Schritt fällt dann einfacher, wenn man jemanden kennt. Also das Thema, ich schreib 'ne Bewerbung und diese Bewerbung wird ernst genommen. Aber alles andere läuft ab wie bei jeder anderen Bewerbung. Aber dieser Schlüsselfaktor ist eigentlich genau das Entscheidende, warum meiner Meinung nach viele Migranten nicht den richtigen Job finden, oder den Job finden, den sie eigentlich machen wollen würden. Genau dass die Vorselektion halt eigentlich das Problem ist. [...] Das hatte ich halt nicht. Ich wurde direkt eingeladen. Wir sind zwar die Bewerbung durchgegangen, aber genau diese Chance hat man mir gegeben. Also es war mein Vorteil. (Gürkan Bulut, Projekt- und Agenturleiter in einem Versicherungsunternehmen)

Das Fehlen solcher Kontakte bedauert eine andere Interviewpartnerin, für die sich nach dem Abschluss ihres BWL-Studiums der Übergang in den Beruf deutlich schwieriger gestaltete. Nach vielen erfolglosen Bewerbungen auf frei ausgeschriebene Stellen in ganz Deutschland ermöglichte schließlich erst ein vom Arbeitsamt gefördertes Praktikum den Zugang zu dem großen Industriekonzern, bei dem sie bis heute arbeitet. Die Praktikumsstelle dort bekam sie – zufällig – durch einen Nachbarn in ihrem Haus vermittelt, der in diesem Konzern tätig war:

⁵¹ Auf die große Bedeutung, die familiäre, in Betriebe hineinreichende Netzwerke für den Zugang der Kinder von Migranten haben, hat bereits Michael Bommers (1996) hingewiesen.

Das war, wenn man so will, Vitamin B, aber welches, das ich mir selbst erarbeitet habe. [...] Was ich jetzt erlebe, wenn Eltern vorsprechen für ihre Kinder, deren Kinder sich bewerben und dann an so was viel einfacher kommen als ich damals, denk' ich, das hätte ich auch gerne gehabt. (Esra Ekmekci, HR-Referentin in einem Industriekonzern)

Viele der Befragten, die eine Tätigkeit in einem Unternehmen anstrebten, aber nicht auf Netzwerke zurückgreifen konnten, die sie bereits während der Ausbildung oder in ihrem Studium erarbeitet hatten, berichten von langen Bewerbungsphasen und vielen erfolglosen Bewerbungen. Für manche war das der Grund, den ursprünglichen Karriereplan aufzugeben – so z.B. für die beiden oben erwähnten Bauingenieure, die sich stattdessen für den Quereinstieg ins Lehramt entschieden. Für einen anderen Interviewpartner, der mittlerweile erfolgreich einen Onlinevertrieb aufgebaut hatte, waren diese Erfahrungen der Anlass, sich selbstständig zu machen. Er schildert seine erfolglosen, auch von Diskriminierung geprägten Versuche, nach dem wirtschaftswissenschaftlichen Studium eine Stelle zu bekommen:

Da hab' ich schlechte Erfahrungen gemacht, ja (lacht). Ja, da waren also ein paar schlechte Erfahrungen dabei.

Wo haben Sie sich beworben und welche schlechten Erfahrungen?

Fragen Sie mich, wo ich mich nicht beworben habe (lacht). [...] Also ich hab' jede Möglichkeit genutzt, ich hab' sehr viele Bewerbungen geschrieben, hunderte. [...] Ich hab' einige Vorstellungsgespräche geführt, ich kann mich im Moment wirklich nicht erinnern, ob ich irgendwo ein Angebot hatte, das ich nicht wollte, das ich abgelehnt habe. [...] Ein Vorstellungsgespräch hab' ich immer noch in Erinnerung, das war etwas, das ich bis dahin nicht erlebt hatte. [...] Die Sekretärin hat mich empfangen, wir haben da auf meinen Gesprächspartner gewartet, der kam rein und ich bin aufgestanden, als er in das Zimmer kam, hab' meine Hand ausgestreckt, mit Verzögerung hat er seine Hand ausgestreckt, ich habe mich vorgestellt mit meinem Nachnamen Gündoğmuş, und wir haben uns die Hände gehalten in dem Moment und in die Augen geschaut, und er hat darauf nur reagiert: »Da können Sie auch nichts dafür« (lacht leicht). Sie können sich ja vorstellen, wie das Gespräch dann weitergegangen ist (lachend), also ich bin erst mal geblieben, also weil ich so überrascht war, ich wusste gar nicht, wie ich in dem Moment reagieren sollte. [...] Aber nach ein paar Minuten hat er selbst das Gespräch beendet, abgebrochen. [später im Interview:] Irgendwann hab' ich nach dem Studium halt sehen müssen, dass das Türkisch-Sein schon was Negatives ist, wenn man eben die Ziele, die ich damals hatte, verwirklichen wollte. Ging nicht. (Tayfun Gündoğmuş, Unternehmer in Bochum)

Die Vermutung, bei der Bewerbung um ausgeschriebene Stellen von Unternehmen gerade aufgrund des türkischen Hintergrundes diskriminiert worden zu sein oder werden zu können, äußern auch andere Befragte. Zwei Beispiele:

Ich hab' ziemlich viele Bewerbungen geschrieben, bestimmt 50 oder so. Und so auf jede zehnte wurde ich mal eingeladen. Das war schon echt mies, obwohl ich 'n ziemlich gutes Zeugnis hab' – aber da hatte ich schon definitiv 'n Nachteil, weil ich 'n türki-

schen Namen hab', türkisches Bild, also türkisch aussehe so, auf jeden Fall. (Tahsin Gümüşdağ, Wirtschaftsjournalist in Frankfurt)

Bis dahin hab' ich mir immer gesagt, diese Ausreden, »Ich krieg keine Stelle, weil ich 'n Migrationshintergrund habe – nee, die Ausrede nimmst du nicht. Also das ist 'ne schwache Ausrede.« [...] Aber an einer Stelle hab' ich dann doch zum ersten Mal gedacht, vielleicht liegt's wirklich daran. Es gab 'ne Stellenausschreibung, [...] ich hab' da [...] während des Studiums meine Vertiefung gemacht und meine Diplomarbeit auch auf dem Gebiet geschrieben [...] bei der Firma [Name der Firma], also die Firma schlechthin. Hab' die [Diplomarbeit] auch mit eins abgeschlossen [...] und da gab's 'ne Stellenausschreibung: Junger Akademiker – nicht 'n Berufserfahrener – Schwerpunkt [...] was Thema meiner Arbeit war im Grunde. Da hab' ich gedacht: »Wow, die Stelle hast du.« Dann hab' ich mich sofort beworben, hab' auch 'n ganz gutes Zeugnis – die haben mich nicht mal zum Vorstellungsgespräch eingeladen. Dann kamen schon die ersten Zweifel: »Lag's vielleicht doch daran, dass du 'n Migrationshintergrund hast?« (Cengiz Yazar, inzwischen Lehrer in Duisburg)

Diese Schilderungen von möglicher Diskriminierung bei der Bewerbung sind in zweierlei Hinsicht aufschlussreich. Zum einen zeigen sich dabei klare Gender-Unterschiede: Es sind ausschließlich männliche Befragte, die von solchen Erfahrungen berichten. Zum anderen finden sich diese Berichte deutlich häufiger im Bereich der freien Wirtschaft als in den anderen Berufsbereichen: Während keine_r der befragten Lehrer_innen und »nur« zwei Jurist_innen vermuten, dass sie selbst bei der Bewerbung auf eine Stelle diskriminiert worden waren, äußern dies immerhin sieben der Interviewten, die sich in Unternehmen beworben hatten (darunter auch drei, die aus diesem Grund mittlerweile in anderen Bereichen arbeiten). Und auch hier gilt, dass nur Personen befragt wurden, die den Übergang erfolgreich geschafft haben, und nicht diejenigen, die möglicherweise gerade aufgrund von Diskriminierung scheiterten. Doch auch diese Fälle tauchen in den Erzählungen über die Erfahrungen aus den Freundes- und Familienkreisen auf:

Meine ganzen Freunde, die [...] studiert haben und jetzt Taxi fahren, aus Hoffnungslosigkeit, die haben halt entweder nicht den Mumm gehabt oder die wurden ganz offen diskriminiert – wie meine Frau ganz oft diskriminiert wurde, als sie 'n Job gesucht hat, [weil sie Kopftuch trägt]. (Erkan Özgenc, Informatiker in Berlin)

Also meine Frau trägt 'n Kopftuch und [...] da haben wir in der Tat, nicht nur einmal, [sondern] des Öfteren, die Erfahrung gemacht, dass das 'n Problem in Deutschland ist. [...] Also ein ganz konkretes Beispiel: Das war bei einer Stadt – ich will gar nicht den Namen der Stadt nennen –, da hat sie sich beworben ohne ein Foto. Sie wurde kontaktiert, sie wurde am Telefon in höchsten Tönen gelobt, zu ihr gesagt: »Mensch, wir suchen jemanden mit türkischem Hintergrund, weil wir da 'n Problemstadtteil haben, wo wir entsprechend auch die türkischen Sprachkenntnisse brauchen« – sie ist ja Sozialpädagogin – und: »Das passt perfekt!«. Und sie hatte halt ihr Anerkennungs-jahr in [einer Stadt im Ruhrgebiet] gemacht, in 'nem Stadtteil, der wirklich auch 'n Problemviertel ist, wo sie auch 'n Zeugnis bekommen hatte und so weiter. Also am Telefon ging's dann wirklich schon fast darum: »Wann können Sie anfangen?«, ne? Sie wurde dann zum Bewerbungsgespräch eingeladen, und da war dann diese Dame, mit der sie vorher telefoniert hatte, sowie ein Herr, der für diese Abteilung verantwortlich war.

Ich mein', meine Frau, die ist ja nicht dumm, ne? Also man merkt so auch diese erste Reaktion, ja? Wenn man durch die Tür kommt, dass da so 'ne Art »Okay, wer-«, ne? So: »Wir hatten kein Foto, okay, jetzt mit Kopftuch, okay«. Wo dann, ich will jetzt nicht sagen Schock, aber schon so 'ne andere Vorstellung da war. Auf jeden Fall hat man sich dann unterhalten und so weiter und dann hat alles gepasst und so gegen Ende des Gespräches kam dann so: »Ja, Frau Akgün, ja können Sie denn beruflich und Privates nicht trennen?« – »Ja, wie meinen Sie das denn?« – »Ja, wenn Sie jetzt während der Arbeit das Kopftuch ablegen würden und dann entsprechend in Ihrer Freizeit das Kopftuch tragen würden, wär' das nicht machbar?« Dann hat meine Frau gesagt: »Nee, also ich bin so, wie ich bin, ja? Und akzeptiert das und nehmt das so zur Kenntnis, ja?«. Und die haben das dann wirklich mehrmals versucht in dem Gespräch und auch danach, also auch per Telefon, und letztendlich hat meine Frau den Job nicht bekommen. Und ja, das ist leider die Realität in Deutschland, dass es da Vorbehalte gibt, und da können noch so AGGs in die Welt gesetzt werden, in der Realität sieht das leider entsprechend anders aus. (Ahmet Akgün, HR-Abteilungsleiter in einem Unternehmen in Duisburg)

Dass in beiden dieser Beispiele vom Kopftuch der Frauen als Diskriminierungsgrund berichtet wird, rückt in den Blick, dass tatsächlich nur eine einzige unserer Interviewpartnerinnen ein Kopftuch trug und dies möglicherweise kein Zufall ist.

Ebenso scheint es kein Zufall zu sein, dass die Erfahrung von Diskriminierung im Zugang zu Stellen klar unterschiedlich zwischen den Berufssektoren verteilt ist. Dies kann auf die unterschiedlichen institutionellen Gegebenheiten zurückgeführt werden, die jeweils den Übergang in den Beruf strukturieren. Die stark formalisierten Übergänge und Zugangskriterien in der Rechtspflege und im Lehramt lassen, wie beschrieben, zwar auch Spielräume für Diskriminierung, doch sind diese wesentlich kleiner als in Unternehmen mit ihren meist intransparenten Einstellungsverfahren und ›weiche- ren‹ Selektionskriterien. Darüber hinaus geben die institutionalisierten Übergangsphasen des Referendariats jedem und jeder die Gelegenheit, sich in der Praxis zu beweisen, dabei mögliche Vorbehalte auszuräumen und wichtiges soziales Kapital zu sammeln. In der freien Wirtschaft dagegen ist diese Möglichkeit nicht automatisch gegeben. Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen bedeuten, dass Personen im Feld der Wirtschaft tendenziell häufiger Einstellungssituationen ausgesetzt sind, in denen sie sich allein mit ihrem Namen und Lebenslauf und ohne soziales Kapital im Bewerberfeld behaupten müssen. Sie sind damit beim Übergang in den Beruf verwundbarer für Diskriminierung. Darauf deuten auch die Unterschiede bei den über freie Bewerbungen erlangten Stellen zwischen den Befragten mit und ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte hin – bei aller Einschränkung aufgrund der kleinen Fallzahlen.

Unternehmerische Selbstständigkeit

Abschließend soll noch ein Blick auf den Übergang in die unternehmerische Selbstständigkeit geworfen werden. Bei aller Unterschiedlichkeit der Branchen, in denen die befragten Selbstständigen tätig sind, lassen sich doch übergreifende Muster feststellen. Zunächst zeigt sich, dass fast alle interviewten Unternehmer_innen ihren beruflichen Werdegang in einem angestellten Beschäftigungsverhältnis begonnen hatten, meist in derselben Branche, und sich erst in einem zweiten Karriereschritt für die Selbstständigkeit entschieden. Dabei konnten sie auf praktisches Wissen und Fähigkeiten zurückgreifen, die sie sich in dem Feld bereits angeeignet hatten. Vor allem zwei Gründe werden genannt, die zur Gründung einer eigenen Firma motivierten: erstens die intrinsische Motivation, unabhängig und ohne Vorgesetzte arbeiten und eigene Ideen umsetzen zu können, zweitens die Unzufriedenheit mit dem früherem Job, teilweise verbunden mit der Erfahrung, dass dort weitere Aufstiegsmöglichkeiten verwehrt waren. Ein Interviewpartner beispielsweise, der sich nach mehreren Jahren Berufstätigkeit in einem Unternehmen mit einer Kommunikationsagentur selbstständig gemacht hat, begründet seine Entscheidung mit der Erfahrung (oder dem Gefühl) einer ›gläsernen Decke‹. Er vermutet, dass dabei auch der migrantische Hintergrund eine Rolle gespielt haben könnte:

Ich hab' halt nur bei ganz vielen Kommilitonen [...] immer wieder mitgekriegt: [...] [Die] waren irgendwie auf der Suche oder hatten sich inzwischen selbstständig gemacht, weil ganz viele eben keinen Job kriegen oder die Karrieremöglichkeiten begrenzt sind. Man kommt nicht in die oberen Etagen in Unternehmen, [...] vielleicht liegt's an der Qualifikation, vielleicht sind wir zu doof gewesen dafür, ne? Muss man nicht immer auf die Zuwanderungsgeschichte zurückführen, aber ist schon auffällig, dass auch Leute mit 'nem guten Abschluss halt immer das Gefühl hatten: »Nee, ich komm' da nicht voran, ich will eigentlich weiter, ja? Ich will mehr verdienen auch und mehr Anerkennung«, oder: »Diese unterschwellige Diskriminierung, hab' ich keinen Bock mehr drauf.« Bei mir war das genauso. (Faruk Atici, Inhaber einer Agentur für Interkulturelle Kommunikation)

Für fast alle Unternehmer_innen bildete das soziale Kapital eine wichtige Ressource im Übergang in die Selbstständigkeit. Mehrere gründeten ihr Unternehmen gemeinsam mit Freunden oder Geschwistern oder sie erhielten finanzielle und organisatorische Unterstützung durch die Familie und aus dem Bekanntenkreis. Es handelte sich dabei meist um private Netzwerke und seltener um geschäftliche Kontakte aus früheren beruflichen Tätigkeiten.

Bei der heiklen Frage, wie das nötige finanzielle Kapital für das Geschäftsvorhaben aufgetrieben werden kann, waren für mehrere der Befragten darüber hinaus spezifische ›ethnische‹ Strukturen von Bedeutung. Sie waren in der Finanzierung auf die Unterstützung türkischer Banken – oder auf türkeistämmige Bankmitarbeiter_innen – angewiesen, da ihnen ›deutsche‹ Banken in der Regel keinen Kredit gewähren wollten. Die Rolle dieser Ressour-

cen und Strukturen illustrieren die folgenden Ausschnitte zweier Berliner Unternehmer:

Na, die Anfangsfinanzierungen waren so, [...] das war halt aufgrund einer Bankdirektorin, die türkischer Herkunft war, die hatte so 'n bisschen Mitleid und hat dann gesagt: »Naja, so wird das nix. Also wenn Ihr Vater sagt okay, er bürgt und wir können 'ne Grundschild bestellen, dann ist das kein Problem.« Haben wir gemacht und mein Vater hat gesagt: »Ich büрге«. (Selahettin Akbaş, Inhaber eines Tontechnikunternehmens)

Keine Bank, obwohl ich so viele Erfahrungen habe. Wenn du noch als Türke da auftauchst, [...] egal bei welcher Bank ich war, keine hat mich ernst genommen, [...] obwohl meine Zahlen auch vernünftig aussehen. [...] Dann bin ich zu einer türkischen Bank gegangen. [...] Ich hab' gesagt, ich brauch' Geld und die meinten: »Okay dann, wenn du 'n paar Versicherungen bringst als Sicherung, dann können wir dir Geld geben.« Hab' ich meinen Onkel angerufen, er hat seine Lebensversicherung gebracht, hab' ich 'n Kumpel angerufen, er hat seine Versicherung gebracht, meine Frau hat 'ne Versicherung gehabt, die haben [wir] als Sicherung der Bank gegeben und die haben uns dann 75.000 Euro gegeben. [...] Dann haben wir noch mehr Geld gesucht. Keine Bank [wollte] natürlich. Und dann 10.000 der Kumpel, 20.000 der Kumpel, 30 hat der gegeben, fünf der und so haben wir das Ganze gedreht und so bin ich hier (lachend). (Hakan Toklu, Inhaber eines Möbelhauses)

Je nach Branche und Thema kann der türkische Hintergrund auch im Bereich der freien Wirtschaft zu einer spezifischen Karriereressource werden. Wie bei den Jurist_innen spielte das für die unternehmerische Selbstständigkeit häufiger eine Rolle als für die Einstellung in einem Unternehmen. Im Unterschied zu den selbstständigen Anwält_innen scheint allerdings der türkische Hintergrund im Fall der Unternehmer_innen weniger eine karriereentscheidende, fast schon alternativlose Ressource zu sein als vielmehr eine denkbare Option für die Ausrichtung der eigenen Firma und Tätigkeit. Diejenigen Befragten, die spezifische sprachliche Kompetenzen oder ›interkulturelles‹ Wissen als berufliche Ressource einsetzten, verknüpften ihre biographischen Erfahrungen und persönlichen Interessen an bestimmten Themen oder Zielgruppen mit dem geschäftlichen Interesse, Marktlücken zu erschließen und mehr oder bessere Aufträge zu bekommen. Diese Verknüpfung veranschaulichen die folgenden beiden Ausschnitte. Der bereits erwähnte Inhaber einer Agentur für interkulturelle Kommunikation markiert hiermit seine Entscheidung für die Ausrichtung der Agentur. Mit der Gründung der Agentur gelang es ihm, die Erfahrung seiner als Einwandererkind angeeigneten ›interkulturellen Kompetenzen‹ mit dem in diesem Bereich erkannten Bedarf auf eine produktive und ihn motivierende Weise zu verbinden:

Hab' mir dann den Markt angeguckt und gesagt: »Okay, Alternative wäre, [...] ich wird' jetzt 'ne Agentur gründen.« [...] Ich hatte halt im internationalen Markt auch gearbeitet, da ging's auch immer darum, [...] heterogene Strukturen, der Engländer, Spanier, der Italiener oder so in einem Team, 'ne? Dass man dann untereinander halt klar kommt [...] Hab' ich eben gesagt: »Ja, ich könnte ja irgendetwas machen, was ir-

gendwie kulturübergreifend ist«, ne? Und es war so lange schon in meinem Hinterkopf, dass ich immer das Gefühl hatte, wenn ich mir Medien und Zeitungsberichte und irgendwie hier Prospekte angucke, dass das im Grunde überhaupt nicht zielgruppengerecht ist. Und da hab' ich dann nach und nach eben meinen Ansatz gefunden. [Etwas später im Interview:] Zuwandererkinder lernen eins: und zwar zwischen diesen Welten ja hin und her hoppen zu können, um irgendwie trotz schlechter Bedingungen vielleicht oder Hürden oder Herausforderungen, Unvereinbarkeiten [...] das Beste für sich herauszuziehen. [...] Du lernst so zu navigieren, zwischen der rein deutschen Welt, ne?, und der internationalen Welt oder wie auch immer anders geprägten Welt. Und das ist genau das, finde ich, was mir eine sehr große Hilfe war, halt auch bei meinem letzten Arbeitgeber, [...] das konnte kein anderer. (Faruk Atici, Inhaber einer Agentur für Interkulturelle Kommunikation)

Ein anderer Interviewpartner, der gemeinsam mit Freunden in Frankfurt eine Eventmanagement-Agentur aufgebaut hat, spezialisierte sich erst nach einigen Jahren bewusst auf die türkeistämmige Zielgruppe und ›Ethnoevents‹. Auch in diesem Fall zeigt sich, wie spezifische biographische Erfahrungen und Ressourcen für geschäftliche Interessen fruchtbar gemacht werden konnten:

Wir haben ja herausbekommen, dass [das] in Frankfurt 'ne Marktlücke ist. [...] Es ist 'ne multikulturelle Stadt, mit einer multikulturellen Gesellschaft, und es gab keine Veranstaltung für diese Zielgruppe, [...] für die gab es damals keine Konzepte, keine Eventangebote und wir waren die ersten, die es hier in Frankfurt gemacht haben. Das war eigentlich die Hauptüberlegung: Welche Marktlücke können wir füllen? Was gibt es noch nicht in Frankfurt? Und da wir ja da natürlich auch kompetent sind, haben wir gesagt: »Okay, dann macht's ja erst recht für uns Sinn, da einzusteigen«. Das war dann die zweite Überlegung. Deswegen sagten wir: »Wir kennen uns ja da aus, also machen wir's auch selber«. (Sercan Özer, Inhaber einer Eventmanagement-Agentur)

Diese Beispiele illustrieren, dass für selbstständige Unternehmer_innen der türkische Hintergrund eine recht flexibel einsetzbare Ressource geworden ist, die im Laufe der eigenen Berufskarriere und im Zweifelsfall auch nur vorübergehend mobilisiert werden kann, wenn es dem unternehmerischen Erfolg dient. Die Flexibilität hat jedoch Grenzen. Denn auch für diese Berufsgruppe kann das unternehmerische Überleben von dieser Ressource abhängen. Zudem ist es kaum möglich, der typischen Wahrnehmung durch die ›ethnische Brille‹ durch andere zu entgehen. Darauf weisen z.B. die zitierten Erfahrungen mit deutschen Banken hin. Kapitel 7 wird diesen Aspekt wieder aufnehmen.

Übergänge in die Öffentliche Verwaltung

Im Feld der Öffentlichen Verwaltung erwies es sich als äußerst schwierig, überhaupt türkeistämmige Beschäftigte als Interviewpartner_innen zu finden. Insbesondere in Leitungs- und Führungspositionen sind Beschäftigte mit familiärer Einwanderungsgeschichte noch die absolute Ausnahme. Diese Leerstelle ist erst vor wenigen Jahren auch politisch registriert und zum Pro-

blem erklärt worden. So wird seit Beginn der 2000er Jahre in vielen Städten und mittlerweile verstärkt auch auf Länder- und Bundesebene eine Politik der ›Interkulturellen Öffnung‹ (IKÖ) der Verwaltung verfolgt, zu deren zentralen Zielen es gehört, mehr Beschäftigte mit Migrationshintergrund einzustellen. Dies ist auch in den Untersuchungsregionen Berlin, Frankfurt und Ruhrgebiet der Fall, wo dieses Ziel in den städtischen Integrationskonzepten und Beschlüssen der lokalen Parlamente verankert wurde (z.B. in Berlin zum ersten Mal im Integrationskonzept von 2005 und insbesondere im Partizipations- und Integrationsgesetz von 2010). Der Schwerpunkt der gegenwärtigen Anstrengungen richtet sich allerdings auf die Rekrutierung von *Auszubildenden* mit Migrationshintergrund. Dies passiert auch vor dem Hintergrund, dass aufgrund der Überalterung des Personals vieler Kommunen und abnehmender Bewerberzahlen für Ausbildungsplätze um den Nachwuchs gebangt wird. Dafür wurden in den Städten unterschiedliche Maßnahmen ins Leben gerufen, beispielsweise die Berliner Kampagne ›Berlin braucht Dich!‹, die oft als Beispiel für gute Praxis angeführt wird, die gezielte Werbung mit dem Slogan »Vielfalt ist unsere Stärke« in Essen oder ein XENOS-Projekt zur Interkulturellen Öffnung der städtischen Ämter in Frankfurt (Lücken-Klaßen 2008: 22; Heinrich-Böll-Stiftung 2010; Integration.Interkommunal 2010).

Die politische Zielsetzung der IKÖ steht allerdings im Widerspruch zu den aufgrund von Sparvorgaben nur sehr begrenzten Möglichkeiten vieler Verwaltungen, vor allem auf städtischer Ebene, neues Personal einzustellen. Eine besonders strikte Politik des Personalabbaus wurde in Berlin aufgrund der hohen Verschuldung und als Teil der umfassenden Verwaltungsreformen infolge der Wiedervereinigung durchgeführt. Erst in jüngster Zeit wurde der Einstellungsstopp in Berlin gelockert. Der Mangel an freien Stellen stellt daher eine zentrale strukturelle Barriere dar, die den Zugang zur Beschäftigung in der Öffentlichen Verwaltung deutlich behindert.

Im Rahmen unserer Erhebungen gelang es, in den drei Untersuchungsregionen insgesamt 17 in der Öffentlichen Verwaltung beschäftigte türkeistämmige Personen (davon vier Jurist_innen) zu befragen. Sie arbeiten in unterschiedlichen Verwaltungsbereichen und auf unterschiedlichen Laufbahnniveaus: Knapp die Hälfte (acht Befragte) ist in lokalen Verwaltungen tätig, drei in Länderverwaltungen, drei in der Bundesverwaltung und die anderen drei in der Arbeitsverwaltung und bei einer Sozialversicherung. Sieben arbeiten im Mittleren Dienst und zehn im Gehobenen und Höheren Dienst, manche allerdings nur auf einer befristeten Stelle. Trotz der Heterogenität der Positionen und Bereiche, in denen die Befragten tätig sind, lassen sich bestimmte Muster des Übergangs feststellen.

Im Grundsatz sind zwei Wege in die Öffentliche Verwaltung möglich: Fünf Interviewpartner_innen hatten bereits ihre Ausbildung oder ein Prakti-

kum in der Verwaltung absolviert und wurden im Anschluss übernommen. Die Mehrheit von zwölf Befragten bewarb sich nach dem Abschluss ihrer Ausbildung oder ihres Studiums von außen auf ihre Stelle.

Auffällig ist an der Untersuchungsgruppe, dass kaum eine_r der Befragten von sich aus speziell nach einer Stelle oder einem Ausbildungsplatz in der Öffentlichen Verwaltung gesucht hatte. Die meisten hatten zuvor keinerlei Bezug zu diesem Bereich gehabt und niemanden gekannt, der bereits in diesem Berufsfeld arbeitete (siehe auch Lang 2014). Es zeigen sich damit auch in diesem Feld die Effekte fehlender familiärer Netzwerke. Im Öffentlichen Dienst ist die empirisch bisher vergleichsweise seltene Inklusion der Nachkommen aus Einwandererfamilien auch der Tatsache geschuldet, dass nicht-deutsche Staatsangehörige lange Zeit von vielen Bereichen schon formalrechtlich ausgeschlossen waren. Zudem bestehen bis heute symbolische Barrieren, die die Verwaltungen als traditionelle, ›deutsch‹ dominierte Institutionen erscheinen lassen. Oft fehlte den Befragten mangels Bezugspersonen im Öffentlichen Dienst auch schlicht das erforderliche Wissen über die für Außenstehende wenig transparenten (und beschränkten) Beschäftigungs- und Einstellungsmöglichkeiten in diesem Bereich. Diese mehrfachen Zugangsbarrieren zeigen sich z.B. im folgenden Zitat eines Mitarbeiters eines Berliner Bezirksamts, der dort im höheren Dienst arbeitet:

Eigentlich hatte ich kein großartiges Bild von Verwaltung. Ich hab' immer nur gedacht, ja die Verwaltung ist... denen geht's gut, ist alles schön bequem, alles schön langsam. [...] Aber ich hatte nie so ein schlechtes Bild oder so was. Eher ein positives Bild, also ich meine im Endeffekt arbeitet man im Öffentlichen Dienst, und ich dachte halt immer [...] da will ich gerne hin. Aber ich dachte auch ehrlich gesagt, dass man da gar nicht so leicht reinkommt. Und im Nachhinein hab' ich erfahren, dass es tatsächlich so ist, dass es nicht so einfach ist reinzukommen. Insbesondere für Hochschulstudenten, die in diesem Bereich einsteigen wollen. Denn dass so externe Mitarbeiter gesucht werden, wusste ich nicht vorher. [...] Ich hatte diverse Freunde, die dann immer wieder gefragt haben [...]: »Ja, ist da nicht noch 'ne Stelle frei bei euch?« [...] Und da muss ich sagen, ich hab' nicht einmal gesehen »extern«, immer nur »intern«. (Cem Arslan, Controller, Bezirksverwaltung Berlin)

Meist waren es dann Zufälle, in manchen Fällen Hinweise aus dem Bekanntenkreis, die dazu führten, dass die Befragten auf diese Karriereoption aufmerksam wurden. Der zitierte Interviewpartner beispielsweise erfuhr von der Ausschreibung für die Stelle über seine Frau, die im Bezirksparlament politisch aktiv war. Eine andere Interviewpartnerin bewarb sich nach ihrem Studium auf den Hinweis eines Freundes hin auf ihre erste Stelle in einem Jobcenter. Für sie war das der Einstieg in eine Karriere, die sie über die Durchführung verschiedener migrationsbezogener Projekte in der Arbeitsverwaltung – für die ihr Migrationshintergrund von Vorteil war – schließlich auf eine Stelle in der Berliner Senatsverwaltung führte. In dem folgenden

Ausschnitt zeigt sich als weitere Zugangsbarriere, dass Behörden nicht unbedingt als attraktive Arbeitgeber wahrgenommen werden:

Dann meinte ein Freund von mir, der beim Arbeitsamt gearbeitet hat als Arbeitsvermittler, ich soll mich doch beim Arbeitsamt bewerben: »Die suchen junge Frauen mit Migrationshintergrund, da hast du gute Chancen.« Ich so: »ja nee ey«, Arbeitsamt kam für mich gar nicht in Frage, und dann hab' ich's einfach gemacht, [...] eher so ein bisschen aus Verzweiflung, muss ich sagen [...]. Ja, dann hab' ich da ein Vorstellungsgespräch gehabt, das ich wiederum ganz gut fand, als Arbeitsvermittlerin, weil die gar nicht so viel Wissen abgefragt haben, sondern eher geguckt haben nach sozialen Kompetenzen und so, und dann hab' ich gedacht, naja, machst das halt 'ne Zeitlang und dann guckst du weiter, und dann bin ich da reingekommen. (Aysun Ulucan, Projektmitarbeiterin in der Berliner Verwaltung)

Dieser Ausschnitt veranschaulicht zum einen, dass auch im Übergang in die Verwaltung der Kontakt zu Personen, die einen Bezug zu diesem Berufsfeld haben, eine wichtige Rolle spielt – und sei es nur, um überhaupt von diesen Beschäftigungsmöglichkeiten zu erfahren. Zum anderen weist er darauf hin, dass vor dem Hintergrund einer Politik der ›Interkulturellen Öffnung‹ der türkische Hintergrund auch ein begünstigender Faktor für die Einstellung sein kann. Das gilt insbesondere, aber nicht nur, für die Bereiche mit einem direkten Bezug zu Migrations- oder Integrationsfragen. Im Folgenden ein weiteres Beispiel einer Interviewpartnerin, die sich für eine solche Stelle bewarb:

Ich glaube, der Arbeitgeber hat sich für mich entschieden, zum einen, weil ich natürlich gut bin, klar (leicht lachend), aber auch, weil sie vielleicht erkannt haben, dass es auch wichtig sein kann, jemanden im Stab zu haben, dessen Wurzeln in der größten Migrantengruppe in Deutschland sind. Und [das Amt] hatte bis zu dem Zeitpunkt niemanden mit türkischen Wurzeln, der dort jemals gearbeitet hat. [...] Das war für die sozusagen 'ne Art Pilotprojekt: »Gucken wir mal, wie sie arbeitet, und sie spricht ja die Sprache, das kann ja ganz hilfreich sein«. [...] Das war auch der Grund, warum ich eingestellt wurde, denke ich. (Hilal Yildirim, Referentin in der Bundesverwaltung)

Die politisch gewünschte und proklamierte Förderung der Einstellung von Beschäftigten mit Migrationshintergrund in die Verwaltung wurde von manchen Befragten allerdings auch als zwiespältig erfahren. Ein Mitarbeiter der Dortmunder Stadtverwaltung, der in seinem Amt mittlerweile eine Leitungsposition erreicht hat, berichtet, dass sein Aufstieg unter Kolleg_innen auch auf Neider gestoßen sei, die vermuteten, dass er aufgrund seines Hintergrundes bevorzugt worden sei:

Hier und da sind dann auch noch mal 'n paar böse Sachen gefallen, wie der »Migrantenbonus«, ja? Dass einem hinterher gesagt wird, dass es nicht nur aufgrund der Leistungen ist, sondern eben weil ich Migrant bin. [später im Interview:] In erster Linie war es so, dass ich aufgrund der gemachten Arbeit einfach dafür geeignet befunden wurde und meine Herkunft im ersten Schritt keine Rolle gespielt hat, aber man hat das gerne dann, denk' ich mal, nach außen gezeigt, also die Entscheider, die mich ja da auf die Position gewählt haben, dass das vielleicht im Nachgang oder im zweiten

Schritt dann eine Rolle gespielt hat, dass man sagen kann: »Aha, wir haben ja jetzt sogar einen... mit türkischem Hintergrund«. (Aziz Tunç, Stadtverwaltung Dortmund)

Der bereits zitierte Cem Arslan kontrastiert dagegen das öffentlich demonstrierte Interesse an der Einstellung von Personen mit Migrationshintergrund mit seiner eigenen Erfahrung, sich vielfach vergeblich beworben zu haben. Er vermutet, dass ein türkischer Hintergrund sehr häufig doch weiterhin eher einen Nachteil im Zugang zu Stellen im Öffentlichen Dienst darstellt. Die Rhetorik der ›Interkulturellen Öffnung‹ in den Stellenausschreibungen klinge dann wie eine hohle Phrase:

Also es motiviert mich, es freut mich, aber ich muss dazu sagen, als ich das hier gelesen habe, hat es mich nicht mehr motiviert. Denn in all den Stellenanzeigen, auf die ich geschrieben habe, in dem ganzen Jahr zuvor, und ich habe echt nicht wenig Bewerbungen geschrieben, stand immer: »Mit Migrationshintergrund erwünscht« und so was und ich wurde halt nicht mal eingeladen teilweise. [...] Ich glaub' das ist 'n Standardpassus jetzt geworden mittlerweile. Also deswegen weiß ich nicht. Gut, man hat ja viel drüber mitbekommen, da gab's ja mal hier [...] eine Studie [...] von wegen: Gleiche Person, gleiche Noten, gleicher Name hat sich beworben, einmal deutsch und einmal mit normalem türkischem Namen, der mit deutschem Namen wurde zu sieben Gesprächen eingeladen und der mit türkischem halt nur zu einem. [...] So was hat man ja mitbekommen und das prägt einen auch irgendwo und da ist man immer so ein bisschen enttäuscht und sagt dann, »Jaja, die tun doch nur so, aber im Endeffekt wollen sie halt die Deutschen haben«. (Cem Arslan, Controller, Bezirksverwaltung Berlin)⁵²

Die obigen Ausschnitte und die eher zufälligen Wege der Befragten in die Verwaltung zeigen, dass weiterhin verschiedene Barrieren den Zugang von Kindern aus Einwandererfamilien zur Öffentlichen Verwaltung behindern. Diese Hindernisse, insbesondere was akademische Tätigkeiten angeht, ist markanter als in den Berufsfeldern Jura, Lehramt und Wirtschaft. Allein die Rhetorik und Appelle zur ›Interkulturellen Öffnung‹ dürften, so die Hinweise aus den geführten Interviews, nicht ausreichen, um die bestehenden Barrieren abzubauen.

⁵² Die Diskrepanz zwischen der Rhetorik der »Öffnung« für Personen mit »Migrationshintergrund« und dem Gefühl der Diskriminierung wurde sehr deutlich und mit unverhohlener Verletztheit auch von einer anderen für ein Interview angefragten Mitarbeiterin einer Stadtverwaltung vorgeworfen: Das sei alles nur Gerede, denn wenn die Leute Bewerbungsunterlagen mit ausländischen Namen vor sich hätten, dann spiele der Hintergrund schon eine Rolle – »von wegen Chancengleichheit«. Sie lehnte schließlich unsere Bitte um ein Forschungsinterview ab.

7 Etablieren im Beruf

Der Übergang in die erste Stelle nach Ausbildung oder Studium ist eine entscheidende Etappe in der Berufskarriere. Jedoch müssen auch nach geglücktem Berufseinstieg weitere Schritte bewältigt werden, um sich beruflich zu etablieren und ggf. eine Führungsposition zu erreichen. Hier zeigen sich erneut spezifische Hürden, aber auch Gelegenheiten für die Befragten mit familiärer Einwanderungsgeschichte und Arbeiterhintergrund.

Die nächsten Karriereschritte lassen sich alters- und tätigkeitsbedingt nur für einen Teil der Befragten untersuchen (für 36 von 90 Befragten). Viele haben aufgrund ihres noch recht kurz zurückliegenden Berufseinstiegs bislang keine weitere Position eingenommen und für Lehrer_innen und Selbstständige lassen sich Karrierefortschritte generell weniger deutlich an einer nächsten Hierarchiestufe oder Position festmachen. Bei denjenigen Befragten, die in stärker hierarchisch strukturierten Organisationen wie Unternehmen, Kanzleien oder Verwaltungen tätig sind oder waren (einige davon haben sich mittlerweile selbstständig gemacht), können vor allem zwei Wege unterschieden werden, wie die weiteren Karriereschritte und Positionen erreicht wurden: zum einen, indem sich die Befragten eigeninitiativ gekümmert und auf freie Stellen beworben haben, teilweise auch innerhalb der gleichen Organisation. Sie hatten die für die nächste Position nötigen beruflichen Erfahrungen und Kompetenzen gesammelt und die Ambition, beruflich voranzukommen. Zum anderen sind die Befragten von Vorgesetzten gefragt worden oder gelangten über die Vermittlung durch Bekannte an ihre nächste Position. Dabei profitierten sie von sozialem Kapital sowie von den guten Leistungen und dem Engagement, das sie unter Beweis gestellt hatten. Diese beiden Aufstiegswege sind in den untersuchten beruflichen Sektoren ähnlich verteilt.

Wie in Kapitel 6 ausgeführt, hat vor allem in der Wirtschaft ein großer Teil der Befragten berufsbegleitend weitere formale Qualifikationen, z.B. Studienabschlüsse, gesammelt. Teilweise waren diese Zusatzqualifikationen konkret förderlich für den Zugang zu einer höheren Position. Für manche Befragten erfüllten sie aber auch einen Selbstzweck, sie können als eine weitere institutionelle Bestätigung ihres Bildungsaufstiegs dienen:

Also, ich überleg' auch, ob ich vielleicht doch noch 'ne Promotion hinkriege, sieht gar nicht so schlecht aus im Moment, ja? [...] Also praktisch nützt mir das nichts, aber für mich wär' das noch so 'n Sahnehäubchen oben drauf, für mich selber, dass ich sage: »Guck mal, da bist du vom Acker, also vom Bauern bist du bis da gekommen«, und deswegen würde ich das irgendwie machen. Aber auch, weil ich neugierig bin, noch

‘n paar Sachen so neu zu lernen. (Karl-Heinz Weber, Abteilungsleiter in einer Flughafengesellschaft)

Nachfolgend wird genauer in den Blick genommen, wie die soziale Herkunft aus einer Arbeiterfamilie und der familiäre Einwanderungshintergrund unter den institutionellen Gegebenheiten der jeweiligen Berufs- und Organisationskontexte die Erfahrungen im Beruf und die weiteren Karrierechancen beeinflussten.

Aufstiegsbedingte Herausforderungen in der Berufskarriere

Es sind subtile und für die Einzelnen meist schwer greifbare Faktoren, die auch nach dem Berufseinstieg weiterhin benachteiligend auf die Karrierechancen von Kindern aus Arbeiterfamilien wirken können. Die aufstiegsspezifischen Schwierigkeiten, die sich im Verlauf der Karriere stellen, schildert beispielsweise ein Befragter, der zum Partner einer internationalen Wirtschaftskanzlei aufgestiegen ist:

So Leute wie ich haben natürlich ‘n Nachteil, weil wir kein Netzwerk haben in dem Sinne, und ich glaube auch, dass wenn die Eltern schon in der oberen Klasse sozusagen waren, Sie dann viel besser und natürlicher sich da wohl fühlen, also so damit umgehen und so ‘ne Aura haben und dann vielleicht schneller in Führungspositionen kommen. Während Leute wie ich eigentlich von unten nach oben sich durchboxen müssen, glaube ich, ist der Weg einfach länger, um in die Führungspositionen zu kommen. [...] Wir haben natürlich Partner, deren Vater [zum Beispiel] Vorstandsvorsitzender von XY war, die sind in diesem Milieu des Vorstandsvorsitzenden aufgewachsen und für die war völlig klar, Partner in so ‘nem Laden hier zu sein, ja? (Jochen Krings, Partner in einer internationalen Wirtschaftskanzlei)

Zum einen weist dieser Ausschnitt auf die Rolle von Netzwerken hin, die, wie dargelegt, im Falle von Aufsteiger_innen nicht bereits familiär gegeben sind, sondern selbst erarbeitet werden müssen. Zum anderen wird angesprochen, dass eine bestimmte Art und Weise des Auftretens und Verhaltens für das Vorankommen im Beruf von Bedeutung ist, also gewisse Führungsambitionen und -eigenschaften verinnerlicht zu haben – in anderen Worten: ein spezifischer, im Berufsfeld erwarteter Habitus (vgl. auch Hartmann 2001). Während für Kinder aus der Mittel- oder Oberschicht dieser Habitus natürlicher ist und teilweise von klein auf familiär sozialisiert wird, müssen ihn soziale Aufsteiger_innen sich erst im Studium und dann vor allem im Beruf nachholend aneignen.⁵³

Diese habituellen Barrieren äußern sich für die Befragten zum einen als fehlende Selbstsicherheit und als Zweifel daran, ob man wirklich die richtige Person für die Führungspositionen ist:

⁵³ Vgl. dazu allgemein Sennett & Cobb (1977); Williams (1985); El-Mafaalani (2012); Kupfer (2015).

So ist es über die Jahre und Jahrzehnte halt dazu gekommen, dass ich irgendwann in die Funktion eines Abteilungsleiters gekommen bin, aber auch da hab' ich [Zweifel], das hängt glaub' ich auch mit meiner Sozialisation zusammen. [...] Ich hätte schon wesentlich früher mal die Möglichkeit gehabt, auch Personalleiter zu werden, wo ich mir gesagt habe, »Nee, das trau ich mir nicht zu«. Also da spielt, glaube ich, auch immer wieder die eigene Herkunft 'ne Rolle, wo ich sage: »Naja, ich kann doch nicht anderen Menschen sagen, was sie machen sollen« [...] [später im Interview:] Menschen aus Akademikerfamilien schreiten mit 'nem ganz anderen Selbstverständnis durchs Leben. Vollkommen anders. Für die ist es selbstverständlich studiert zu haben, [...] Auslandssemester zu haben, [...] 'ne gute Position im Unternehmen zu bekommen, und so laufen die auch 'rum. [...] Für die ist das überhaupt gar keine Frage. Für mich waren das immer ganz, ganz viele Fragen: Kann ich das, steht mir das zu, merken die anderen das nicht, dass ich 'n anderen Hintergrund habe? [...] Also doch immer viele Selbstzweifel, wo ich inzwischen sagen muss, über die Schwelle bin ich deutlich hinaus – aber auch nur, weil ich immer wieder erleben musste, dass andere auch nur mit Wasser kochen, selbst wenn die 'n akademischen Hintergrund haben. [...] Das ist nur 'ne andere Selbstverständlichkeit, 'n anderes Selbstbild. (Martin Schäfer, Personalleiter in einer Flughafengesellschaft)

Zum anderen werden Fragen des Habitus und der durch Sozialisation geprägten Vorlieben, Verhaltens- und Handlungsmuster relevant, wenn es um die informellen Umgangsweisen unter Kolleg_innen oder Beziehungen zu Kund_innen geht (vgl. klassisch: Bourdieu 1984). Dies spielt insbesondere in Berufskontexten eine Rolle, die stark von einem bürgerlichen Mittel- bis Oberschichtsmilieu geprägt sind – wie Wirtschaftskanzleien oder große Banken – und in denen soziale Aufsteiger_innen bis heute die große Ausnahme darstellen.⁵⁴ Für den beruflichen Erfolg ist es nicht nur notwendig, die eigene Leistung in fachlicher Sicht unter Beweis zu stellen, sondern auch, sich in einem bislang unbekanntem sozialen Milieu zurechtzufinden und sich erfolgreich neue habituelle Muster anzueignen. Die Herausforderungen und Anpassungsprozesse, die damit einhergehen, illustrieren die folgenden Abschnitte:

Ich glaube, das erste Jahr durchgehend dachte ich, ich schaff's nicht und ich gehö' nicht hierher. Obwohl meine Chefs toll waren, meine Mentoren toll waren und ich das, was wir gemacht haben, auch spannend gefunden habe, aber [...] das ist einfach ich bin hier reingekommen, hier hält man sich schon für 'ne gewisse Elite des Landes. [...] Und dann hatte ich wieder [...] so 'n bisschen dieses Paradoxe: so vom Gastarbeiterkind hoch in 'ne gewisse Klasse, die ich so nicht kannte. Diese elitäre Klasse, in der ich nicht groß geworden bin. [...] Wir haben hier 'n Akademikeranteil von 90 bis 95 Prozent, aber nicht der Durchschnittsakademiker, [...] sondern alle mit 'nem unglaublichen Lebenslauf, die schon überall in der Welt herumgekommen sind. Ja, ich weiß nicht, ich fühlte mich, ich will nicht sagen minderwertig, oder vielleicht doch auf 'ne Art und Weise, also ich hab' mir immer gedacht, »Ich gehö' hier nicht her, wieso haben die mich genommen?« [...] Das erste Jahr war ich eigentlich permanent überfor-

⁵⁴ Für den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Zugang zu Führungspositionen in der Wirtschaft vgl. auch Hartmann & Kopp (2001).

dert und dachte mir, »Okay, das ist zwar toll hier«, und hab' das auch so meinen Eltern gesagt. »Das ist toll hier, ich mag zwar meine Kollegen und Chefs, die sind alle nett, aber ich bin nur überfordert, das ist 'ne Welt, in die gehö' ich nicht rein. Die sind auch alle irgendwo besser als ich«. Vielleicht nicht unbedingt fachlich, aber das ist einfach anders gewesen für mich, so diese elitäre Schicht, aus der ich nicht komme, in die ich nicht hineingeboren wurde. Ja und dann irgendwann, so ab Jahr zwei, ohne dass ich's gemerkt hab', hat das immer mehr eingefärbt, auch mit den fachlichen Erfolgen und wenn man selber merkt, dass man immer besser wird fachlich und sich persönlich auch entwickelt. Ich weiß nicht, irgendwann ist es mir selber ganz einfach von der Hand gegangen und ich hab' mich dann wirklich immer wohler gefühlt. (Meral Cinar, Risikomanagerin in einer Bank)

Mein Chef dort in London, das war auch jemand, von dem ich unglaublich viel gelernt hab' [...] Er war kein besonders begnadeter Jurist, aber so wie man als Anwalt zu sein hat, das konnte man bei (lachend) keinem besser lernen als bei ihm. [...] Ich hatte bis dahin ja keinen wirklichen sozialen Feinschliff irgendwo großartig erfahren können, den hat man dann da bekommen, ja? Da gab's dann das volle Londoner Programm sozusagen (lacht) mit Club und mit allem möglichen Trallala. (Peter Schröder, Partner in einer internationalen Wirtschaftskanzlei)

Man merkt schon, es ist ja nicht nur das Monetäre, was einige Leute auszeichnet. Viele andere Leute haben einfach auch 'n intellektuell-kulturell anderen Background, wo es einfach sehr normal ist, dass die Eltern mit den Kindern oder so von Anfang an mal in die Oper, ins Theater, ins Konzert oder sonst irgendwas gehen, und das sind natürlich auch Gesprächsthemen, die dann mal aufpoppen. Oder dann geht der eine oder andere mal zum Golfspielen oder so [...] oder die dann wirklich hervorragende Weinkenner sind, wo ich immer wieder merke: »Okay, da hab' ich echt Defizite«. Ich bin in meinem Leben bis heute noch nie in 'nem Theater oder 'nem Konzert gewesen, [...] also da merkt man schon relativ schnell, auch von der Freizeitgestaltung her oder was die Leute machen und dann mitnehmen, dass man irgendwie immer noch 'n bisschen anders ist, wo man vielleicht auch mal Aufholbedarf hat in dem Sinne, wenn man da einfach mal mitreden will. (Kai Kretschmer, Analyst in einer Investmentbank)

Diese Ausschnitte machen die sozialen und ›habituellen‹ Barrieren deutlich, die den beruflichen Aufstieg vor allem in bürgerlich-elitären Berufsfeldern für Kinder aus Arbeiterfamilien beschwerlicher machen. Neben fachlicher Exzellenz und den formalen Anforderungen muss man sich auch auf der informellen Ebene der alltäglichen Beziehungen, Unterhaltungen und gesellschaftlichen Events bewähren. Die sozialen Barrieren zwischen der eigenen familiären Herkunft und dem Milieu des Berufsfeldes, das im bisherigen Aufstieg erreicht wurde, können dementsprechend auch als ausgrenzend erfahren werden. Der bereits zitierte Partner einer Wirtschaftskanzlei berichtet, wie ihn Kollegen scherzhaft mit dem proletarisch konnotierten Dialekt seiner Heimatstadt ansprechen und ihm damit signalisieren, immer noch nicht vollständig im richtigen Milieu angekommen zu sein:

Das würde man bei anderen, glaube ich, gar nicht so sagen, ja? Das ist so unbewusst gemacht, aber es wird so 'n bisschen so vorgehalten [...] Sie kriegen das nicht von denen raus, die benutzen das einfach und das ist natürlich 'ne schwierige Sache, denn daran kann ich erkennen, die 100 Prozent reichen nicht, ja? Die akzeptieren mich,

können mich auch nicht rausschmeißen in dem Sinne und ich bin vielleicht auch genau so 'n Alphetier wie die, aber es ist so eine Herabstufung, wenn Sie wollen, ne? Und das können sie natürlich nur machen, [...] wenn Sie aus diesem kölschen Hintergrund kommen und andere wissen, dass eben dieser kölsche Hintergrund zeigt, dass Sie eben nicht aus Düsseldorf-Oberkassel mit Vater Vorstandsvorsitzender kommen, ne? (Jochen Krings, Partner in einer internationalen Wirtschaftskanzlei)

Das Gefühl, im Berufskontext großer Wirtschaftskanzleien selbst in der erarbeiteten Führungsposition weiterhin mehr als andere leisten zu müssen, um die soziale Herkunft wettzumachen, überträgt dieser Befragte, der selber keinen ›Migrationshintergrund‹ hat, auf Jurist_innen aus eingewanderten Familien, die dazu noch mit weiteren Stereotypen zu kämpfen hätten:

Es sind schon so große Hürden, dass es auch für diese Talente dann echt abschreckend wirkt, ja? [...] Also ich glaube, da reichen noch nicht mal 120 Prozent der Leistung. Und ich hoffe nur, dass Leute kommen, die sagen: »Wir haben Topexamen und den Jung zeigt ich's jetzt mal«. Aber die Frage ist, machen die das, ne?

Auffällig ist, dass es häufiger Befragte der Vergleichsgruppe als der türkeistämmigen Befragtengruppe sind, die spezifische Schwierigkeiten des sozialen Aufstiegs auch im Verlauf der beruflichen Karriere thematisieren. Dies mag daran liegen, dass für Türkeistämmige Erfahrungen von Ausgrenzung und Hürden in der Berufskarriere in der Regel eher mit dem ›ethnischen‹ Hintergrund verbunden sind oder werden und die Rolle von ›klassebedingten‹ Barrieren demgegenüber in der Wahrnehmung in den Hintergrund tritt. Bis heute wird ›Türkischsein‹ in Deutschland stark mit der Herkunft aus einer niedrigen sozialen Schicht assoziiert. Auch für die Befragten selbst sind diese beiden Aspekte biographisch untrennbar verknüpft (siehe dazu auch Kapitel 8). So sind in ihren Darstellungen der erfahrenen Benachteiligung und Diskriminierung aufgrund des türkischen Hintergrunds implizit auch die Erfahrungen aufstiegsspezifischer Schwierigkeiten und Differenzen eingebunden – auch wenn sie nicht explizit genannt werden.

Die ambivalente Rolle des türkischen Hintergrunds

In Kapitel 6 wurde auf die Ambivalenz des türkischen Hintergrunds beim Übergang in den Beruf eingegangen – als eine mögliche Ressource, aber auch als ein möglicher Ansatzpunkt für Diskriminierung im Zugang zu Jobs. Auch im weiteren Karriereverlauf spielte der türkische Hintergrund diese ambivalente Rolle: Zum einen können – wie oben dargestellt – ›ethnische‹ Ressourcen von Einzelnen bewusst und gezielt als karrierebegünstigendes Kapital und Alleinstellungsmerkmal eingesetzt werden, zum anderen werden Zuständigkeiten, für die Kenntnisse der türkischen Sprache, der Türkei oder die Vertrautheit mit kulturellen Besonderheiten von Bedeutung sind, von Dritten an sie herangetragen. Darüber hinaus machen die Befragten allerdings auch

im Beruf Erfahrungen mit mehr oder weniger subtilen Formen von Diskriminierung und ›Othering‹.

Festzuhalten ist allerdings, dass der türkische Hintergrund nicht immer im Berufsalltag, nicht für jede_n und nicht für jede Tätigkeit relevant ist oder werden kann. Gegenüber den professionellen Qualitäten und der Anerkennung als ›normale/r‹ Kolleg_in kann er auch in den Hintergrund treten. Erneut zeigt sich, dass die Frage, inwiefern die familiäre Einwanderungsgeschichte im Karriereverlauf mehr oder weniger relevant wird, eng mit den institutionellen Gegebenheiten der Berufs- und Tätigkeitskontexte zusammenhängt.

Zu einer *Ressource*, die im Laufe der Karriere relativ selbstbestimmt und strategisch eingesetzt werden kann, wird der türkische Hintergrund insbesondere in der Wirtschaft und in den Kanzleien. Die gewisse Flexibilität einer Ausrichtung auf Zielgruppen und Themen, die mit der Vertrautheit mit ›dem Türkischen‹ in Bezug stehen, wurde für den Bereich des selbstständigen Unternehmertums bereits oben angesprochen. Auch andere Befragte reagierten mit ihrer Wahl von Themenschwerpunkten auf die Gelegenheitsstrukturen ihres Berufskontexts, etwa auf die zunehmenden wirtschaftlichen Kontakte mit der Türkei oder den wachsenden Bevölkerungsanteil mit ›Migrationshintergrund‹. Diese Spezialisierung kann eine Option für das berufliche Vorankommen darstellen (vgl. auch Schmidtko 2010). Dazu zwei Beispiele, aus einer Kanzlei und einer Versicherung:

Ich hab' jetzt so ein bisschen angefangen mit Akquise-Tätigkeiten [...] und zwar bezüglich türkischer Mandate. [...] Ich bin ja noch recht neu, aber ich meine, die Partner sind hier alle Unternehmer und müssen ja auch akquirieren [...] und da guck' ich halt schon und nehme dann, soweit möglich, auch an Veranstaltungen teil, lerne eben auch türkische Unternehmer kennen oder deutsche Unternehmer, die 'nen Türkeibezug haben, und versuche da, mir was aufzubauen. [...] Dadurch, dass die Türkei im Moment auch sehr interessant ist und es dort halt einfach boomt, ist das auch 'ne Möglichkeit für mich, das eben einzusetzen. Es gibt viele Akademiker in Deutschland, türkische, es gibt viele Juristen, es gibt viele Anwälte, aber es gibt nicht so viele, die in größeren Kanzleien sind. (Rezzan Altundas, Anwältin in einer mittelständischen Kanzlei)

[Ich] bin dann sehr schnell zum Projektbeauftragten [geworden], [...] das ist 'n Ethnomarketingprojekt. [...] Nach 'nem halben Jahr haben sie mir direkt das Projekt gegeben, weil ich eigentlich schon von vornherein laut aufgeschrien hab': »Ihr habt das Projekt, das Projekt läuft nicht, ihr braucht jemanden, der das Projekt richtig macht!« [...] Ich hab' bis zum Vorstand hin E-Mails geschrieben, [...] bis sie mir das Projekt gegeben haben. (Gürkan Bulut, Projekt- und Agenturleiter in einem Versicherungsunternehmen)

Doch das Mobilisieren ›ethnischer‹ Ressourcen ist nicht automatisch gleichbedeutend mit dem Ausrichten auf eine ›ethnische Nische‹. In vielen Fällen ist der Einsatz eher als Bestandteil des Etablierens im betrieblichen bzw. berufsfeldbezogenen Mainstream zu deuten. Türkeistämmige oder türkische Zielgruppen sind dann für die Aufsteiger_innen nur ein Einstieg, ein zusätz-

licher Schwerpunkt oder ein weiteres Standbein ihrer Tätigkeit neben anderen. Diesen Unterschied betont etwa die Gründerin eines Krankenpflegedienstes im Ruhrgebiet, die zwar auch türkeistämmige Patienten versorgt und ihr Wissen über kulturspezifische Bedürfnisse einbringt, sich aber nicht nur darauf konzentriert:

Wir sind hier mittlerweile fünf Türkeistämmige, die einen Pflegedienst haben. Die anderen machen wirklich kulturspezifische Pflege. Das heißt Türken speziell. Wir haben's nie gemacht. Und das ist mir auch wichtig. Ich will auch gar nicht in die Sparte. (Tuğba Bayraktar-Dietz, Inhaberin eines Krankenpflegedienstes)

Das Fruchtbarmachen des ›ethnischen‹ Kapitals im Beruf kann jedoch auch nicht-intendierte Konsequenzen nach sich ziehen. Davon berichtet beispielsweise der schon zitierte Gürkan Bulut. Er musste erfahren, dass es sich bei seinem Hintergrund eben doch nicht nur um eine Ressource handelt, auf die er selbstbestimmt zurückgreifen kann. Vielmehr wurde er auch von seinen Kollegen ethnisiert:

Ich mein', okay, ich hab' das bewusst ausgenutzt, dass ich halt das ›migrantisch‹ immer im Vordergrund hatte, um diese Projekte zu bekommen. Um mich zu profilieren und einerseits zu sagen: »Okay, ich bin was anderes und deshalb bin ich was Besonderes. Ihr braucht mich.« Aber andererseits hab' ich auch gemerkt, dass von der Seite auch genau das kommt, also: »Du bist was anderes!« Und so wirst du auch gehandhabt. Und das fand ich dann auch wiederum... Andererseits ist das auch rassistisch (leicht lachend), das ist halt unterschwelliger Rassismus. [...]

Und wie äußert sich das dann zum Beispiel?

Im Sinne von: »Ja, die Türken, das überlassen wir mal Herrn Bulut« oder halt: »Das ist 'n Türkenthema«. Und dann kommen so die Witze. Okay, wir hatten 'ne Reise und ich hatte 'n Gepäckstück: »Ja, da ist bestimmt 'ne Bombe drin«, und so Sachen dann. Das sind dann so die Witze, die auch nebenher kommen. (Gürkan Bulut, Projekt- und Agenturleiter in einem Versicherungsunternehmen)

Auf Erfahrungen von Diskriminierung und ›Othering‹, wie sie in diesem Ausschnitt angesprochen werden, wird im Folgenden noch ausführlicher eingegangen.

Vom selbst gewählten Fokus auf spezifische ›ethnische‹ Themenfelder und Zielgruppen für das berufliche Vorankommen lässt sich die Erfahrung unterscheiden, dass die Zuständigkeit dafür auch ohne eigenes Zutun übertragen wird. Einige Befragte, die in Unternehmen, Kanzleien oder Verwaltungen arbeiten, berichten von Kolleg_innen, die sie angesprochen hatten, um in der Kommunikation mit türkischen oder türkeistämmigen Kund_innen zu helfen. Die quasi automatische Zuständigkeit für bestimmte Aufgaben betrifft insbesondere die Lehrkräfte mit türkischem Hintergrund. Für keine bzw. keinen der befragten türkeistämmigen Lehrer_innen spielt diese herkunftsspezifische Zuschreibung, Ansprache oder Kompetenzerwartung *keine* Rolle in der beruflichen Tätigkeit. Nicht zuletzt deshalb, weil sie schlicht auch von Eltern oder Schüler_innen mit Einwanderungsgeschichte

anders wahrgenommen und angesprochen werden als ihre deutschstämmigen Kolleg_innen, gelangen sie – ob beabsichtigt oder nicht – in eine Art Vermittlerrolle zwischen Schulen, Eltern und Schüler_innen (vgl. auch Georgi u.a. 2011). Die besondere Rolle, die sie als die ersten, die einzigen oder eine der wenigen Lehrkräfte mit migrantischem Hintergrund in den Schulen einnehmen, nehmen die Befragten in der Regel auch bereitwillig an:

Ich denke, dass ich die türkischen Schüler einfach besser verstehen kann als deutsche Lehrer. Das ist nun mal 'ne Tatsache. Ich denke, ich kann mich auch viel besser in sie hineinversetzen [...], weil ich die Kultur einfach besser kenne, weil ich die Eltern besser kenne, weil ich den Hintergrund viel besser weiß, weil ich genau weiß, warum der Schüler in diesem Moment auch so handelt [...] Das ist 'n Vorteil [...] und das wissen auch die deutschen Lehrer. Damit haben die auch überhaupt kein Problem und die wissen das dann auch gut einzusetzen; sie holen mich gerne mal rüber (lacht). (Yeliz Ataman, Lehrerin an einer Gesamtschule in Duisburg)

Ich konnte mit Müttern kooperieren. Das können viele Kolleginnen nicht, und da die Väter häufig berufstätig sind, kommt gar keine Kooperation zustande. Die Mütter hatten keine Scheu mehr, an Elternpflegschaftssitzungen teilzunehmen. (Pinar Şahin, Lehrerin an einer Realschule in Dortmund)

Diese positive Signalwirkung, dass viele Schüler sagen: »Aha, also wenn ich will, könnte ich auch irgendwann vielleicht mal sein wie Herr Korkmaz, der an einer Schule als Ausländer« – ich sag' mal, mich nehmen sie als Ausländer dann wahr – »als Ausländer so 'n tollen Beruf macht«. [...] Auch diese Signalwirkung spielt eine Rolle, denke ich, und das tut der Schule sicherlich gut. Sonst heißt es ja: Die Deutschen sind die Lehrer, die Putzfrauen sind die Türken oder Marokkaner und die Schüler sind auch meistens Kriminelle, Halbkriminelle, Ausländer, die nix drauf haben, ja? (Turgut Korkmaz, Lehrer an einer Gesamtschule in Frankfurt)

Ich hatte die schlimmste Klasse der Schule, so wurde sie genannt. Das waren ganz ganz tolle Kinder und ich meine, was die so als »schlimm« empfunden haben, fand ich total angenehm. Das war halt der größte Ausländeranteil an dieser Schule, glaube ich, in dieser Klasse [...] Die fanden's total cool, die mochten mich total gerne, eben auch mal so 'ne andere Lehrerin zu haben. (Dilan Erdoğan, Lehrerin an einem Gymnasium in Frankfurt)

Das war ein Gymnasium, aber mit hundertzwanzig Prozent Kindern, die eben nicht-deutscher Herkunft waren. Also ganz vielfältig in der Klasse, also Türkisch, Arabisch, auch bunt gemixt, Palästinensisch, und da hab' ich zum ersten Mal als Lehrerin gespürt – nicht gespürt, sondern beobachtet, dass ich an der richtigen Stelle bei diesen Kindern bin, weil sie sich widerspiegeln konnten. Weil sie auch bei mir [...] 'ne vorurteilslose Annahme, Akzeptanz [fanden], ja, so wie sie sind. [...] Trotzdem hab' ich streng benotet oder auch 'n Tadel gegeben. Aber sie hatten nie das Gefühl, dass ich sie aufgrund ihrer ethnischen, kulturellen Herkunft in irgendeiner Weise bewerte. Und diese Bewertung, das Auge, das bewertende Auge, wie ich es beobachtet habe, das spielt bei den deutschen Kollegen immer mit. (Nilgün Toprak, Lehrerin an einer Gesamtschule in Berlin)

Vielen der befragten Lehrkräfte wurden spätestens an den Schulen ihre spezifischen biographischen Ressourcen für den Lehrerberuf bewusst. Sie stellten fest, dass sie im Vergleich zu vielen Kolleg_innen besser mit Schü-

ler_innen aus eingewanderten Familien, aber auch aus schulferneren sozialen Verhältnissen umgehen können. Einige erkannten für sich die Aufgabe, mehr migrationsbezogene Themen in die Schule einzubringen und für Diversität zu sensibilisieren. Sie sind dann in Netzwerken für Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte aktiv oder übernehmen Bereiche, die an ihren kulturellen Hintergrund anknüpfen, in zwei der untersuchten Fälle war dies beispielsweise die Zuständigkeit für islamischen Religionsunterricht.

Die Übernahme von Verantwortung für solche Themen – als Teil des professionellen Selbstverständnisses oder gar offiziell als Arbeitsbereich an der Schule – ist allerdings auch der Tatsache geschuldet, dass die Schulen oft noch weit davon entfernt sind, ›interkulturell geöffnet‹ zu sein. Mehrere Befragte beklagen, dass der ›ethnische Blick‹ in den Schulen weiterhin dominiert, so wie im letzten Zitat angesprochen, und dass Schüler_innen aufgrund ihres Hintergrundes stigmatisiert werden. Eine solche Situation schildert beispielsweise eine Interviewpartnerin aus Berlin:

Da war die Rede, ob wir 'ne Sekundarschule⁵⁵ werden, und eine Kollegin meinte: [...] »Ja, aber unsere Türkinnen nimmt doch eh kein anderes Gymnasium, die kommen ja eh wieder zu uns.« Und dann hab' ich sie angeguckt und meinte: »Übrigens hab' ich vor sechs Jahren hier an der Schule mein Abitur erfolgreich gemeistert«. [...] »Ach Merve, komm, du bist was anderes.« Und das sind halt immer so Begründungen, womit ich dann leider immer leben muss. Und dann meine ich: »Nee, ich bin nicht was anderes. Die ticken genauso wie ich und die ticken auch genauso wie du, nur weil die 'n türkischen Migrationshintergrund haben [...] heißt das ja nicht, dass die was anderes sind!« (Merve Kaya, Referendarin an einem Berliner Gymnasium)

So zeigt sich in einigen Fällen die Beharrungskraft noch immer vorherrschender traditioneller Strukturen, Schulkulturen und ethnisierender Denkmuster (siehe auch Kapitel 4), die die Lehrkräfte in gewisser Weise in die Rolle der ›Vertreter_innen von Migranteninteressen‹ oder der Beauftragten für Interkulturalität und Vielfalt drängen.

In den Interviews mit den türkeistämmigen Lehrkräften wird darüber hinaus deutlich, wie wichtig es für die professionelle Identität der Befragten ist, *nicht nur* für ›Migrantenkinder‹ und ›Migrantenthemen‹ zuständig zu sein. Sie streben vielmehr danach, als ›normale Lehrer_innen‹ respektiert und aufgrund ihrer fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten anerkannt zu werden (vgl. auch Rotter 2014). Im Idealfall einer offenen Schulkultur werden die besonderen sprachlichen und kulturellen Ressourcen an den Schulen ebenso geschätzt wie die generellen Kompetenzen, sodass die türkeistämmigen Lehrkräfte professionelle Identität und multiple Zugehörigkeiten unproblematisch verbinden können. In anderen Schulkontexten können die Wahr-

55 Im Zuge einer Schulstrukturreform wurde in Berlin in den vergangenen Jahren das dreigliedrige Schulsystem in ein zweigliedriges – bestehend aus Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien – umgewandelt.

nehmung und Erfahrung der ›Andersartigkeit‹ jedoch auch mit Skepsis bis hin zur Ablehnung einhergehen. Hierauf geht der folgende Abschnitt ein.

Diskriminierungserfahrungen im Beruf

Im Berufsleben scheinen einschneidende Erlebnisse von (offener) Diskriminierung und Rassismus weitaus weniger präsent zu sein als in der Schulzeit. Doch die Erzählungen der Befragten machen deutlich, dass sie auch im fortgeschrittenen Werdegang immer wieder auf subtile, unterschwellige Weise mit diskriminierenden und stigmatisierenden Praktiken und Verhaltensweisen konfrontiert sind.

In den Erzählungen lassen sich drei Formen von Diskriminierung im Berufsleben unterscheiden, die in je spezifischer Weise die Fragen von Gleichheit, Gleichbehandlung und Zugehörigkeit aufwerfen:

- *die Ungleichbehandlung im Zugang zu höheren Positionen*, die bereits im vorhergehenden Kapitel unter dem Aspekt der ›gläsernen Decke‹ thematisiert wurde und die konkretesten Konsequenzen für die weitere Karriere hat;
- *das Anzweifeln der beruflichen Kompetenzen* durch Kolleg_innen oder Zielgruppen der Tätigkeit (z.B. durch potenzielle Kund_innen oder durch Eltern im Fall von Lehrkräften) auf der Basis von Stereotypen über den ›ethnischen‹ Hintergrund;
- *Ausgrenzungspraktiken*, die unter dem Begriff des ›Othering‹⁵⁶ gefasst werden können.

Zum letzteren Punkt gehören stereotype Nachfragen und Kommentare aus dem Kollegenkreis, in denen mehr oder weniger deutlich Vorbehalte gegenüber dem türkischen oder muslimischen Hintergrund mitschwingen, rassistische Witze, aber auch ›positives Othering‹, d.h. Kommentare, die die Befragten als positive Ausnahmen im Unterschied zu ›den anderen Türken‹ hervorheben, wie z.B. im zuletzt zitierten Interviewausschnitt. Durch ein solches alltägliches ›Othering‹ werden zunächst weniger die Karrierechancen und die professionelle Rolle der Befragten in Frage gestellt als ihre selbstverständliche Zugehörigkeit zum beruflichen Feld und zur Gesellschaft allgemein. ›Othering‹ ist jedoch eng mit anderen Formen der Diskriminierung verknüpft. In gewisser Weise liegt es allen Ausprägungen von Diskriminierung zugrunde, denn ohne die Wahrnehmung und Unterscheidung einer Person als ›anders‹ ist es schwer denkbar, wieso ihr der Zugang zu beruflichen Positionen verwehrt bleiben oder ihre professionellen Fähigkeiten und Leistungen anders bewertet werden sollten.

56 Vgl. Spivak (1985); Reuter (2002); Schneider (2002).

Ein Großteil der Befragten schildert, im Beruf bereits Erfahrungen mit einer oder mehrerer dieser Formen von Diskriminierung gemacht zu haben. Nicht alle Interviewpartner_innen verwenden dabei selbst die Bezeichnung Diskriminierung. Manche tun sich hörbar schwer damit, über solche Erfahrungen zu sprechen. Dies hängt – neben dem Versuch, das Selbstbild trotz Verletzung und Stigmatisierung zu wahren – sicher damit zusammen, dass insbesondere die subtilen Formen von Ungleichbehandlung, Herabsetzung und Ethnisierung, mit denen die beruflich Erfolgreichen konfrontiert sind, schwer zu greifen und bewerten sind (vgl. Waldring u.a. 2014; Midtbøen 2015).

Es lassen sich verschiedene Umgangsweisen mit diesen Erfahrungen ausmachen. Sie reichen von offensivem Anklagen und klarem Benennen von Diskriminierung über den Versuch, Erklärungen zu finden und zu rationalisieren, bis hin zum Relativieren und Herunterspielen ihrer Bedeutung. Zu erkennen sind dabei in den Interviews klare Geschlechterunterschiede: Wie in der Schulzeit war auch in den beruflichen Werdegängen und Alltagserfahrungen die berichtete Erfahrung von Diskriminierung und konkreten Benachteiligungen ein stärker männliches Phänomen. Es ist daher wenig überraschend, dass in den Narrationen der männlichen Befragten, die von alltäglicher *und* berufsbezogener Diskriminierung handeln, häufiger als bei den weiblichen Befragten Resignation und Bitterkeit herausklingen. Deutlich wurde insgesamt, dass Diskriminierung für die befragten Männer der türkeistämmigen zweiten Generation in höherem Maße als für die befragten Frauen das Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft beeinträchtigt und weiter beeinträchtigt.

Daneben lassen sich auch in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen wieder charakteristische Unterschiede zwischen den untersuchten beruflichen Kontexten feststellen. Die erste beschriebene Form von Diskriminierung, die ungleichen Zugangschancen zu höheren Positionen, betrifft vor allem Beschäftigte in hierarchisch strukturierten Organisationen, d.h. in unserem Sample die Angestellten in Unternehmen, Verwaltungen oder Kanzleien. Wie bei der Diskriminierung in der Bewerbungssituation können die Betroffenen auch hier in der Regel nur vermuten, dass die verwehrten Aufstiegschancen mit ihrem türkischen Hintergrund in Verbindung stehen. In jedem Fall verstärkt sich bei ihnen der Eindruck, dass Personen mit Einwanderungshintergrund strukturell von Diskriminierung betroffen sind. Eine Mitarbeiterin in einem großen Konzern schildert ihr Gefühl, an eine »gläserne Decke« zu stoßen:

Die Glasdecke ist schon da. Ich kenne niemanden in Deutschland mit Migrationshintergrund, der auch nur Abteilungsleiter wäre. [...] Ich hatte in der Zeit, in der ich die Stellvertretung hatte, schon mit Widerständen zu kämpfen, also ich denke eher so: »Warum sie, warum nicht ich?« [...] Wir haben auch das Potenzialträgerprogramm bei

uns in der Abteilung, da schaffen's auch nur wenige, ganz wenige Ausnahmen hin, Leute mit Migrationshintergrund. [...] Ich hatte Interesse gehabt. Ich war sehr sehr frustriert, als wir 'ne Abteilung von drei Leuten waren und meine Chefin wurde selbst Potenzialträgerin [...] und meine Kollegin wurde Potenzialträgerin. Frustrierend fand ich daran, dass von drei Leuten zwei Potenzialträger werden und eine nicht, das ist ja auch 'ne Aussage. [...] Es ist bestimmt so, also ich kann da nur Vermutungen anstellen, dass man mit Migrationshintergrund noch mal doppelt so gut sein muss wie jemand anderes, der dann diese Chancen bekommt. Für Frauen ist das auch so: auch doppelt so gut wie 'n Mann, damit überhaupt irgendjemand in Erwägung zieht, dass man für 'ne höhere Position in Frage kommt. (Esra Ekmekci, HR-Referentin in einem Industriekonzern)

Andere Befragte berichten, wie sie im Beruf weiterhin das Gefühl nicht loswerden, mehr leisten zu müssen als Kolleg_innen ohne ›Migrationshintergrund‹, um dieselben Karrierechancen zu erhalten – auch dies ein Muster, das viele Interviewpartner_innen schon aus ihrer Bildungskarriere kennen. Dies beschreibt zum Beispiel eine stellvertretende Teamleiterin aus einer Verwaltung:

Ich hatte halt immer das Gefühl, dass ich, wenn ich was erreichen will, da wirklich herausstechen muss und viel viel besser sein muss als meine deutschen Kollegen, [...] aber ich kann es nicht so festmachen an irgendwelchen Aussagen oder so was. Das ist einfach so das Gefühl, was mir gegeben wurde, sag' ich jetzt mal, ne? Und gut, das wird dir auch keiner sagen, ne? Also hier wird keiner sagen: »Frau Hatakoy, Sie müssen wirklich doppelt so gut sein.« Das ist klar, aber das ist einfach so 'n Gefühl, ne? (Emine Hatakoy, stellvertretende Teamleiterin in der Arbeitsverwaltung)

Der Eindruck, dass die eigene Arbeit aufgrund des ›Migrationshintergrunds‹ mit anderen Maßstäben gemessen wird, kann mit dem Gefühl verwehrt Aufstiegsmöglichkeiten einhergehen. Er liegt auch der zweiten hier unterschiedenen Form von Diskriminierung im Beruf zugrunde: der Erfahrung, dass professionelle Kompetenzen und Eignung angezweifelt und weniger anerkannt werden. Von dieser Form von Diskriminierung sind die türkeistämmigen Befragten in den verschiedenen beruflichen Kontexten ebenfalls in unterschiedlichem Maße betroffen. Es sind in erster Linie die Lehrer_innen sowie die selbstständigen Anwält_innen und Unternehmer_innen, die davon berichten. Über die Hälfte der befragten türkeistämmigen Lehrkräfte war bereits mit mehr oder weniger subtilen Zweifeln an ihren beruflichen Fähigkeiten durch Kolleg_innen oder Eltern konfrontiert. Zwei Beispiele:

Du bist dann einfach der Türke, [...] die bezweifeln, ob du das dann richtig machst oder was du im Unterricht machst. [...] Dann hat man immer geguckt: »Was macht der?« Also da hatte man schon sehr viele Vorurteile. (Murat Bozkurt, Lehrer an einer Berufsschule)

Da war doch schon in den letzten zwei Jahren einiges, wo ich gedacht hab' »Mmh« wo man sich so 'n bisschen [fragt], ne? Da wird man unsicher. Ob die genauso reagiert hätten oder ob sie bei mir dann vielleicht noch mal [genauer] hingucken als bei 'nem deutschen Kollegen? (Asiye Yildizer, Lehrerin an einer Gesamtschule)

Auch mehrere der Selbstständigen erzählen von unterschwelliger oder expliziter Skepsis und Ablehnung, die sie aufgrund ihres Hintergrundes von Kund_innen erfahren:

Dieser Satz fällt total oft [...] »Herr Atici, das muss aber professionell abgewickelt werden!« Ja, was denn sonst? »Sie haben doch auch unsere Referenzen gesehen, Sie haben doch gesehen, was wir bis jetzt gemacht haben. Was glauben Sie denn?« Also das würdest du in dem Moment liebend gerne sagen wollen, aber dann musst du natürlich Contenance bewahren und sagen: »Ja selbstverständlich«, ne? »können Sie sicher sein.« Weil das halt auch suggeriert: »Ne, pass mal auf, ja? Du bist hier so 'n Karmeltreiberverein, ne? Ja, wir haben da kein Vertrauen drin, uns ist das nicht geheuer, ich weiß nicht, ob du das schaffst.« (Faruk Atici, Inhaber einer Kommunikationsagentur)

Für das berufliche Vorankommen wird der Zweifel an den professionellen Kompetenzen insbesondere dann relevant, wenn die Karriereambitionen der Betroffenen erkennbar beeinträchtigt werden oder die eigenen Zweifel an der beruflichen Eignung wachsen. Oder wenn, wie manche Unternehmer_innen berichten, Vorbehalte gegenüber dem türkischen Hintergrund dazu führen, dass potenzielle Kund_innen keine Aufträge erteilen.

Es scheint kein Zufall zu sein, dass vorwiegend Selbstständige und Lehrkräfte Erfahrungen mit dieser Form von Diskriminierung schildern. Es spiegelt die unterschiedlichen impliziten Regeln wider, nach denen in den Berufskontexten professionelle Kompetenzen bewertet werden. Für Angestellte in hierarchischen Organisationen wie Unternehmen oder Verwaltungen ist die Bewertung ihrer beruflichen Eignung eng mit ihrer Funktion und Position verknüpft. Weil sie von Vorgesetzten für diese Position ausgewählt wurden, wird in der Regel davon ausgegangen, dass sie die dafür erforderlichen Qualifikationen auch besitzen. Im Unterschied dazu müssen Selbstständige allein mit ihrer Person für ihre Fähigkeiten einstehen, und dies in jeder Interaktion mit potenziellen Kund_innen aufs Neue. Sie sind damit stärker möglichen Zweifeln an ihrer beruflichen Eignung ausgesetzt, die auf Vorurteilen gegenüber ihrem ›ethnischen‹ Hintergrund basieren. Für Angestellte z.B. in Unternehmen ist dagegen, wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, die Einstellungssituation das Nadelöhr, an dem Diskriminierung ansetzt.

Auch im Falle der Lehrer_innen wird die Bewertung professioneller Kompetenz weniger an ihrer Position festgemacht als an persönlichen Eigenschaften. Bei ihnen wird nicht per se davon ausgegangen, dass sie *gute Lehrer_innen* sind, nur weil sie im Schuldienst verbeamtet wurden. Die professionelle Anerkennung hängt vielmehr von den Erwartungen und Einschätzungen von Kolleg_innen, Schüler_innen und Eltern ab, die sich zudem noch stark unterscheiden können. Es ist schwer, die fachlichen und pädagogischen Fähigkeiten sozusagen ›objektiv‹ zu beweisen. Selbst bei Schüler_innen und Eltern ›beliebt‹ zu sein, ist für sich allein noch wenig aussagekräftig und kann vor allem – bei entsprechender Intention – auch negativ interpretiert

werden. Insgesamt ist genügend Spielraum vorhanden, dass nicht-fachliche Kriterien wie der ›ethnische‹ Hintergrund in die Beurteilung der professionellen Eignung eingehen können.

Darüber hinaus sind Schulen zentrale nationalstaatliche Institutionen und ist Bildung ein wesentlicher Bestandteil der Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Identität. Schulen und die durch sie betriebene Vermittlung von Bildung sind damit mehr als andere Berufsbereiche Thema von Debatten und Konflikten über gesellschaftliche Werte und nationale Identität (ein aktuelles Beispiel ist der immer wieder aufflammende Streit über die Frage des Kopftuches bei muslimischen Lehrerinnen). Das kann ebenfalls ein Grund dafür sein, weshalb Lehrkräfte, die nicht der ›Mehrheitsgesellschaft‹ zugeordnet werden, häufiger mit Skepsis und Zweifeln konfrontiert sind, ob sie die Rolle als Lehrer_innen an einer *deutschen Schule* korrekt erfüllen. Die Erwartung, kritischer als ›deutschstämmige‹ Lehrer_innen bewertet zu werden, ist so tief verankert, dass sie selbst präsent ist, wenn noch gar keine konkreten eigenen Erfahrungen dieser Art gemacht worden sind. Eine Lehrerin, die an sich sehr positiv von ihrer Schule berichtet, meint dennoch:

Ich denke aber, dass, wenn ich mir Fehler leisten würde oder das schlampig machen würde, dass es viel eher heißen würde: »Ach, die Frau Erdoğan, ach, die schreibt ganz oft Fehler an die Tafel, weil die ja auch nicht Deutsche ist«, oder so, ja? Also ich glaube, dass ich da halt schon den Anspruch hab', das besonders gut zu machen. (Dilan Erdoğan, Lehrerin an einem Gymnasium)

Es ist gut vorstellbar, dass allein die Möglichkeit der vorenthaltenen beruflichen Anerkennung aufgrund des türkischen bzw. ›nicht-deutschen‹ Hintergrunds einen nicht unerheblichen Stressfaktor im Beruf ausmachen kann.

Die dritte Form der Diskriminierung im Berufsleben, das ›Othering‹, ist die am häufigsten berichtete Erfahrung. Mehr als ein Drittel der Befragten war am Arbeitsplatz bereits mit stereotypen und mehr oder weniger subtil rassistischen Kommentaren, Fragen und ›Witzen‹ in Bezug auf den türkischen oder muslimischen Hintergrund konfrontiert. Der Grat zwischen echtem Interesse an der familiären Herkunft und den als stigmatisierend erfahrenen Zuschreibungen ist schmal. Hierzu mehrere Beispiele:

Also dann heißt es: »Es kommt jemand, der ist Türke.« Das war für mich komplett fremd und man wird ja auch darauf angesprochen, dass man Türke ist und so. Das kannte ich schon Jahrzehnte nicht mehr, ja? [...] In der Zeit in Marburg [dem Studienort] war das komplett egal. Das waren alles Studenten, andere Akademiker. Für die war das auch vollkommen schnuppe, wo der Papa herkam. Auf einmal in der Behörde hier hieß es wieder: »der türkische Jurist«. (Nihat Çakır, Berater in einer Sozialversicherung, zuvor in der Arbeitsverwaltung)

Wenn dann diese Sprüche kommen, so: »Ach naja, Sie werden ja kein Problem haben mit den Schülern. Die werden Sie ja mögen, Sie sind ja ooch Türke!« Das ist dann so, dass es einem trotzdem wieder ins Gesicht geschlagen wird, aber nicht so als eine schöne Qualität, sondern [in dem Sinne:] ich hab' sozusagen einen gewissen Vorteil

und [...] der wird halt nicht so mit einem schönen Auge gesehen. [...] Da ist dann auch irgendwo so 'ne Missgunst. Weil die Schüler mich mögen. (Mesut Delgecir, Lehrer an einem Oberstufenzentrum)

Es ist aber doch so, dass da immer noch Klischees herrschen, und die kommen immer wieder durch. Also man wird täglich dran erinnert, dass man anders ist. [...] Wenn ich dann jammere: »Ist das heiß heute!«, und es kommt dann: »Das müssten Sie doch eigentlich gewöhnt sein«, ja? Dann fällt mir auch so 'n süffisanter Kommentar dazu ein: »Sie haben Recht, in Stuttgart war es immer wärmer als hier«. Das kriegt man aber zu spüren. Also das ist immer noch so. Sogar meine Chefin, die die sensibelste Person auf der Welt ist und Sozialpädagogin vom Hintergrund her, hat gesagt: »Aber das macht dir doch nichts aus.« Hä? Das bringt mich dann immer ins Grübeln. (Esra Ekmekci, HR-Referentin in einem Industriekonzern im Ruhrgebiet)

Also, als der 11. September zum Beispiel war, das war richtig Horror, ja da wurde immer gewitzelt, weil ich ja auch voll dem Prototyp von diesem Mohammed Atta entspreche, der alles mit Eins gemacht hat, der unauffällig war, der seinen Job gemacht hat, der... ich trinke auch keinen Alkohol, aber nicht aus religiösen Gründen, sondern ich trink' einfach keinen, ja? Und dann bin ich der »Bombenleger« (lachend), ja? Und das alles so witzig verpackt, aber ja. [...] Ist auch viel mit Neid, ja? Ich glaube, Neid generell, aber dann auch noch mal spezifisch, man hätte einfach lieber – man würde den Job – und die Leute, die drin sind, die wissen ja, was da verdient wird – lieber einem Deutschen gönnen, so von Herzen. (Onur Aktas, Börsenmakler)

Der Blick auf die Erfahrung von Fremdzuschreibungen und ›Othering‹ ist ein wichtiger Indikator für die Bedeutung von Grenzziehungen in Organisationen und allgemeiner in der Gesellschaft. Über gruppenspezifische Grenzziehungen wird definiert, was der Mainstream ist, wer fraglos dazugehört und wer nicht. Da ›Ausländer‹, ›Migranten‹, ›Türken‹ oder ›Muslime‹ seit Jahrzehnten eine zentrale Rolle als ›Andere‹ in der Konstruktion des ›deutschen Selbst‹ innehaben (Schneider 2001, 2002; Mecheril & Tißberger 2013; Mannitz & Schneider 2014), ist es leider wenig überraschend, dass die Befragten von stereotypen und mehr oder weniger subtil rassistischen Kommentaren an ihrem Arbeitsplatz berichten. Aufschlussreich für die Analyse ist daher die Frage, in welchen institutionellen und organisatorischen Kontexten der türkische Hintergrund kaum eine Rolle spielt.

Institutionelle und organisatorische Unterschiede lassen sich in verschiedener Hinsicht feststellen: So fällt auf, dass keine_r der befragten Jurist_innen von direkten negativen oder rassistischen Kommentaren berichtet. Die Formen des ›Othering‹, die sie schildern, sind indirekter und subtilerer Art, z.B. rassistische Kommentare gegenüber Klient_innen oder die Betonung, dass die Befragten selbst untypisch und ›anders‹ als ›andere Türken‹ seien. Diese Formen von indirektem und positivem ›Othering‹ werden dennoch als Stigmatisierung und indirekter Angriff auf die eigene Herkunft wahrgenommen. Dies zeigt beispielsweise die Erzählung einer Juristin über abschätzige Kommentare über ›Türken‹ durch Kolleg_innen in ihrer Referendariatszeit:

Der Richter, der mich betreut hat [...], hat schon vieles von sich gegeben, was ich jetzt nicht gemacht hätte, allein aus Rücksicht auf den Hintergrund des Anderen. [...] Aber einem selbst fällt es halt einfach auf, man fühlt sich dann doch in gewisser Weise angegriffen, wenn man die Türken in eine Schublade steckt [...] Und das kommt immer mal wieder vor, bei der Polizei war das halt ganz extrem, das war dann schon so... wobei ich dann immer als Ausnahmetürkin bezeichnet wurde, was mir dann eigentlich auch nicht passte, weil ich genug andere Türken kannte, die eben genauso waren [...], sie haben zumindest immer unterschieden zwischen mir und anderen Türken. [...] Aber trotzdem passt das einem dann oft nicht, weil man sich trotzdem angegriffen fühlt. (Rezzan Altundas, Anwältin in einer mittelständischen Kanzlei)

Ähnlich fühlt sich eine andere Juristin auch durch solche schwer greifbaren Erscheinungsformen von Diskriminierung und ›Othering‹ stigmatisiert:

Diese offensichtlichen Dinge nehmen ab. Das gibt's gar nicht mehr. Aber dann wird's eigentlich noch unübersichtlicher [...] Nach dem Studium hab' ich ja für'n Anwalt gearbeitet, den schätz' ich übrigens sehr, ist 'n guter Mann und 'n hilfsbereiter Mensch und kommt aus guten Kreisen, der Vater war Diplomat [...] Der hatte mich zu einer Tarifverhandlung mitgenommen, er war Vorsitzender eines Arbeitgeberverbandes. [...] Erstens hab' ich mich komisch gefühlt natürlich, auf der falschen Seite zu sein irgendwie (lacht), und dann gab's 'ne Pause und ich hörte, dass mein Chef, der mich ja unterstützt und der mich ja mag, ganz unreflektiert sagte zu 'nem Vorstandsmitglied: »Ah, das ist die Frau Güzel, das ist 'ne ganz Tüchtige bla bla bla«. Also positive Sachen, Eigenschaften aneinandergereiht und dann kam die Information, dass meine Eltern Arbeiter und Türken sind. Okay. (lacht) Was ist das, ja? (Arzu Güzel, selbstständige Rechtsanwältin)

Denkbar ist, dass für die im Vergleich zu anderen Berufsgruppen subtileren Formen des ›Othering‹, von denen Jurist_innen berichten, professionelle Normen eine Rolle spielen: Die juristischen Ideale von Gleichheit, Gleichbehandlung und ›Blindheit‹ gegenüber ›ethnischen‹ Hintergründen und das internalisierte meritokratische Prinzip können möglicherweise einen Einfluss auf Berufsethos und Normen alltäglicher Interaktionen von Jurist_innen haben: Dass ›ethnische‹ Unterscheidungen zwischen und unter Kolleg_innen eben *keinen* Unterschied machen (sollten).

Andererseits weisen die Erzählungen der Befragten darauf hin, dass es einen Unterschied macht, wie offen eine Organisationskultur für Vielfalt ist. Der türkische Hintergrund scheint in internationalen Unternehmen mit multinationaler und multikultureller Mitarbeiterschaft weniger alltägliche Relevanz zu besitzen als in ›traditionell deutsch‹ geprägten Bereichen wie der Öffentlichen Verwaltung. Dort berichten über die Hälfte der Befragten davon, bereits stereotype und ethnisierende Kommentare durch Kolleg_innen erfahren zu haben.

Weniger bedeutsam für die beruflichen Erfahrungen und Karrierechancen scheint der familiäre Einwanderungshintergrund auch in Berufskontexten mit sehr hohen und quantifizierbaren Leistungserwartungen zu sein – z.B. in Wirtschaftskanzleien oder im Finanzbereich. Hier können das beson-

dere Arbeitsethos und die in monetärem Erfolg bemessene Leistung gleichmachend wirken und Hautfarbe, Name oder ›ethnische‹ Zugehörigkeiten in den Hintergrund treten lassen. Dazu die Einschätzungen zweier Befragter:

Ich glaube auch, dass es da immer mehr zu 'ner Nivellierung kommt, dass [...] das Blut einfach immer irrelevanter wird. Dass es irrelevant ist, ob du Türke bist, ob du Libanese bist, ob du Inder bist, ob du Chinese bist – also der Wettbewerbsdruck ist auch so mörderisch, so immens. Es ist so ein großer Leistungswettbewerb, dass sich einfach die Leute gar nicht mehr leisten können zu sagen: »Ich nehm' jetzt nur Deutsche oder ich nehm' nur den, der Van Laack-Hemden hat, oder der muss maßgeschneiderte...« – diese ganzen Accessoires, wo man so zeigt, wo man herkommt, ja? [...] Also es wird durchlässiger, ja? Und wenn du lieferst, ist es wirklich irrelevant. Und da sind die amerikanischen Unternehmen einfach Vorreiter. [...] Die haben da ihr Benchmarking, die schauen einfach, wer liefert was, also ganz ganz stark eben zahlenabhängig. (Onur Aktas, Börsenmakler)

Hier wird nicht nach Migrantenhintergrund gefragt, hier wird einfach nur erwartet, dass man viel arbeitet. (Okan Selcuk, Anwalt in einer internationalen Wirtschaftskanzlei)

Die unterschiedliche Relevanz, die der türkische Hintergrund im beruflichen Alltag haben kann, wirft die Frage auf, ob und inwiefern sich die Berufskontexte durch den Aufstieg von Einwandererkindern in höhere Positionen selbst verändern: Geht die Irritation, auf die ihre Präsenz in vielen Bereichen noch stößt, allmählich in Gewöhnung über? Tragen ihre Karrieren dazu bei, dass sich der Mainstream für heterogenere Biographien und mehr Vielfalt öffnet und dies zur Normalität wird? Einige Befragte äußern die Hoffnung, dass es auf längere Sicht auch zu einem Wandel der Wahrnehmung kommt:

Ich glaube, wenn ich zum Beispiel als türkische Frau [...] diese Ergebnisse präsentiere von der Arbeitsgruppe, die ich anderthalb Jahre geleitet habe, und die Ergebnisse sind wirklich sehr gut geworden, denke ich, dass das auch so, wenn auch nur unterbewusst, die Wahrnehmung in den Köpfen der Menschen verändert. [...] Dass das schon die Wahrnehmung insgesamt verändert, wenn es immer mehr werden, die nicht nur in der – ich esse gern Döner – aber die nicht nur in der Dönerbude gesehen werden, sondern auch mit solchen Themen assoziiert werden, dass das schon die Wahrnehmung verändert. (Meral Cinar, Risikomanagerin in einer Bank)

An dieser Stelle lohnt vielleicht noch mal der Blick auf die Diskussion um ›mehr Vielfalt im Lehrerzimmer‹, die – nicht zuletzt – auf einer Art ›intuitivem Konsens‹ beruht, dass sich die zunehmende Vielfalt der Schüler_innen in irgendeiner Weise auch im Lehrerkollegium widerspiegeln sollte. Da gibt es Widerstände auf der einen, aber auch konkrete bildungspolitisch-gesellschaftliche Maßnahmen auf der anderen Seite. Durch Nutzung entsprechender Spielräume und diverse Förderprogramme wie die oben genannten Projekte privater Stiftungen ist es in den letzten Jahren in einigen Bundesländern tatsächlich gelungen, den Anteil von Lehrkräften ›mit Migrationshintergrund‹ deutlich zu steigern. In eine ähnliche Richtung gehen die seit vie-

len Jahren unter dem Stichwort ›Diversity Management‹ vor allem in Großunternehmen eingeführten Maßnahmen einer auf die Steigerung der Vielfalt zielenden Personalentwicklung. Und schließlich hat auch die Verabschiedung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) im Jahr 2006 einen ersten institutionellen Rahmen geschaffen, um auch Benachteiligungen und Ungleichbehandlungen aufgrund der Religion und der ›ethnischen Herkunft‹ zu einem Thema zu machen – noch allerdings mit nur geringer gesamtgesellschaftlicher Wirkung.

8 Eine neue deutsche Mittelschicht: Habitus, Zugehörigkeit und soziale Beziehungen

Aus den quantitativen Daten der TIES-Studie, wie sie vor allem in Kapitel 4 wiedergegeben wurden, ergeben sich zwei Befunde, die relevant für die weitere Einordnung der hier beschriebenen steilen und erfolgreichen Karriereverläufe sind. Erstens führte der im Vergleich zu den europäischen Nachbarländern sehr niedrige Gesamtanteil an hohen Bildungsabschlüssen in der türkeistämmigen zweiten Generation in Deutschland zu entsprechend niedrigen Anteilen an Personen in gut bezahlten und angesehenen Jobs: Nur 8% der TIES-Befragten aus Elternhäusern mit niedriger formaler Bildung hatten 2008 durch ihren Bildungsaufstieg eine solche Position erreicht. Zweitens fiel in der TIES-Studie der sehr hohe Anteil an Frauen – über 40% – auf, die nach dem Abschluss der Schule und vor ihrer Heirat zwar möglicherweise zeitweise gejobbt, aber keinerlei weitere formale Bildungs- bzw. Berufsqualifikation erworben hatten. Diese jungen Frauen verschwanden spätestens mit der Geburt ihres ersten Kindes vollständig vom Arbeitsmarkt.

In der Kombination dieser beiden Befunde der TIES-Studie zeigt sich, dass der soziale Aufstiegsprozess in der türkeistämmigen zweiten Generation in Deutschland – zumindest in den beiden Untersuchungsstädten Berlin und Frankfurt – deutlich langsamer verläuft als beispielsweise in Amsterdam oder Stockholm. So lag der Anteil der Türkeistämmigen aus Arbeiterfamilien, die zum Zeitpunkt der Umfrage einen gut dotierten Job hatten, in Amsterdam und Stockholm bei über 20%. Über zwei Drittel der Familien dort verfügten über zwei Einkommen; in Amsterdam galt dies immerhin noch für die Hälfte der Familien. Dagegen lag dieser Anteil in Berlin und Frankfurt nur bei einem Drittel. Das zweite Einkommen ist aber häufig entscheidend dafür, ob sich eine Familie ein ›Mittelschichtsleben‹ leisten kann, es macht im monatlichen Durchschnitt 1.200 Euro mehr im Familienbudget aus (Schneider u.a. 2015: 66–78).

In absoluten Zahlen ist diese neue türkeistämmige Mittelschicht auch in Deutschland nicht klein, denn die Gesamtzahl der Türkeistämmigen liegt in Deutschland um ein Mehrfaches höher. Aber in Relation – also z.B. bezogen auf das soziale Umfeld im Stadtteil und die Freunde aus der Grundschulzeit – ist gut nachvollziehbar, dass sich unsere Interviewpartner_innen im Bildungssystem als ›Ausnahmen‹ (mindestens bis zur Universität) und in ihrer spezifischen Arbeitswelt als ›Pioniere‹ erlebt haben. Diese Selbst-Wahrnehmung wurde in den verschiedenen Erzählungen, die in den vorstehenden Kapiteln dokumentiert wurden, sichtbar. Gesamtgesellschaftlich betrachtet

hat dagegen die große Mehrheit der Kinder aus türkeistämmigen, nicht-akademisch gebildeten Familien zwar ihren Platz in der Gesellschaft gefunden – auch eine abgeschlossene Ausbildung und eine entsprechende Berufstätigkeit stellt vor dem Hintergrund des sehr niedrigen durchschnittlichen Bildungsniveaus ihrer Eltern einen deutlichen Schritt intergenerationaler sozialer Mobilität dar. Aber der Zugang zu den akademischen Berufen ist noch immer die Ausnahme.

Vor diesem Hintergrund analysiert dieses Kapitel die Zugehörigkeitsgefühle und Identitäten der befragten Aufsteiger_innen. Sie resultieren aus der in vielerlei Hinsicht speziellen sozialen Position dieser in Deutschland groß gewordenen Einwandererkinder, die heute Angehörige einer neuen türkeistämmigen Mittelschicht sind. Dazu beginnen wir mit einigen theoretischen und begrifflichen Klärungen.

Zugehörigkeiten

In den sogenannten ›klassischen‹ Einwanderungsländern wie den USA, Kanada, Australien oder Brasilien bildet die zweite Generation eine besondere ›Scharnierstelle‹, wenn es um die Frage der Teilhabe und des Zugangs von Einwanderergruppen zu zentralen Institutionen der Aufnahmegesellschaft geht. Für die eingewanderte Elterngeneration bleibt die Lebenssituation häufig ambivalent, die Sehnsucht nach ›Zuhause‹ und die sozialen Bezüge im und ins Herkunftsland sind noch stark ausgeprägt und persönlich fundiert. Und aus Sicht der Aufnahmegesellschaft müssen sich Einwanderer ihre Teilhabe und ihren dauerhaften Verbleib im Land erst ›verdienen‹: In aller Regel bekommen sie erst eine Reihe von zeitlich befristeten und möglicherweise eingeschränkten Aufenthaltstiteln und erst nach Jahren des legalen Aufenthaltes und unter bestimmten Bedingungen dürfen sie auch die Staatsangehörigkeit des Ziellandes ihrer Migration annehmen. Die zweite Generation wird dagegen in allen ›klassischen‹ Einwanderungsländern als von Anfang an vollständig zugehörig betrachtet.⁵⁷ Ihr steht der Pass schon durch die Geburt zu, von ihr wird dann aber auch in viel höherem Maße Loyalität und Identifikation mit ihrem Geburtsland erwartet.

In Europa ist es dagegen für die zweite Generation alles andere als selbstverständlich, die Identität als Deutsche, Schweden oder Niederländer

⁵⁷ Die strenge Anwendung des Kriteriums Geburt führt allerdings auch zu Auswüchsen bzw. besonderen Härten, wenn etwa einem als Baby eingereisten Kind im Jugendalter der Pass oder gar Aufenthaltstitel verweigert wird (Gonzales & Chavez 2012), während das im Land geborene jüngere Geschwisterkind von Geburt an Staatsbürger_in ist. Hier mildert etwa das deutsche Konzept »Bildungsinländer_in«, das auch Kindern ohne deutsche Staatsangehörigkeit den Zugang zu gewissen Privilegien gewährt (z.B. Studienplatzwahl, BaföG), einige der potenziellen Nachteile nicht-deutscher Staatsangehörigkeit deutlich ab.

für sich in Anspruch zu nehmen. Die nationale Zugehörigkeit und ›ethnische(n) Identität(en) des Herkunftskontexts stehen sich hier oft als gegenseitig scheinbar ausschließend gegenüber. Auch viele wissenschaftliche Untersuchungen befragen die Menschen auf diese kontrastierende Weise: »Fühlen Sie sich eher türkisch oder eher deutsch?« In der TIES-Studie wurden die Fragen deshalb voneinander gelöst und getrennt gefragt: »Wie stark fühlen Sie sich als Deutsche/r?« und »Wie stark fühlen Sie sich als Türkin/Türke?« Die Antworten zeigen, dass die größte Gruppe diejenigen sind, die sich *sowohl deutsch als auch türkisch* fühlen (Schneider u.a. 2012: 332f.). Wie in den USA oder in Australien fühlt sich die zweite Generation in Europa am wohlsten, wenn ihre ›ethnische(n) Identität(en) nicht im Widerspruch zur Identifikation mit dem Land ihrer Geburt stehen bzw. stehen müssen. Zwei nationale bzw. ›ethnische‹ Identitäten als parallel gültige Zugehörigkeiten zu verbinden, wird im gesellschaftlichen Diskurs aber kaum akzeptiert, für diese Option gibt es auch keine etablierten Ausdruckformen. Deshalb bleibt in den TIES-Ergebnissen das nationale Zugehörigkeitsgefühl ambivalent: Nur knapp die Hälfte der türkeistämmigen Befragten fühlten sich »stark« oder »sehr stark« als »Deutsche«, während es bei der Identität als »Türkin/Türke« zwei Drittel waren.

Einfacher scheint die identifikatorische Gleichzeitigkeit mit Bezug auf lokale städtische Identitäten, die sich entweder auf die Stadt als Ganze oder auf den Stadtteil, in dem man groß geworden ist, beziehen. Die lokale Identität bietet eine gangbare Alternative, um ›ethnische‹ Zugehörigkeit (mit der Herkunft der Eltern) und Heimatgefühl (bezogen auf das Geburtsland und den Lebensmittelpunkt) miteinander zu verbinden. Die hohe Identifikation mit der Stadt oder dem Stadtteil zeigt sich quer durch alle in der TIES-Studie einbezogenen Länder und Städte: Zwei Drittel bis drei Viertel der türkeistämmigen Befragten in den Erhebungsorten in Deutschland, Schweden und den Niederlanden fühlten sich »stark« oder »sehr stark« der jeweiligen Stadt oder dem Stadtteil zugehörig. Das ist bei den gleichaltrigen jungen Erwachsenen ohne Zuwanderungsgeschichte in der Umfrage deutlich seltener der Fall. Ihr lokales Zugehörigkeitsgefühl zur Stadt lag im Schnitt 20–30% niedriger als bei den türkeistämmigen Befragten. Dieser Unterschied hängt auch damit zusammen, dass sich die zweite Generation überwiegend als räumlich wenig mobil zeigt: 80–90% der Befragten der TIES-Studie wohnten noch immer in ihrer Geburtsstadt, viele sogar in dem Stadtteil, in dem sie aufgewachsen waren, während die Befragten ohne Zuwanderungsgeschichte häufiger erst zum Studium oder Arbeiten in die Stadt gekommen waren (Sürig & Wilmes 2011: 143–146; Schneider u.a. 2015: 87–89).

Die folgende Tabelle zeigt für die beiden deutschen Städte in der TIES-Studie, dass die zweite Generation stark im Stadtteil und in der eigenen Nachbarschaft verwurzelt ist:

Tabelle 9: Wer ist einheimisch? Lokale Bezüge bei Türkeistämmigen und Befragten ohne Zuwanderungsgeschichte (TIES 2008)

| | Frankfurt | | Berlin | |
|--|-----------------------|-------------------------|-----------------------|-------------------------|
| | <i>Türkeistämmige</i> | <i>Vergleichsgruppe</i> | <i>Türkeistämmige</i> | <i>Vergleichsgruppe</i> |
| in der Stadt aufgewachsen | 92% | 83% | 97% | 91% |
| lebt im selben Viertel wie in der Kindheit | 74% | 36% | 80% | 63% |
| Eltern leben im selben Viertel wie Befragte | 44% | 19% | 56% | 24% |
| starke Verbundenheit mit dem aktuellen Wohnviertel | 58% | 56% | 62% | 48% |

Die TIES-Befragung zeigt eine Diskrepanz zwischen dem für die Befragten ambivalenten nationalen Zugehörigkeitsgefühl und der starken lokalen Verankerung. Sie kann als Ausdruck zweier unterschiedlicher Erfahrungen gedeutet werden: zum einen die Erfahrung mit einem gesellschaftlichen Diskurs, der immer wieder Nichtzugehörigkeit betont, zum anderen die Alltagserfahrung einer vor allem lokal verankerten sozialen Praxis, die in lokalen Beziehungen konkret und erlebbar wird und dadurch eine Bindung stiftet. Junge türkisch-deutsche Berliner_innen fühlen sich heimisch in Kreuzberg oder Wedding, aber sie haben deutlich seltener das Gefühl, auch als Berliner_innen, und noch seltener, auch als Deutsche akzeptiert zu sein (Mannitz & Schneider 2014: 86–88).

Grenzüberschreitungen

Die zitierten Zahlen beziehen sich auf die türkeistämmige zweite Generation insgesamt. Die Frage ist nun, ob, warum und wie der Bildungsaufstieg und die erfolgreiche soziale Mobilität die Selbstdefinitionen und Zugehörigkeitsgefühle beeinflussen. Geht der Aufstiegsprozess in der zweiten Generation auch mit räumlicher Mobilität einher und welche Folgen hat dies für die Identitätsentwürfe? Beruflich erfolgreich zu sein, bedeutet in jedem Fall eine andere Qualität der gesellschaftlichen Partizipation – von den materiellen Möglichkeiten der Selbstverwirklichung bis zum Zugang zu leitenden Funktionen in mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen, gesellschaftlichem Einfluss und relevanten Netzwerken.

Aber Erfolg kann auch isolieren, etwa wenn gewachsene Verbindungen verlorengehen und keine qualitativ vergleichbaren neuen Verbindungen an ihre Stelle treten. Die entsprechenden Erfahrungen machen auch Aufsteiger_innen – ganz unabhängig davon, ob sie Kinder von Arbeitsmigrant_in-

nen sind oder aus Arbeiterfamilien ohne Migrationserfahrung stammen. Sie sind als ›Kosten‹ des sozialen Aufstiegs schon häufig beschrieben worden.⁵⁸ Wie die folgende Beobachtung des Schriftstellers Feridun Zaimoğlu verdeutlicht, verletzen die in diesem Buch beschriebenen Erfolgskarrieren der Kinder der türkischen Einwanderer bestimmte gesellschaftliche Erwartungshaltungen:

»Erfolg [...]. Ein herkunftsfremder Spätdeutscher reagiert nicht selten unwirsch ob dieser Zuschreibung – wieso? Er ahnt, dass man ihn fast des Verrats beschuldigt: an der Kultur der Heimat seiner Eltern. Er weiß um die Implikation – verätzt und entstellt ist das begabte Arbeiterkind, eine andere Möglichkeit kann und darf es nicht geben.«⁵⁹

Zaimoğlu lässt offen, wer die Beschuldigung des »Verrats an der Herkunftskultur« äußert: Ist es die ›ethnische Community‹ oder ist es die Mehrheitsgesellschaft, die sich nicht scheut, auf kulturalisierende Argumentationsmuster zurückzugreifen, um die in der Aufstiegskarriere enthaltene Grenzüberschreitung zu sanktionieren. Die Antwort lautet vermutlich: beide.

Einige der in den vorherigen Kapiteln wiedergegebenen Diskriminierungserlebnisse basierten weniger auf einer Ablehnung ›des Türkischen‹ *per se* als auf eben dieser sozialen Grenzüberschreitung: Wenn eine Lehrerin sich nicht vorstellen kann, dass ›ein Türke‹ an ihrem Gymnasium Abitur macht, oder ein Lehrer dem türkischen Mädchen vorwirft, einem deutschen (Mittelschichts-)Kind den Platz an der Elite-Schule wegzunehmen; wenn die Nachbarn im gehobenen bürgerlichen Viertel den nachbarschaftlichen Kontakt verweigern oder die fachliche Autorität und Professionalität des langjährig tätigen Unternehmers in Zweifel gezogen wird – dann spricht aus solchen, potenziell verletzenden Zuschreibungen nicht notwendigerweise ›Türkenfeindlichkeit‹, sondern vielmehr oder zumindest auch eine spezifische Form des ›Klassismus‹, also der Ablehnung der Überschreitung einer *habituellen Klassengrenze*. Par excellence hat dies Pierre Bourdieu für die Schichtzugehörigkeit in Frankreich und seine Entwicklung des Habitus-Konzeptes beschrieben (Bourdieu 1984, 2008). Ebenso deutlich und beeindruckend haben Richard Sennett und Jonathan Cobb in ihrem Klassiker ›The Hidden Injuries of Class‹ (1972) die Kränkungen und Verletzungen herausgearbeitet, die sich Aufsteiger_innen aus der Arbeiterklasse durch ihren ›objektiv‹ erfolgreichen Aufstieg zuziehen. Für den ist charakteristisch, dass die Überschreitung der Klassengrenze oft mit der Nichtanerkennung ihrer persönlichen Leistungen quittiert wird und deshalb mit Erfahrungen von Inadäquanz, verletzter Würde und einem schlechten Gewissen, die soziale Herkunftsgruppe verlas-

⁵⁸ Vgl. Hoggart (1971); Sennett & Cobb (1977); Luckmann & Berger (1980: 148); Williams (1985); Pott (2002: 135–139).

⁵⁹ In: Ezli & Staupe (2014: 77).

sen zu haben, einhergeht. Die oben wiedergegebenen Berichte von sehr ähnlichen Erlebnissen, die Angehörige der Vergleichsgruppe z.B. an Gymnasien in bürgerlichen Stadtteilen oder in Großkanzleien gemacht haben, bestätigen diese Interpretation.

Der steile soziale Aufstieg unserer Interviewpartner_innen impliziert unweigerlich eine gewisse Entfernung vom Herkunftsmilieu. Dieses Milieu ist durch das Leben in Arbeiterhaushalten und -nachbarschaften, aber natürlich auch durch vielerlei ethno-kulturelle Selbst- und Fremdzuschreibungen geprägt, die an der internationalen Migration der Eltern anknüpfen. Nicht selten wird das schichtspezifische Arbeitermilieu daher als Migrantenumilieu oder als türkisches Milieu erfahren und erlebt. Derart als Kind sozialisiert, führte schon die Bildungsbiographie viele der untersuchten Aufsteiger_innen ab einem bestimmten Punkt, spätestens ab Studienbeginn, weg vom Gros der Gleichaltrigen und weg aus dem Stadtviertel ihrer Kindheit und Jugend. Die Entfernung vom sozialen Herkunftskontext nimmt im biographischen Verlauf mit zunehmendem Bildungs- und beruflichen Aufstieg zu. Studien- und berufliche Inhalte lassen sich in vielen Fällen den Eltern und z.B. den »Kumpels im alten Fußballverein« nur bis zu einem gewissen Grad vermitteln. Gleichzeitig ermöglicht das vergleichsweise gute Einkommen attraktive Wohnalternativen zum Viertel oder der Kleinstadt, in dem oder der man groß geworden ist. Die Interviewpartner_innen sind durch ihren Aufstieg zu Angehörigen einer neuen Mittelschicht geworden, sie sind aber auch Einwandererkinder, die ihren sozialen Ursprung in der Arbeiterklasse haben. Diese drei Identitätsaspekte – Einwandererkinder, Arbeiterkinder, studierte Angehörige der Mittelschicht – werden im Folgenden genauer betrachtet.

Die Soziologie hat eine lange Tradition der Beschäftigung mit sozialer Mobilität sowie mit der (Un-)Durchlässigkeit sozialer Schichten und Milieus. Für die Analyse der im Aufstiegsprozess entstehenden neuen Zugehörigkeiten und Identitäten ist – wie schon für die Analyse der Aufstiegswege und ihrer Faktoren in den voranstehenden Kapiteln – besonders aufschlussreich, wie die individuellen Karriereverläufe und Identitätskonstruktionen mit weiteren gesellschaftlichen Institutionen, Strukturen und Prozessen interagieren. Für eine solche analytische Perspektive bieten sich zwei Begriffe oder Konzepte an, die der französische Soziologe Pierre Bourdieu entwickelt bzw. prominent gemacht hat: »Kapital« und »Habitus«. Beide Begriffe haben den Vorteil, dass sie auf das einzelne Individuum anwendbar sind und zugleich individuelle Handlungen, soziale Positionen und Identitäten konsequent als in spezifische gesellschaftliche Strukturen eingebettet und durch sie hervorgerufen begreifen.

Die Leitfrage dieses Kapitels ist die der Zugehörigkeit: Wie bewegen und positionieren sich die Interviewpartner_innen in Bezug auf imaginierte und diskursiv hergestellte, teils auch räumlich repräsentierte Grenzen in der Ge-

sellschaft? Welche Rolle spielen dabei Unterscheidungen, die an der sozialen Herkunft festgemacht werden, im Verhältnis zu ethnischen Grenzziehungen bzw. zur Opposition von ›deutsch‹ versus ›Migrationshintergrund‹? Welche Positionierungs- und diskursiven Strategien verfolgen die türkeistämmigen sozialen Aufsteiger_innen und Grenzüberschreiter_innen, um Widersprüche zu umgehen oder für sich aufzulösen?

Soziale Mobilität, Habitus und Identität

Trotz funktionaler Differenzierung und Individualisierung gibt es weiterhin gute Gründe, in der sozialwissenschaftlichen Analyse mit Begriffen wie Klasse, Schicht oder Milieu zu operieren.⁶⁰ Man muss nicht davon ausgehen, dass das primäre Differenzierungsprinzip der Gegenwartsgesellschaft noch die für vormoderne Gesellschaften charakteristische vertikale Strukturierung durch soziale Schichten ist, um anzuerkennen, dass auch unter weltgesellschaftlichen und funktional differenzierten Strukturbedingungen spezifische, wohlfahrts- und nationalstaatlich moderierte Verteilungsordnungen bestehen, die regelmäßig soziale Ungleichheiten hervorbringen. Die Effekte ungleicher Ressourcenausstattungen und ungleicher Verteilungen von Einkommen, Bildungsabschlüssen, Status etc. lassen sich empirisch auch und gerade in der von Migration gekennzeichneten Gesellschaft beobachten.

Soziale Aufsteiger_innen stellen vor diesem Hintergrund einen sehr interessanten Fall dar. Aufsteiger_innen lassen sich nur als solche erkennen und bezeichnen, wenn man von einer Verteilungsordnung sozialer Positionen ausgeht, die ›unten‹ und ›oben‹ einigermaßen stabil unterscheidet. Indem Aufsteiger_innen dann aber soziale Grenzen überschreiten und Zuordnungen wie ›unten‹ und ›oben‹ kreuzen, stellen sie die angenommene soziale Ordnung gerade in Frage. Sie belegen, dass Grenzen zwischen sozialen Schichten überschritten werden können, und stehen für gesellschaftlichen Wandel. Freilich handelt es sich bei ihnen, insbesondere bei den in unserer Studie untersuchten Kindern von Einwanderern mit ihren ausgesprochen steilen Mobilitätskarrieren, um Ausnahmen. Als Ausnahmen demonstrieren soziale Aufsteiger_innen die Überwindung sozialer Schichtzugehörigkeit und bestätigen indirekt zugleich die Regel ihrer gesellschaftlichen Reproduktion. Sie sind zum einen Ausdruck der Kontingenz gesellschaftlicher Strukturen und zum anderen beredtes Zeugnis der alltäglichen Zugehörigkeitskonstruktion, die qua sozialer Grenzziehungen Ordnungen immer wieder neu hervorbringt und stabilisiert.

⁶⁰ Der folgende Teil dieses Kapitels basiert auf dem Artikel ›Social Mobility, Habitus and Identity Formation in the Turkish-German Second Generation‹ von Jens Schneider und Christine Lang (Schneider & Lang 2014).

Nach Bourdieu basieren soziale Unterschiede vor allem auf dem unterschiedlichen Zugang zu ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital, also zum Beispiel zu Einkommen, Netzwerken und Bildungszertifikaten. Das Habitus-Konzept verknüpft Individuum und gesellschaftliche Strukturen, indem es sowohl die über-individuellen ›Spielregeln‹ sozialer Felder als auch die von ihnen strukturierten Praxen der Einzelnen berücksichtigt. Es wird angenommen, dass die ›Spielregeln‹ der sozialen Felder, in denen ein Individuum sozialisiert wurde, biographisch gelernt und so verinnerlicht sind, dass sie sich in unbewussten Handlungs- und Verhaltensweisen, Werten, Geschmacksurteilen etc. äußern. Der Habitus ist gleichzeitig individuell und kollektiv. Das Konzept erlaubt damit sowohl, individuelle Verhaltensweisen und Präferenzen zu beschreiben, als auch, sie als kollektiv verankert und reproduziert zu fassen. Auf diese Weise hilft das Konzept zu erklären, warum gegebene soziale Strukturen und Verteilungsordnungen trotz ihrer prinzipiellen Kontingenz empirisch so stabil und schwer zu ändern sind.⁶¹

Soziale Aufstiege wie die unserer Interviewpartner_innen hinterfragen diese Idee der Stabilität der sozialen Ordnung. Doch natürlich werden die Grenzen zwischen sozialen Milieus, Schichten oder Klassen nicht schon dadurch in Frage gestellt, dass sie von einzelnen Individuen überschritten werden: Es sind die Individuen, die sich ändern, nicht die soziale Ordnung.⁶² Soziale Mobilität stellt daher die mobilen Individuen aus Arbeiterfamilien vor eine besondere Herausforderung: Den Aufsteiger_innen fehlt nicht nur, wie in den vorigen Kapiteln beschrieben, das elterliche Kapital, das Kindern aus Familien höherer Statuspositionen in gewissem Maße auch unabhängig von ihren individuellen Talenten und Fähigkeiten relativ gute Karrieremöglichkeiten eröffnet (Hartmann & Kopp 2001). Sie müssen sich außerdem in sozialen Milieus zurechtfinden, deren Habitus sie nicht von klein auf gelernt und verinnerlicht haben. Bourdieu selbst erwähnt in diesem Zusammenhang mehrere Momente von ›habituellem Verunsicherung‹ in seinem eigenen Werdegang aus der ländlichen Provinz in die hohe Wissenschaft (Bourdieu 2008: 46, 76, passim).

Die Frage der Habitus-Grenzen ist auch mit Blick auf die Intersektionen zwischen sozialer Schichtung und anderen die Gesellschaft strukturierenden Grenzziehungen anregend. Dies zeigen Studien, die sich zum Beispiel mit ›ethnischen‹ oder mit Gender-Grenzen in sozialen Aufstiegsprozessen be-

⁶¹ Siehe Bourdieu (1977: 72 u. 95, 1984, 1989: 12, 1990).

⁶² Wir finden hier eine Parallele zu Fredrik Barths Beobachtungen zu den Grenzen zwischen »ethnischen Gruppen«. Nach Barth werden ethnische Grenzen nicht von Individuen herausgefordert, die sie – z.B. im Rahmen von Migration oder interethnischen Eheschließungen – überschreiten (Barth 1969: 9).

schäftigen.⁶³ Häufig geht Schwarz-Sein in Großbritannien, Black- oder Hispanic-Sein in den USA oder eine türkische oder arabische Herkunft in vielen westeuropäischen Gesellschaften damit einher, in einer Familie mit vergleichsweise geringem formalem Bildungsstand und beruflichem Status aufzuwachsen. Der Zugang zu mittelschichtsgeprägten Bildungsmilieus und Arbeitsfeldern bedeutet daher meistens zugleich, in eine Umgebung zu gelangen, in der man mit dunkler Hautfarbe oder als Einwandererkind eine ›auffallende Abweichung‹ von einem vorherrschenden, wenn nicht gar exklusiv ›weißen‹, nicht-migrantischen Mainstream darstellt.

Ein Problem in der gängigen Verwendung des Habituskonzepts in der Mobilitätsforschung ist, dass es besser dazu geeignet scheint, die *Stabilität* sozialer Schichtungen und die Reproduktion von Ungleichheit zu erklären als Phänomene, die sich dieser Stabilität entziehen oder sie unterlaufen. So ist z.B. in Studien über den Zugang von Studierenden aus nicht-privilegierten Familien zu Hochschulen der Bourdieu'sche Terminus ›cleft habitus‹⁶⁴ (›Habitus-Spaltung‹) weit verbreitet. Er zielt auf die angenommene tiefe Kluft zwischen den verschiedenen sozialen Schichten ab und geht davon aus, dass Studierende aus Arbeiterfamilien oder schwarzen bzw. Einwandererfamilien, die an Universitäten kommen, die hauptsächlich von Studierenden aus der Ober- und oberen Mittelschicht besucht werden, einen radikalen Wandel in ihrem Verhalten, ihren Vorlieben und ihrer Sprache vollziehen müssen. Nach Lee und Kramer führt dies zu »nachlassenden Beziehungen« zur ›home community‹, weil der »potenziell schmerzhafteste Prozess des *habitus cleavage*« es schwierig mache, den neu erworbenen mit dem bisherigen Habitus zu vereinbaren (Lee & Kramer 2013: 31f.). Eine ähnliche Verwendungweise des Habituskonzepts fokussiert mit Hilfe des Begriffs der ›Habitustransformation‹ den Veränderungsprozess, den Individuen durchlaufen müssen, wenn sie von einer sozialen Schicht in eine andere gelangen.⁶⁵ El-Mafaalani, zum Beispiel, beschreibt in seiner Studie zu Bildungsaufsteiger_innen in Deutschland mit und ohne familiäre Einwanderungsgeschichte die Transformation des Habitus als eine »notwendige Bedingung für einen Aufstieg«. Habitustransformation bedeute eine »Distanzierung vom Herkunftsmilieu«, die auch »mit einer Abwertung der Herkunft« einhergehen könne (El-Mafaalani 2012: 319). Beide Verwendungsweisen gehen davon aus, dass im Aufstiegsprozess

⁶³ Siehe z.B. für die USA und Großbritannien Pattillo (1999); Moore (2008); Zhou u.a. (2008); Torres (2009); Wright u.a. (2010); Rollock u.a. (2011, 2013); Vallejo (2012a, 2012b). Für Deutschland und die Niederlande als zwei kontinentaleuropäische Beispiele mit einer großen Zahl an Studien siehe z.B. Vermeulen (2001); Cain (2007); Dalhaus (2013).

⁶⁴ Vgl. Bourdieu (2008: 100), Torres (2009); aber auch Abrahams & Ingram (2013); Lee & Kramer (2013).

⁶⁵ Vgl. Horvat & Davis (2011); Rosenberg (2011); Byrom & Lightfoot (2012); El-Mafaalani (2012).

eine Bewegung von einem Habitus zu einem anderen stattfindet, eine Bewegung *weg* von den Ursprüngen in der Arbeiterfamilie, eine Entfernung *weg* vom Herkunftsmilieu der Familie und der ›home community‹. Ob beabsichtigt oder nicht, in beiden Fällen erscheinen die betrachteten Milieus oder ›Sphären‹ (El-Mafaalani) daher als klar getrennte Einheiten.⁶⁶

Dieses eher statische Verständnis von Habitus kontrastiert auffällig mit der wissenschaftlichen Literatur zu Identitäten und Identitätsbildung. Anders als der gängige Habitus-Begriff heben Identitätstheorien hervor, dass Identitäten, Selbstzuordnungen, Zuschreibungen und Repräsentationen von Zugehörigkeit fluide, unscharf, hybride und multipel sind.⁶⁷ Interessanterweise werden die Konzepte Habitus und Identität selten theoretisch verbunden, obwohl sie ohne Zweifel dicht beieinander liegen. Sowohl Identität als auch Habitus basieren auf der Definition und (Re-)Produktion von Grenzen zwischen sozialen Gruppen.⁶⁸ Mit Hilfe des Habitusbegriffs lassen sich Individuen entsprechend ihrer geteilten oder ihrer ähnlichen Positionen im sozialen Raum Gruppen zuordnen. Identitäten wiederum entstehen als Folge von Identitätskonstruktionen, also von Selbst- und Fremdzuschreibungsprozessen (die ihrerseits habituell verankert sind). Allerdings kombinieren sich die in diesen Prozessen festgestellten Zugehörigkeiten bei jedem Individuum in einer anderen Form und bieten im Prinzip eine große Bandbreite an verschiedenen Gruppenkategorien, die es ihm erlauben, kontext-sensitiv und situationsabhängig auf adäquate Verhaltensweisen – in anderen Worten: habituelle Muster – zurückzugreifen.

Die Nebeneinanderstellung von Habitus und Identität verdeutlicht eine Spannung zwischen der größtenteils unbewussten und unhinterfragten Verinnerlichung von spezifischen Handlungsmustern auf der einen Seite und einer gewissen ›empirischen Offenheit‹, die situations- und kontextsensitive Handlungsmöglichkeiten bietet, auf der anderen Seite. Dazu gehört auch, dass sich Zugehörigkeiten und zugehörige Habitus wandeln und verändern können. Ein weiteres Moment der Spannung liegt im Verhältnis von individueller und kollektiver Dimension. So ist Habitus zugleich kollektiv repräsentierte »strukturierende Struktur« und Matrix für *individuelle* »Wahrnehmungen, Einschätzungen und Handlungen« (Bourdieu 1977: 95). Das gilt in sehr ähnlicher Weise auch für Identität: Sie ist eine individuelle Eigenart,

66 Bourdieu selbst bemühte sich, die Rigidität abzumildern, die er in den weit verbreiteten Interpretationen des Habitus-Begriffs sah: »Habitus is not the fate that some people read into it. Being the product of history, it is an open system of dispositions that is constantly subjected to experiences, and therefore constantly affected by them in a way that either reinforces or modifies its structures. It is durable but not eternal!« (Bourdieu & Wacquant 1992: 133).

67 Vgl. Çağlar (1997); Schneider (2001, 2010); Wimmer (2013) u.v.m.

68 Vgl. Donnan & Wilson (1999); Cohen (2002); Jenkins (2008) u.v.m.

aber jede einzelne Kategorie der Zugehörigkeit verweist auf ein Kollektiv, nämlich die Gruppe derjenigen, die die jeweilige Merkmalskategorie teilen (z.B. Geschlecht, Klasse, Beruf, Alter).

Angesichts der Tatsache, dass unsere Interviewpartner_innen weit überwiegend in Bereichen arbeiten, die noch immer stark von Mittelschichts-, aber auch von ›deutschen‹ Personal-, Entscheidungs- und Netzwerkstrukturen dominiert sind, stellt sich also die Frage, wie sie die sozialen und ›ethnischen‹ Grenzüberschreitungen in Form von Eigenpositionierungen und Habitus ›verarbeitet‹ und narrativ umgesetzt haben. Es ist ohne Zweifel so, dass der Zugang zu einer großen prestigeträchtigen Wirtschaftskanzlei für eine Person, die aus einer Arbeiterfamilie stammt, gleichzeitig den Zugang zu einer neuen und in vielen Aspekten unbekannten Welt bedeutet, deren explizite und implizite Regeln gelernt und angenommen werden müssen (s. Kapitel 7). Die Befragten mussten im Verlauf ihrer Bildungs- und beruflichen Karriere neue Verhaltens- und Denkweisen lernen, für die es in ihren Familien und den lokalen Communities in der Regel keine Rollenvorbilder gab. Mit hoher Wahrscheinlichkeit haben sie auf ihrem Weg durch die Hochschule und in ihre beruflichen Felder neue Interessen, Ziele, Vorlieben und Lebensstile entwickelt. Die Frage ist, ob damit eine Lockerung der sozialen Beziehungen ins Herkunftsumfeld und eine soziale Distanzierung vom Herkunftsmilieu bzw. eine *Entfremdung* von der Welt der Kindheit und Familie einherging oder gar einhergehen musste, wie es ein nicht geringer Teil der Literatur zu sozialer Mobilität nahelegt. Die Frage ist zutiefst relevant für die Beschreibung und Deutung der biographischen Verläufe unserer Interviewpartner_innen, in denen ja nicht nur soziale, sondern auch ethnonational konnotierte Grenzen überschritten wurden. Hinzu kommt, dass das Etikett ›türkisch‹ semantisch im Allgemeinen eng mit niedrigem Bildungs- und beruflichem Status verbunden wird. Unsere Interviewpartner_innen nehmen also eine Position im sozialen Feld ein, die im öffentlichen Diskurs wenig präsent und eigentlich so auch nicht vorgesehen ist.

Alle Interviewpartner_innen haben eine große soziale Distanz zurückgelegt. Die Frage ist deshalb, wie sich der soziale Abstand zum Herkunftsmilieu zu Kategorien der ethno-nationalen Zugehörigkeit – und ggf. zu weiteren Unterscheidungslinien wie Gender – verhält. In Bezug auf die den gesellschaftlichen Diskurs grundlegend strukturierende Gegenüberstellung von ›türkisch‹ und ›deutsch‹ ist identitätstheoretisch von drei Grundtypen der Zugehörigkeitskonstruktion auszugehen: die Konstruktion eines eindeutigen Vorrangs entweder (1) der türkischen (bzw. auch kurdischen, yezidischen etc.) Identität oder (2) der deutschen Identität oder (3) die Konstruktion einer sowohl türkischen als auch deutschen Identität bzw. die Betonung einer situativen und kontextbezogenen Verwendung dieser Benennungen. Diskursiv operieren die meisten Befragten mit grundsätzlich sehr ähnlichen Repräsen-

tationen und Gegenüberstellungen von ›deutsch‹ und ›türkisch‹ bzw. ›türkisch‹ und ›höhere Schicht‹. Die Frage ist, wo sie sich in dieser Opposition selbst positionieren. Die drei Grundtypen werden im Folgenden anhand konkreter Beispiele dargestellt und im Hinblick darauf analysiert, wie die Befragten mit den Herausforderungen der mehrfachen Grenzüberschreitungen im Aufstiegsprozess umgehen.⁶⁹

Entfremdung und soziale Distinktion

Ein prototypisches Beispiel für die Abwendung von der ›ethnischen‹ und sozialen Herkunft ist der Börsenmakler Onur Aktas aus Frankfurt. Er ist in der Türkei geboren und im Alter von sechs Jahren von seinen Eltern in die Gegend um Frankfurt nachgeholt worden. Seine Bildungskarriere verlief nicht direkt: Er besuchte, entsprechend der Empfehlung der Grundschule, zunächst die Realschule und ging nach dem Mittleren Abschluss weiter an ein Wirtschaftsgymnasium, wo er sein Abitur machte. Schon zu diesem Zeitpunkt, sagt er, war seine wichtigste berufliche Ambition, »viel Geld zu verdienen«, was er selbst u.a. auf die finanziellen Probleme und Einschränkungen der Familie in seiner Kindheit und Jugend zurückführt. Nach dem Abitur absolvierte er deshalb zunächst eine Banklehre und begann gleich danach, für einen Makler an der Frankfurter Börse zu arbeiten – ein Umfeld, das er als »extrem konservativ« beschreibt und in dem der soziale Hintergrund, familiäre Netzwerke und Statussymbole wie Autos und Kleidung eine große Rolle spielten. Als ›Türke‹ und ›Ausländer‹, berichtet er, war er damals – vor gut 20 Jahren – eine absolute Ausnahme. Er war schnell finanziell erfolgreich in seiner Tätigkeit, stieg in höhere Positionen auf und verdiente viel Geld, während er berufsbegleitend einen Studienabschluss in Betriebswirtschaftslehre machte. Nach einigen Jahren an der Börse empfand er diese Tätigkeit aber nicht mehr als ausreichend und erfüllend: Zum Zeitpunkt des Interviews war er nur noch in Teilzeit als Börsenmakler tätig und plante die Aufnahme eines Studiums der Philosophie oder Psychologie, um sich »intellektuell weiterzuentwickeln«.

⁶⁹ Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass die Empirie des Pathways-Projekts keine systematische Erhebung ethnographischer Daten vorsah, die über Beobachtungen im Rahmen der Interviewsituationen hinausgehen. Damit sind die für die Analysen zugänglichen sozialen Praxen beschränkt auf den ›diskursiven Habitus‹ unserer Befragten in einer besonderen sozialen Situation, i.e. im Interview, und auf Präferenzen, die sich in den Interviewumgebungen (Wohnung, gewähltes Café etc.) manifestierten. Mit entsprechenden Einschränkungen erlaubt dies allerdings Einsichten in diskursive und kommunikative Dispositionen, die für sich zentrale soziale Praxen darstellen – relevant insbesondere für Fragen der Definition von Zugehörigkeit. Allerdings repräsentieren die von uns gesammelten Narrative natürlich nicht die ›ganze Geschichte‹, sodass wir schlichtweg nicht wissen, ob die Beobachtung anderer Formen von sozialer Praxis zu anderen Interpretationen geführt hätte.

Ein strukturierendes Element in Onur Aktas' Erzählung sind die Veränderungen seiner Verhaltens- und Denkweisen im sozialen Aufstieg, die man als *Entfremdung* vom Habitus seines Arbeiter-Herkunftsmilieus interpretieren kann. Die Schulzeit schildert er als einen Prozess des Lernens von Fähigkeiten und Codes, die notwendig sind, um im Bildungssystem erfolgreich zu sein, die ihm aber seine Eltern nicht vermitteln konnten. Dagegen betont er die Unterstützung, die er von seiner Lehrerin erhielt:

Es gab eine Lehrerin, die irgendwie schon mein Potenzial, glaube ich, gesehen hat, die das gefördert hat [...] und auch mit meinen Eltern da schon Weichen gestellt hat. [...] Meine Eltern [...] waren recht einfache Leute. Sowohl meine Mutter als auch mein Vater hatten vier Jahre Grundschule, mehr nicht. Und denen waren einfach Strukturen von Lernen nicht bekannt, ja? Also die wollten zwar gerne, dass ihre Kinder es mal besser haben als sie selbst, aber selbst dazu was beitragen, ja?, da kam eben herzlich wenig. Also einfach 'ne Struktur schaffen, [...] dafür zu sorgen, dass das Kind [...] überhaupt lernt Disziplin aufzubauen, [...] 'ne Konzentration aufzubauen, [...] auch dem Kind Geduld beizubringen, bis es etwas gelernt hat. [...] Oder dann eben so ganz einfache Sachen wie dafür zu sorgen, beizeiten im Bett zu sein, dass ich morgens nicht total verpennt bin, [...] dafür zu sorgen, dass ich 'n Schreibtisch bekommen hab', [...] also eigentlich relative Basics. Ich glaub', das [von der Lehrerin vermittelt bekommen zu haben] hat auch dazu geführt, dass ich dann wirklich in so 'ne Spur reingekommen bin, ja?

Das verwendete Bild der »gestellten Weichen« und der »Spur«, in die er gekommen ist, weist auf die grundlegende Transformation von Denk- und Handlungsmustern im Laufe der Bildungskarriere hin. Sie geht mit einer klaren Distanzierung von den Eltern und dem vorherrschenden Habitus seiner Herkunft einher. Immer wieder verweist er im Interview auf die Unterschiede zwischen seinem aktuellen Umfeld – seinen Werten, Zielen, Interessen und sozialen Kontakten – und dem der Eltern und des Arbeitermilieus, dem er entstammt:

Das sind aber auch alles Leute, die in irgendeiner Form, ja, die also für mich auch intellektuell interessant sind [...] Also es ist 'n gänzlich anderes- [...] wenn ich überlege, was meine Eltern für Freunde, für 'n Bekanntenkreis hatten, und was ich jetzt für [Freunde habe] – das sind ganz andere, ganz ganz andere Leute sind das, ja.

Aus seiner Sicht sind der ›intellektuelle Standard‹ seines heutigen Freundeskreises – der nach seiner Aussage vor allem aus Akademiker_innen und Führungskräften aus der Wirtschaft besteht – und sein eigenes erworbenes kulturelles Kapital praktisch nicht mehr kompatibel mit seinem Herkunftsmilieu. Im folgenden Ausschnitt berichtet er von einem Freund aus Kindheitstagen, außer seiner Familie die einzige Bezugsperson von früher, der denselben türkischen Arbeiterhintergrund, aber nicht studiert hat, und der heute als Handwerker tätig ist. Nachdem er ihn zunächst als »Freund« eingeführt hat, fühlt er offenkundig das Bedürfnis, dies geradezurücken:

Also dieser, das ist nicht mein Freund. Freundschaft ist was auf Augenhöhe. Also, das ist einfach 'n sehr sehr guter Bekannter.

›Wirkliche‹ Freundschaften sind für Onur Aktas nur denkbar auf ›Augenhöhe‹, die er definiert über Bildung und soziale Position. Das starke Gefühl von sozialer Distanz schließt auch die Eltern mit ein – besonders deutlich im folgenden Ausschnitt:

Naja, wenn meine Eltern nicht meine Eltern wären, wären das keine Leute, mit denen ich Kontakt hätte. Das muss man einfach festhalten. Also der Austausch, die Themen, die sie interessieren, interessieren mich nicht. [...] Das ist vielleicht 'n großes Wort, aber es ist schon 'ne Art Entfremdung da, dass der [Vater] einfach in 'ner ganz anderen Welt lebt, [...] da gibt's einfach wenig Schnittmengen [...] mit dem, was ich mache oder wie ich halt bin. [...] Was weiß ich: dass die so viel Fernsehen schauen, was mich immer nur abtört. Ich hab' jetzt meinen Vater besucht in der Türkei [...] und an unserem letzten Abend [...] saß er da und hat irgend so 'ne Art Rambo-Film gesehen, vier Stunden lang und immer wieder mit Unterbrechungen. Und dann machen sie Cola-Werbung – »Trink ein Schluck Glück aus der Pulle« – und was macht mein Vater? Geht zum Kühlschrank und holt sich 'ne Cola! (lacht) Alles so Sachen, wo ich dann einfach denke: »Was mach' ich eigentlich hier?«

Das Gefühl der Entfremdung von seinen Eltern lässt sich verstehen als Ergebnis oder Begleiterscheinung der in seiner Biographie eingetretenen Veränderungen, der im Aufstieg erreichten neuen Position und der damit einhergegangenen Anpassung an die Gepflogenheiten des neuen Milieus. Onur Aktas repräsentiert in geradezu idealtypischer Weise die Anpassung an den bürgerlichen Habitus: Sein Lebensstil, sein Geschmack und die kulturellen Präferenzen zeigen keinen Bezug zum familiären Hintergrund mehr, weder bezogen auf das Türkische noch auf die Schichtzugehörigkeit. Stattdessen finden wir typische Elemente eines ›goût de luxe‹ (vgl. Bourdieu 1984) und die klassischen Insignien des deutschen Bildungsbürgertums. Mehrfach betont er sein Interesse an klassischer Musik und Philosophie; seine Wohnung, in der das Interview stattfand, ist elegant ausgestattet mit Parkettfußboden, Stuckdecke, exquisitem Mobiliar und Werken moderner Kunst.

Dreh- und Angelpunkt in Onur Aktas' Identitätskonstruktion ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse. Sie ist eng mit der Entwertung der ›ethnischen‹ Zugehörigkeit und seiner Distanzierung von der türkischen Identität verbunden. Auch wenn er sicherlich von Außenstehenden immer noch oder immer wieder als ›Türke‹ gesehen wird, scheint dies für ihn selbst nicht viel mehr zu bedeuten als der »Zufall, türkische Eltern zu haben«. Wenn Türken in Deutschland in seinen Erzählungen überhaupt auftauchen, dann vor allem in negativen Repräsentationen wie »Türken-Ghettos«. Onur Aktas hat die starke diskursive Assoziation von ›türkisch‹ mit Arbeiterklasse und geringer Bildung so weitgehend verinnerlicht, dass für hybride Identitäten kein Raum mehr ist. Im gesamten Sample der türkeistämmigen Interviewpartner_innen ist Onur Aktas allerdings nicht nur ein

eher extremer Fall, sondern auch eine Ausnahme – obwohl die meisten Interviewpartner_innen in sehr ähnlicher Weise mit der Herausforderung konfrontiert waren, Strategien zu entwickeln für den Umgang mit den evidenten Unterschieden zwischen dem Herkunftsmilieu und den Fähigkeiten und soziokulturellen Kompetenzen, die für das jeweilige berufliche Umfeld erforderlich sind. Onur Aktas ist der einzige Interviewpartner, der sich so konsequent auf der Seite des als eindeutig und ausschließlich ›deutsch‹ konnotierten Mittel- und Oberschichtsmainstreams verortet.

Verbindung zum Herkunftsmilieu und ethnische Distinktion

Die Gegenposition zum Fall Onur Aktas ist die eindeutige Verortung in der ›türkischen Community‹ und die Betonung der ›ethnischen‹ Zugehörigkeit. Ein prototypisches Beispiel hierfür stellt der Informatiker Erkan Özgenc aus Berlin dar. Er wurde in der Stadt geboren und wuchs zunächst in einem von türkischer Einwanderung geprägten Viertel auf. Auch seine Eltern sind nur wenige Jahre zur Schule gegangen. Aber anders als die Eltern von Onur Aktas haben sie versucht, auf die Bildungskarrieren ihrer beiden Söhne aktiven Einfluss zu nehmen: Als die Kinder schulpflichtig wurden, zogen die Eltern in ein hauptsächlich von der ›deutschen‹ Mittelschicht bewohntes Viertel im Bezirk Steglitz im Süden der Stadt, um ihren Kindern bessere Bildungschancen zu ermöglichen. Erkan Özgenc ging nach der Grundschule auf das dortige Gymnasium, in dem er eines von zwei Kindern aus Einwandererfamilien war. Im Interview artikuliert er eine für den Aufstiegsprozess nicht untypische Verletzungserfahrung (vgl. Pott 2002: 247–270): Er sagt, dass er sich regelmäßig von einzelnen Lehrer_innen schikaniert und ungleich behandelt fühlte. Der Höhepunkt sei am Ende der 10. Klasse erreicht worden, als er von seiner Klassenlehrerin praktisch gezwungen worden sei, die Schule zu verlassen, weil sie nicht gewollt habe, dass ›ein Türke‹ an ihrer Schule Abitur mache (siehe dazu den entsprechenden, in Kapitel 4 wiedergegebenen Interviewausschnitt). Er wechselte daraufhin auf ein Oberstufenzentrum in einem anderen Stadtteil und begann nach dem Abitur mit dem Studium der Informatik an der TU Berlin. Dank mehrerer Nebenjobs während des Studiums bekam er nach Abschluss der Diplomarbeit problemlos eine Stelle als Programmierer in einem großen global agierenden Unternehmen. Dank seines guten Einkommens sieht er sich selbst als »gute Mittelschicht«, er lebt mit Frau und zwei Kindern in einer Eigentumswohnung in einem Mittelschichtsviertel in Berlin-Tempelhof.

Das strukturierende Element in Erkan Özgencs Erzählung ist nicht eine Entfremdung vom Herkunftsmilieu, sondern vielmehr die *Kontinuität* der Zugehörigkeit und der Identifikation mit ihm – obwohl auch seine Eltern ihm im Bildungsverlauf nicht helfen konnten:

Also ich sag' mal so, meine Eltern haben uns sehr gut erzogen, also vom Verhalten, von der Kultur her, von den Werten her [...]. Aber rein schulisch haben wir uns eigentlich selbst erzogen, mit meinem Bruder. Also die wussten, was 'ne Eins und was 'ne Sechs war, [...] aber das hat auch schon gereicht. Also wir wussten halt: Ok, wir müssen uns in der Schule anstrengen, gute Noten sind gut, schlechte Noten sind schlecht.

In der Antwort auf die Frage nach der Rolle der Eltern in seiner Bildungskarriere hebt Erkan Özgenc die Vermittlung von ›kulturellen‹ Werten hervor. Immer wieder verweist er im Interview darauf, wie Dinge »bei uns« oder »in unserer Kultur« gemacht oder gedacht werden. Aus seiner Zeit an der Universität beschreibt er zum Beispiel, wie unterschiedlich soziale Beziehungen ›auf türkisch‹ und ›auf deutsch‹ praktiziert wurden:

So einfache Dinge wie zum Beispiel, wenn wir in der Kantine sitzen, dann steht bei uns einer auf und geht halt Tee holen für alle. [...] Er fragt nur: »Wer möchte 'n Tee haben?«, und dann meldet sich eigentlich immer jeder und dann holt er halt den Tee. Und da wird dann nicht hinterher gefragt: »Ja was schuld' ich dir?« [...] Bei uns ist es halt üblich, wenn man was hat, dann teilt man es. [...] Es sind, wie gesagt, viele kulturelle Aspekte, die uns unterscheiden einfach, und deswegen ist der Freundeskreis immer auch sehr gleichsprachig und gleichkulturell.

Auch in seinem alltäglichen Leben orientiert sich Erkan Özgenc an den Werten, die seine Eltern ihm vermittelt haben. In seiner Sicht haben die Bildungskarriere und sein sozialer Aufstieg keinen negativen Effekt auf diese Werte gehabt. Seine Erzählung enthält keine Elemente der Distanzierung von den Eltern oder anderen geringer gebildeten Personen in der türkeistämmigen ›Community‹. Auch die sozialen Beziehungen aus der Kindheit und Jugend wertet er in keiner Weise ab.

Das gelingt ihm im Gespräch in kohärenter Weise, weil seine zentrale Unterscheidungslinie nicht die soziale Klasse, sondern die ethnisch-religiöse Zugehörigkeit und die damit verbundene Gegenüberstellung zwischen Mehrheitsgesellschaft und Minderheit ist. Diese Unterscheidung wird im Interview fortlaufend hervorgehoben, indem er immer wieder auf Unterschiede in Werten, Normen und Verhaltensweisen hinweist, aber auch auf die regelmäßig erfahrenen Stigmatisierungen und Ausgrenzungen, die er mit anderen ›Türken‹ und ›Muslimen‹ gemeinsam habe:

[Es ist] auch schon häufiger [passiert], dass wir beim Einkaufen von Security-Leuten angehalten wurden, von wegen: »Ja, wir haben gesehen, wie Sie was eingesteckt haben« [...] »Das haben Sie im Kinderwagen versteckt, das haben Sie an der Kasse gemacht«. [...] Dann hat er [der Security-Mann] ganz lautstark geschrien, und dann haben wir im Endeffekt den Kinderwagen aufgemacht, sie hat geschlafen, wir haben gesagt: »Wenn sie aufwacht, dann gibt's Ärger!« Und er hat gemerkt, dass wir halt Deutsch sprechen, das war für ihn dann total fremd.

Erlebnisse der Ausgrenzung und Diskriminierung stellen für Erkan Özgenc eine biographische Kontinuität dar und in ihnen liegt vermutlich auch der Ursprung für die Abwendung von dem in seiner Jugend noch überwiegend

›deutsch‹ geprägten Umfeld. Noch auf die Mittelstufe bezogen betont er sein gutes Verhältnis zu den damaligen Mitschüler_innen (z.B. den Austausch von Hausaufgaben und die gegenseitige Unterstützung bei der Vorbereitung von Klassenarbeiten), aber mit dem Schulwechsel nach Abschluss der 10. Klasse scheint dies vorbei zu sein. Für ihn machen weder sein Bildungsgrad noch das gute Einkommen einen qualitativen Unterschied: Er hat mehrfach erfahren, dass beide nicht vor Ausgrenzung und Andersbehandlung schützen.⁷⁰ Beide führen nicht zu seiner selbstverständlichen Anerkennung im Alltag. Seine wiederholte Betonung der ›ethnischen‹ Unterschiede kann als Reaktion und Schutzmechanismus interpretiert werden. Das wird auch in der Beschreibung seines sozialen Umfelds sichtbar: Fast alle seine Freund_innen haben einen türkischen Hintergrund oder sind Muslime. Dagegen haben seine Beziehungen zu den ›deutschen‹ Freund_innen in der Schulzeit offenbar nicht lange gehalten – aus seiner heutigen Sicht aufgrund »grundlegender kultureller Unterschiede«:

Die große Spaltung hat eigentlich direkt nach 'm Abitur begonnen. Also, seit dem Tag des Abiturs, wo ich's in der Hand gehalten hab', hab' ich nie wieder was von meinen Leuten aus der Schule gehört oder gesehen. [...] Man hat nie wahrscheinlich so richtig was aufgebaut. [...] Ich hab' auch 'n Freund, [...] der hat sich jahrelang von uns abgespalten, der hat sich so 'n deutschen Freundeskreis aufgebaut. Und nach etlichen Jahren kam er dann mehr mal wieder zu uns rüber, so wenn wir uns getroffen haben, [...] und hat dann erzählt, »Ey, wisst ihr was, so sehr ich auch versucht hab', mich mit den Leuten irgendwie zusammenzubringen, im Endeffekt bin ich der Türke«, hat der gesagt. Also man kann niemals... das geht einfach nicht, die Kultur ist so fern voneinander. Also das Verständnis für gewisse Dinge ist einfach komplett verschieden. [...] Wir haben halt wirklich nur türkische Freunde, nicht aus dem Grund, weil wir die Deutschen nicht mögen, sondern einfach, weil die Schnittpunkte nicht funktionieren.

Erkan Özgenc hat im Aufstiegsprozess die schmerzhafteste Erfahrung gemacht, dass trotz aller individuell erworbenen Kompetenzen, trotz aller Aufstiegsfolge die Distanz zwischen seiner Herkunftsgruppe und der sozialen Kontexte, in die hinein ihn sein Aufstieg führt, nicht aufhebbar scheint. Er bearbeitet diese Erfahrung durch die für ihn plausible Verwendung einer kulturellen Unterscheidung und Erklärung. Dadurch gelingt ihm die Kollektivierung seiner individuellen Erfahrung. Seine Verletzungserfahrung erscheint nicht als Folge seiner Aufstiegsbewegung, sondern als Ausfluss der unüberbrückbaren Kulturdifferenz. Das Kulturschema ist umfassend. Für ihn stiftet es daher auch einen klassenübergreifenden Zusammenhang: Sein ausschließlich türkischer Freundeskreis umfasse Hochgebildete ebenso wie Leute, die »ihr Leben nicht wirklich in den Griff bekommen haben«. Erkan Özgenc ist engagiert und aktiv dabei, wenn es darum geht, die »eigenen Leute zu unterstüt-

⁷⁰ Für die Beschreibung und klassentheoretische Deutung genau dieser Erfahrung vgl. auch schon Hoggart (1971: Kap. 3: »Them« and »Us«) sowie Sennett & Cobb (1977: 179).

zen« – er berät z.B. junge Leute aus Einwandererfamilien bei ihren Bildungsentscheidungen und für den weiteren Karriereverlauf. Seine eigene Karriere und sein sozialer Aufstieg haben also nicht nur *nicht* dazu geführt, dass er sich vom alten Milieu entfernt hat, sondern sie haben im Gegenteil seine soziale Position und seine Zugehörigkeitsgefühle im Herkunftsmilieu noch verstärkt.

Dennoch – oder auch gerade wegen dieser, die Fortsetzung seiner Aufstiegskarriere ermöglichenden, da kollektivierenden Interpretation seiner Erfahrungen – hat Erkan Özgenc einen beachtlichen sozialen Aufstieg vollzogen: Er und seine Familie leben ein ganz normales Mittelschichtleben in einem ganz normalen Stadtviertel. In seinem überwiegend mehrheitsgesellschaftlich geprägten Berufsalltag werden allerdings auch potenzielle Konflikte deutlich: Seine konsequente Religiosität passt nicht immer zu den Verhaltensweisen, Gewohnheiten und Haltungen im Kolleg_innenkreis. So beklagt er sich z.B. über das weit verbreitete Unverständnis seiner ›deutschen‹ Kolleg_innen gegenüber seinem islamischen Glauben. Umgekehrt lehnt er die prominente Rolle von Alkohol bei Betriebsfeiern und anderen informellen Ereignissen ab. Jedoch kennt er die ›Spielregeln‹ und Verhaltenserwartungen seines beruflichen Feldes so gut, dass er gelernt hat, Strategien zu entwickeln und anzuwenden, die es ihm ermöglichen, beruflich erfolgreich zu sein und trotzdem nicht alle Gewohnheiten übernehmen zu müssen.

In der Konsequenz trennt er sein berufliches Umfeld klar von seinem privaten Leben. Beide Sphären lädt er kulturell gegeneinander auf:

Man lebt ja zwischen zwei Kulturen, immer noch, ne? Also, du kommst nach Hause: ganz andere Welt, in der Schule ist 'ne ganz andere Welt. Das ist heute mit Arbeiten immer noch so: Wenn ich arbeiten gehe, ist es für mich immer noch 'ne ganz fremde Welt, die halt einfach anders tickt, als es zu Hause bei uns ist. Und dann muss man das ja irgendwie kombinieren.

Im zuvor vorgestellten Beispiel von Onur Aktas waren Berufsleben und die privaten sozialen Beziehungen praktisch vollständig in Übereinstimmung gebracht. Wenn Onur Aktas von der »anderen Welt« spricht, meint er die Welt der türkischen Arbeiterklasse seiner Eltern, von der er sich sowohl im wörtlichen wie im übertragenen Sinne weit entfernt hat. Für Erkan Özgenc sind diese zwei Welten ebenfalls klar getrennt, sie bleiben für seinen Alltag aber beide relevant.

Der türkeistämmigen Minderheit ist in der diskursiven Konstruktion der ›deutschen Identität‹ in den letzten Jahrzehnten die zweifelhafte Rolle zuge wachsen, die ›andere‹ Seite des Eigenen zu markieren (siehe oben). Die diskursiv verfestigten Grenzen zwischen dem, was mit ›türkischer‹, und dem, was mit ›deutscher Welt‹ assoziiert wird, schränken die Möglichkeiten der türkeistämmigen zweiten Generation, sich zugehörig zu fühlen und als zugehörig anerkannt zu werden, stark ein. Unter diesen Rahmenbedingungen

stehen die mit den beiden Beispielen illustrierten Optionen nicht wirklich gleichberechtigt nebeneinander. Während die reaktive Identifikation mit der eigenen ›ethnischen‹ Gruppe (das Beispiel Erkan Özgenc) im dominanten gesellschaftlichen Diskurs zwar skeptisch betrachtet, aber gleichzeitig auch erwartet wird, um nicht zu sagen als ›Normalfall‹ gilt, stellt die ›Assimilierung‹ in den Mainstream (das Beispiel Onur Aktas) eine zwar vorgeblich wünschenswerte, aber selten tatsächlich zugestandene Möglichkeit dar. Zumindest ihrem türkischen Namen entkommen auch erfolgreiche Aufsteiger_innen wie Onur Aktas nicht.

Wohl auch deswegen stellt Onur Aktas in der Befragtengruppe eine klare Ausnahme dar. Aber auch die eindeutige Positionierung von Erkan Özgenc ist für das Gros der Befragten eher untypisch, weil sie einen Teil der Zugehörigkeitsgefühle und der Sozialisierung ausblenden muss. Die meisten Interviewpartner_innen suchten deshalb einen Mittelweg, der eine ganze Bandbreite von Praxen der ›Überbrückung‹ und der Verbindung von beiden ›Welten‹ beinhaltet: Sie fühlen sich in Deutschland und vor allem in ihren (Heimat-)Städten wohl, aber sie sind auch mit der Türkei verbunden; sie unterhalten sehr enge Beziehungen zu ihren Familien, aber auch zu ihren Mitstudierenden oder Arbeitskolleg_innen – auch wenn diese einen anderen ›ethnischen‹ und/oder sozialen Hintergrund haben. Selbst wenn es um die Feststellung kultureller Unterschiede zwischen ›türkisch‹ und ›deutsch‹ geht, legen die meisten Befragten Wert darauf, *beiden* kulturellen Bezugspunkten ihrer Sozialisation eine gewisse Bedeutung zuzuweisen. Für sie liegt die eigentliche Herausforderung darin, die diversen und ineinander verschränkten Zugehörigkeiten der verschiedenen ›Welten‹ möglichst adäquat auszubalancieren. Wie das aussehen und gelingen kann, soll anhand des folgenden dritten Beispiels exemplarisch gezeigt werden.

Soziale Mobilität ohne Entfremdung und Distinktion

Meral Çınar ist in Deutschland geboren und in einer mittelgroßen Stadt in Bayern aufgewachsen. Sie hatte eine völlig problemlose Schulzeit, »dank des Glücks«, wie sie sagt, auf ein sehr unterstützendes schulisches Umfeld getroffen zu sein. Nach der Grundschule bekam sie als eines von ganz wenigen anderen Migrantenkinder eine Gymnasialempfehlung und ging nach dem Abitur an die Fachhochschule ihrer Heimatstadt, um dort BWL zu studieren. Kurz vor dem Studienabschluss nahm sie eine Auszeit und studierte ein Jahr lang Türkische Literatur in Istanbul. Nach ihrem Studienabschluss bewarb sie sich – zu ihrer eigenen Überraschung erfolgreich – auf ein zweijähriges Trainee-Programm bei einer hoch angesehenen Bank in Frankfurt und bekam dort anschließend eine unbefristete Stelle. Im Interview äußert sie sich immer noch überwältigt von dem Privileg, in einem so elitären beruflichen Kontext

arbeiten zu dürfen. Sie ist die einzige ›Türkin‹ in der Bank und fiel beim Interview, das in der Bank stattfand, zumindest optisch durch eine klare Inszenierung von ›Anderssein‹ auf: Ein eng anliegendes Kleid, sehr hohe Schuhe und starkes Make-up unterschieden sie deutlich vom durchweg sachlich-diskreten Kleidungsstil ihrer Kolleginnen.

Meral Çinars Erzählung ist eine Kombination aus Prozessen der notwendigen Veränderung und Anpassung im Laufe ihrer steilen Karriere – »vom Gastarbeiterkind so hoch in 'ne gewisse Klasse, die ich so nicht kannte«, wie sie es selbst nennt – und der Suche nach Kontinuität bei den für sie zentralen Werten, Normen und Identifikationen, die sie zum größten Teil auf ihre Kindheit und familiäre Sozialisation zurückführt. Sehr lebendig beschreibt sie dieses Moment der Adaption, wenn sie davon berichtet, wie sie den aktuellen Job antrat:

Das erste Jahr war ich eigentlich permanent überfordert und [...] hab' das auch so meinen Eltern gesagt: »Das ist toll hier, ich mag zwar meine Kollegen und Chefs, die sind alle nett, aber ich bin nur überfordert, das ist 'ne Welt, in die gehör ich nicht rein!« [...] Das ist so einfach anders gewesen für mich, so diese elitäre Schicht, aus der ich nicht komme, in die ich nicht hineingeboren wurde. Ja, und dann irgendwann, [...] ohne dass ich's gemerkt hab', hat das immer mehr eingefärbt, auch mit den fachlichen Erfolgen. [...] Ich weiß nicht, irgendwann ist es mir selber ganz einfach von der Hand gegangen und ich hab' mich dann wirklich immer wohler gefühlt. [...] Und ja, wie soll ich's sagen? Jetzt ist es so, ich arbeite hier super super gerne.

Was sie hier beschreibt, ist der Prozess des Internalisierens eines neuen Habitus, der es ihr erlaubte, sich in diesem für sie völlig neuen sozialen Kontext nach und nach immer sicherer und souveräner zu bewegen. Sie begann allmählich, sich mit diesem neuen Umfeld auch zu identifizieren. Gleichzeitig legt sie großen Wert darauf, die Verbindungen zu ihrer türkischen und schichtspezifischen Herkunft nicht zu verlieren. Mit Blick auf ihre Eltern, zum Beispiel, hebt sie die Bedeutung hervor, die diese der Bildung ihrer Kinder beimaßen, obwohl sie selbst nur wenige Jahre zur Schule gehen konnten:

Ich habe 'ne Familie, die sehr viel Wert auf Bildung legt. Meine Eltern sind zwar Gastarbeiter, aber sie wollten immer, dass wir schulisch vorankommen und dann später auch einen guten Beruf erlernen. [...] Die haben auch die Priorität ganz klar darauf gelegt. Das heißt, wenn wir irgendwas für die Schule gebraucht haben oder Nachhilfeunterricht, daran wurde nie gespart. Und das sind eigentlich die Werte, die uns sehr stark vermittelt wurden. [etwas später im Interview:] Also die haben schon sehr klar gesagt, im Gegensatz vielleicht zu vielen anderen türkischen Familien: »Heiraten kannst du immer, 'n Mann findest du auch immer, aber erlerne einen guten Beruf, damit du selbstständig bist und unabhängig sein und dich selbst verwirklichen kannst!«

Wie bei den anderen beiden Beispielen und bei den meisten Befragten waren ihre Eltern nicht in der Lage, ihre Schullaufbahn aktiv zu unterstützen. Folgt man ihren Ausführungen, vermittelten ihre Eltern ihr aber eine Grundorientierung, die ihre Bildungsziele und Ambitionen positiv beeinflusst hat. Dies

ist ein in der Befragtengruppe sehr weit verbreitetes narratives Element, nicht selten findet es sich in Kombination mit dem Ausdruck der Bewunderung vor allem von Töchtern für ihre Mütter (siehe auch Kapitel 3). Dazu einige weitere Beispiele:

Ich hab' so tolle tolle Eltern! Also sie sind sehr gläubige Menschen. Die haben keine großartige Schulausbildung oder so etwas, ja? Aber die haben trotzdem so einen weiten Horizont beide gehabt, also meine Mutter speziell, also sie ist auch mein großes Vorbild, so wie sie ist, so offen zu sein, ja? [...] Und deswegen hab' ich nie meine Eltern als was [gesehen] so: »Ja ok, ich steh jetzt über euch«. Nee, ich lerne bis heute noch von meiner Mutter oder von meinem Vater, der hat einfach Lebenserfahrung, was sie schon durchlebt haben, was sie mir noch jeden Tag beibringen können oder wovon ich noch jeden Tag was Neues dazulernen konnte oder profitieren konnte. Klar, nicht was den Job angeht vielleicht, ja? Oder dieses Fachwissen, aber einfach in anderer Hinsicht. Also ich hab' mich noch nie für meine Eltern geschämt oder so. Ich hab' auch immer jedem gesagt, was meine Eltern beruflich machen. Ich hab' damit kein Problem. (Seda Küçük, Frankfurt)

Sie haben mir so viel mitgegeben, ich weiß gar nicht, wo ich anfangen soll. Auf jeden Fall erstmal dieser Gedanke, dass Schule wichtig ist und dass Bildung wichtig ist, dass es wichtig ist zu lesen, dass es wichtig ist, sich immer weiterzuentwickeln, immer mehr Wissen aufzunehmen. Dass es wichtig ist, ein guter Mensch zu sein, fair zu sein, tolerant zu sein. Das hab' ich alles von meinen Eltern gelernt. Ich glaube, das ist alles auch sehr wichtig, wenn ich dann auch vor den Schülern stehe. (Mesut Delgecir, Berlin)

Auch in anderen Studien zu sozialer Mobilität in Einwandererfamilien berichten die Befragten, dass ihnen Bildungsaspirationen von den Eltern vermittelt wurden.⁷¹ Soziale Aufsteiger_innen, die wie Meral Çinar die elterliche Motivation und Unterstützung herausstellen, schaffen dadurch eine direkte Verbindung zwischen ihrer aktuellen Position und ihrer Familie. Ihre Aufstiegskarriere erscheint auf diese Weise nicht ausschließlich als eine persönliche Leistung, sondern auch als Familienprojekt und als Ergebnis von internalisierten elterlichen Aspirationen. Aber Meral Çinars Bezug auf die familiären Werte geht sogar noch weiter: Sie schließt dabei auch die Ideale von finanzieller Unabhängigkeit und individueller Autonomie mit ein, also ›westliche‹ und ›moderne‹ Werte, die vermutlich bis heute ihre persönlichen Ziele und Haltungen prägen und absolut kompatibel sind mit dem, was auch die meisten ihrer Kolleg_innen ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte kennzeichnen dürfte. Durch die direkte Verknüpfung des Habitus ihres jetzigen Umfelds mit der Aufstiegsunterstützung durch ihre Familien gelingt es ihr, die zwei Kontexte nicht als voneinander distante oder durch eine Kluft getrennte Welten zu fassen, sondern als eng miteinander verbundene.

Diese und ähnliche Verbindungspraxen tauchen an verschiedenen Stellen im Interview auf. Der folgende Ausschnitt illustriert die drei parallelen

⁷¹ Vgl. Raiser (2007); Nicholas u.a. (2008); Tepecik (2011).

Kontinuitätslinien, auf denen ihr Aufstiegsnarrativ aufbaut: (1) der familiäre Habitus des Strebens nach Bildung und beruflichem Erfolg, (2) der fortlaufende starke Bezug auf ihr ›Türkisch-Sein‹ (einschließlich der Türkei und der ›türkischen Community‹ in Deutschland) und (3) das ›Jonglieren‹ mit den beiden Sphären Familie bzw. türkische Community auf der einen und dem ›deutschen‹ Freundeskreis auf der anderen Seite:

Die Einstellung zur Familie war immer anders bei mir als bei meinen Freunden. Für mich stand halt fest, ich zieh' nicht aus mit 18. Das ist jetzt für mich kein primäres Ziel. Ich hab' zwei große Brüder: Ich bin zwar sehr frei, aber trotzdem war's irgendwie auch klar, ich kann hier nicht beliebig viele Freunde haben, männliche, oder sie mit nach Hause nehmen, da gibt es schon gewisse Grenzen, die ich einhalten muss. Das waren dann halt Unterschiede. Oder ich esse kein Schweinefleisch und ich hör' auch andere Musik. Und für mich ist klar, dass ich jedes Jahr in die Türkei fliege, während meine Freunde jedes Jahr in ein anderes Land fliegen. [...] Ich war jetzt aber nicht der typische Strebertyp, der dann irgendwie ausgeschlossen war, weil ich [...] viel unternommen hab' und auch abends weggegangen bin und irgendwie dieses Leben auch gelebt hab'. Ich bin vielleicht auch manchmal anders weggegangen als die anderen, also in türkische Diskotheken, da hätte ich niemanden aus meiner Klasse überreden können (lachend) da mitzugehen. Aber dann sind halt meine türkischen Freundinnen und ich in 'ne türkische Disko gegangen an dem Wochenende. Und am nächsten Wochenende war ich dann mit meinen deutschen Freundinnen unterwegs und das hat genauso viel Spaß gemacht. [...] Ich glaube, auch mein Männerbild ist schon anders als das meiner deutschen Freundinnen (lacht), sehr stark anders, [...] ich hab' doch schon 'n klassischeres Verständnis, was die Rollenverteilung angeht. Also [...] ich fände es nicht toll, wenn ich 'n Kind bekomme und mein Mann sagt: »Ich bleib' jetzt drei Jahre zu Hause, geh' du arbeiten und mach deine Karriere«, und er mich jeden Abend mit Schürze und unserem Kind auf 'm Arm empfangen würde.

Auch im folgenden Ausschnitt reflektiert sie über das Verhältnis zwischen ›türkischer Tradition‹ und ihren persönlichen Grenzen:

Türkische Familien sind ja sowieso sehr eng beieinander. Das heißt, ich hab' mich vielleicht nicht so stark gelöst, wie das eine Deutsche in meinem Alter tun würde. Und ich treffe dann schon Entscheidungen, die auch meine Eltern betreffen für die Familie. Aber so werden wir auch irgendwie 'n Stück weit groß, dass diese Kinderrolle mit Einschränkungen verbunden ist. Ich finde das nicht schlimm, ich komm' damit gut zurecht. Manchmal find' ich's nur 'n bisschen schwierig (lachend), vor meiner Familie die Grenze zu ziehen. Also es ist schön, Familie um mich herum zu haben, diese ganzen Familienfeiern, Hochzeiten und alles, aber manchmal so, wo sie sich einmischen (lachend) und wo nicht. Also wenn, so wie zurzeit, mir alle zwei Wochen irgend so 'n Heiratskandidat präsentiert wird und: »Du darfst ja selber aussuchen, aber schau ihn dir doch mal an!« (lachend). »Ja, der ist Arzt und der verdient ganz gut und jetzt verlieb dich doch!« (lacht leicht), das kann dann schon manchmal anstrengend werden. Da muss ich ganz klar 'ne Grenze ziehen. Weil ich die Entscheidung schon auch anders treffen möchte.

Anders als bei Erkan Özgenc ist für sie die ethnisch definierte Grenze zwar eindeutig vorhanden – auch sie spricht von »zwei Welten« –, aber diese Grenze stellt kein unüberwindliches Hindernis und auch keine durchgängige

Richtschnur für ihr Verhalten und ihre Präferenzen dar. Obwohl sie immer wieder Aspekte hervorhebt, die sie ihrer Meinung nach vom deutschen Mainstream unterscheiden, drückt sie gleichzeitig ein starkes Gefühl von Zugehörigkeit zu und Beheimatung in der deutschen Gesellschaft aus. Diese narrative Strategie ermöglicht es ihr nicht nur, »ethnische Grenzen zu verwischen« (Alba 2005), sondern auch die sozialen Unterschiede zu überbrücken. Sie betont zum Beispiel die sozial heterogene Zusammensetzung ihres Bekanntenkreises, und dass sie niemals andere Menschen auf der Grundlage ihres Bildungsniveaus oder des Berufs beurteilen würde. Sie hat großes Verständnis dafür, wenn Leute an den Herausforderungen und Schwierigkeiten des Bildungsaufstiegs oder des Zugangs zu eher elitären beruflichen Feldern scheitern. Sich an den Habitus ihrer beruflichen Umgebung anzupassen, war für Meral Çinar eine Herausforderung, weil es ein völlig neues Umfeld war. Sie hat diese Herausforderung offenkundig gemeistert, aber dennoch hat das Aneignen des professionellen Habitus zu keinem Zeitpunkt dazu geführt, die Normen und Verhaltensweisen ihrer »türkischen Seite« grundsätzlich in Frage zu stellen oder gar aufzugeben. Sie sind noch immer Bestandteil ihrer Alltagspraxis und Referenzen der Artikulation einer türkischen Identität.

Meral Çinar hat eine Art »Aufstiegshabitus« entwickelt, in den einerseits der Habitus ihres beruflichen Milieus eingebettet ist und der andererseits Elemente ihrer Herkunft im türkeistämmigen Arbeitermilieu fortführt. Ein ähnlicher Doppelbezug wird für die schwarze Mittelschicht in Großbritannien festgestellt: »The immediacy of stories, memories and advice from a working-class past« mache es schwierig, sich als »just middle-class« zu definieren (Rollock u.a. 2013: 263). Meral Çinar zeigt, dass der fortgeführte und kultivierte Bezug auf die Herkunft erfolgreich mit dem Aufbau von sozialen und emotionalen Bindungen auch zu Umgebungen verbunden werden kann, in denen völlig andere Regeln gelten. Aus ihrer Sicht geht es nicht darum, sich für eine der beiden »Welten« zu entscheiden, sondern Ausdrucksformen für die parallele Zugehörigkeit zu beiden zu finden:

Ich hab' gelemt, mit diesen zwei Welten umzugehen. Einmal diese Welt der Bank, und immer wenn ich diese Welt verlasse, gibt es nochmal eine echte Welt. Also ich sehe das hier so 'n bisschen als Seifenblase an. Hier ist es schon sehr stark selektiert, und wenn ich wieder draußen bin, wieder unter den normalen Menschen, dann brauch' ich ein, zwei Tage, um mich zu akklimatisieren. Es ist wirklich so, aber es geht auch vielen Kollegen so, weil du es nur gewohnt bist, [...] in 'ner gewissen Art zu reden, gewisse Redewendungen, Formulierungen zu gebrauchen [...]. Die Art, wie du arbeitest, die Art, wie du denkst, also du wirst sehr stark zu dem Unternehmen. Ich identifiziere mich auch sehr stark über das, was ich tue. [...] Aber es hat mir auch geholfen, so dieses Bewusstsein zu sagen: »Okay, das hier ist nun mal 'ne Art Seifenblase.«

Vergleichbare Kopplungsstrategien fanden wir in allen möglichen Formen und Ausprägungen in sehr vielen der geführten Interviews. Schon in der Schule – und besonders an Gymnasien, die mehrheitlich Kinder deutscher

Mittelschichtsfamilien besuchten – war das ›switchen‹ zwischen den sehr verschiedenen Denk- und Handlungsmustern an der Schule und Zuhause für die Interviewpartner_innen eine tägliche Gewohnheit. Ein solches ›code-switching‹ wird auch in Studien zu Mittelschichtsangehörigen aus ethnischen Minderheiten in den USA und in Großbritannien beschrieben.⁷² Schon in ihrer Kindheit und Jugend haben sie gelernt, sich in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten zu bewegen: in einer privaten oder familiären Sphäre, in der die türkische Sprache und bestimmte kulturelle Praxen vorherrschend waren, sowie in der öffentlichen Sphäre der deutschsprachigen Schulumgebung.⁷³ Obwohl die berufliche Karriere noch einmal eine ganz neue soziale Erfahrung darstellte, deutet vieles darauf hin, dass Meral Çınar und viele andere Interviewpartner_innen einen wichtigen Teil der dafür hilfreichen grundlegenden Fähigkeiten und Kompetenzen schon in ihrer Jugend erlernt haben.

Der zweite wesentliche Aspekt dieser Kopplungsstrategien ist, dass sie den sozialen Aufstieg eng an die Migrationsgeschichte der Familie binden und diese damit ›mitnehmen‹. Die Analyse zeigt, dass der soziale Aufstieg bei vielen unserer Interviewpartner_innen kein individuelles, sondern ein familiäres Projekt war, das schon mit der Einwanderung der Eltern nach Deutschland begonnen hatte und sich bis weit in das Leben der zweiten Generation hinein fortsetzte. Wie in den vorherigen Kapiteln aufgezeigt, gab es Fälle, in denen die erfolgreiche akademische oder unternehmerische Karriere die ganze Familie mit einbezog oder durch diese gemeinschaftlich ermöglicht wurde.

Türkisch? Deutsch?

Identitäten sind *Benennungen* von Zugehörigkeit (›Etiketten‹), die auf Selbst- und Fremdzuschreibungen basieren. Vor dem Hintergrund der grundlegenden dichotomen Gegenüberstellung von ›deutsch‹ und ›türkisch‹ im gesellschaftlichen Diskurs bewegen sich die Eigendefinitionen der Interviewpartner_innen unvermeidbar auf schwierigem Terrain. Im Alltag ist es kaum möglich, die mächtigen Fremdzuschreibungen ganz auszublenden und die Frage der Selbstdefinition zu umgehen oder einfach offen zu halten. Die drei obigen Beispiele für den Umgang mit dieser Dichotomie zeigen, dass im Prinzip die ganze Bandbreite der Identitätskonstruktionen möglich ist, auch

⁷² Vgl. Neckerman u.a. (1999); Moore (2008); Rollock u.a. (2011). Der Begriff des *code-switching* ist vor allem aus der Linguistik bekannt – als Bestandteil der normalen Sprachpraxis in multilingualen Umgebungen. Siehe Gogolin & Neumann (2009) für einen Überblick zum Stand der Debatte in diesem Feld.

⁷³ Vgl. auch El-Mafaalani (2012), der allerdings vor allem die *Sphärendifferenz* betont – als Kennzeichen der Habitustransformation bei sozialen Aufsteiger_innen aus Einwandererfamilien.

die beiden ›Extrempositionen‹ sind nachvollziehbar und lassen sich gut begründen. Am häufigsten treten allerdings Selbstzuschreibungen auf, die beide Optionen – ›deutsch‹ und ›türkisch‹ – für sich reklamieren.

Interessant ist, dass die Identitätskonstruktionen nicht an kulturelle oder soziale Praxen gebunden sein müssen. Das verdeutlicht die Gegenüberstellung zweier weiterer Beispiele: Der Berliner Jurist Umut Kirdas arbeitet in einer angesehenen, eher konservativen und, wie er sagt, »sehr deutschen« Anwaltskanzlei; sein Lieblingsfach in der Schule war Deutsch und er hat eine deutschstämmige Freundin. Schon seit seinen Studententagen wohnt er in einem bürgerlich-deutschen Mittelschichtsviertel im Berliner Süden, »weil es eine nette ruhige grüne Gegend ist«. Aufgewachsen ist er dagegen in einem der traditionellen, türkisch geprägten Arbeiterviertel Berlins. Die Frage, ob sich sein Gefühl der Zugehörigkeit zur Gesellschaft durch seinen schulischen und beruflichen Erfolg verändert habe, verneint er:

Da gib't keine Veränderung. Ich würde mich weiterhin eher als türkisch einordnen, zuordnen. Das hat sich auch nie verändert. Also, erfolgreich, erfolglos – ich fühl' mich jetzt nicht weiter entfernt von meinen türkischen Mitmenschen.

Aber Sie fühlen sich auch nicht mehr deutsch als früher?

Nee. Ich hab' mehr Verständnis für's Deutschsein, durch meine Freundin [...]. Weil das vorher immer so war, da [...] hab' ich viele Vorbehalte gehabt, bis 16, 17. Und dann war's 'n langer Prozess, dass ich für mich mal ein bisschen mehr reflektiert hab', dass auch auf der anderen Seite Menschen sind, über die ich vielleicht nicht alles weiß. Denn [...] wenn man die Minderheit ist, geht man immer nur davon aus, dass die anderen nichts über einen wissen und man (selber) aber alles weiß über die andere Seite. Ist aber nicht so.

Das heißt, in Ihrer Jugend bei all diesen hundert Kindern auf dem Sportplatz waren jetzt auch nicht viele Deutsche dabei, oder?

Da waren nach meiner Erinnerung überhaupt keine Deutschen dabei. Es gab 'n paar arabische Kinder, 'n paar jugoslawische Kinder damals, sonst ganz überwiegend Türken. Und deutsche Kinder haben überhaupt keine Rolle in meiner Kindheit gespielt. Also wir haben natürlich deutsche Kinder in der Klasse gehabt, die haben aber nie zu meinem Freundeskreis gehört und das hat sich leider bis heute auch nicht geändert. Ich hab' kaum deutsche Freunde.

Auch nicht über Ihre Freundin jetzt?

Auch nicht. Mit ihrem Bruder, mit dem komm' ich gut zurecht, aber ansonsten in meinem Umfeld, die Leute, wo ich sage, ihnen vertraue ich 100 Prozent, und auch umgekehrt, das sind Polen, Jordanier, ein, zwei, drei Türken, noch mehr Polen (lacht), Russen – alles eigentlich, aber keine deutschen Freunde.

Das zweite Beispiel stellt Gürkan Bulut dar, Eigentümer einer Versicherungsagentur in Berlin. Seine Kunden sind eigentlich alle türkeistämmig, ein Großteil des Informationsmaterials und der Aufsteller in seiner Agentur sind sogar in türkischer Sprache. Er ist verlobt mit einer Immobilienmaklerin in der Türkei und plant, dort einen zweiten Geschäftszweig aufzubauen. In seiner Studienzeit war er aktiv an verschiedenen Organisationen rund um die türkeistämmige Community in Berlin und Deutschland beteiligt:

In 'nem kurdischen Studentenverein war ich aktiv. Gleichzeitig im türkischen Studentenverein. Im Türkischen Bund Berlin-Brandenburg war ich aktiv. Dann wurde dadurch die Türkische Gemeinde Deutschland gegründet. [...] Die kenn' ich übrigens alle aus BTBTM, als ich da diese Jugendgruppe hatte in diesem türkischen Wissenschaftszentrum an der TU. [...] Aus BTBTM heraus ist auch der Türkisch-Deutsche Unternehmerverband entstanden. Also eigentlich genau dieser Verein, dass ich da reingekommen bin, war für mich sozusagen ein Glücksgriff, weil daraus diese ganzen anderen Vereine entstanden sind, über die ich dann halt wirklich ein Netzwerk aufgebaut habe, das mich bis heute begleitet und das ich immer weiter ausbaue. Und dann war ich in der Türkischen Gemeinde Deutschland aktiv, beim Bundesverband türkischer Studierendenvereine, Türkisch-Deutscher Akademiker- und Studierendenverband in Köln, da bin ich dann halt auch 'n bisschen raus, also ich wollte nicht nur berlingespezifisch arbeiten.

Trotz oder wegen all dieser auf den türkeistämmigen Hintergrund bezogenen Aktivitäten definiert Gürkan Bulut seine Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft ganz anders als Umut Kirdas:

Nach dem Studium haben wir aber einen Verein gegründet, der in eine andere Richtung geht. Und zwar haben wir »Typisch Deutsch e.V.« gegründet. [...] Unser Ziel ist, allen in Deutschland lebenden Menschen klar zu machen, wir sind typisch deutsch. Also ich bin typisch deutsch. Wie ich lache, wie ich esse, wenn ich Döner esse, wie ich schlafe, wenn ich zu Hause türkisch rede, bin ich typisch deutsch. Also dass man einfach das Deutschsein neu definiert.

Später im Interview antwortet er auf die Frage, ob er sich eher als Deutscher oder als Türke fühle:

Jetzt werde ich genau das sagen, was ich eben gesagt hab' (leicht lachend): Ich bin typisch deutsch, aber ich fühl' mich wirklich als Berliner (lacht). [...] Ich fühl' mich deutsch, sofern ich nicht unbedingt Bayern mit dazu zählen muss. [...] Deshalb plädiere ich immer dazu zu sagen: »Ich bin Berliner«, aber natürlich bin ich deutsch. *Aber dann schon mit dem...*

Türkisch. Kurdisch.

Mit dem türkischen Touch.

Genau. Ich sage immer, wir brauchen halt Menschen, die deutsche Disziplin und türkische Flexibilität miteinander verbinden. Dann ist das alles optimal.

Das Beispiel von Umut Kirdas zeigt – ähnlich wie das von Erkan Özgenc oben –, dass die Welten der ›Deutschen‹ und der ›Migrant_innen‹ trotz vielfältiger alltäglicher Bezugs- und Kontaktmöglichkeiten nicht viele Überschneidungspunkte haben müssen. Es ist in einer großen Stadt wie Berlin ohne Weiteres möglich, in einem mehrheitlich ›deutschen‹ Mittelschichtsviertel zu wohnen und in einem ähnlichen Arbeitsumfeld tätig zu sein, ohne dass dies das Gefühl von Zugehörigkeit nachhaltig in die gleiche Richtung beeinflussen müsste. Auf der anderen Seite stellten die vielfältigen Aktivitäten von Gürkan Bulut in Organisationen der türkeistämmigen Community keinen Hinderungsgrund für die starke Ausprägung eines nationalen und lokalen

Zugehörigkeitsgefühls dar, für das trotz der Kennzeichnung als ›deutsche‹ Identität ebenso ausgewählte ›türkische‹ Elemente kennzeichnend sind.

Um zu illustrieren, wie groß die Bandbreite des Umgangs mit den identitätsbezogenen Herausforderungen des Alltags in der Befragtengruppe ist, werden zum Abschluss noch einige Interviewausschnitte vorgestellt. Sie lassen gleichzeitig erkennen, dass trotz dieser Bandbreite bestimmte Elemente immer wieder auftauchen. Und sie zeigen das Maß an Kreativität, das Individuen mit Zuwanderungsgeschichte in Deutschland entwickeln müssen, um trotz eines sehr engen diskursiven Rahmens Gleichzeitigkeiten und Ambivalenzen auszudrücken – und zu leben:

Ich glaube, als Schüler wollt' ich immer Deutscher sein. Ne? Man will dann dazu gehören. Es lag immer daran, dass es halt nicht so viele Türken gab, da wo ich war. Und das hab' ich total abgelegt nach der Schule. Also [...] ich will das jetzt nicht pauschalisieren – das ist ja gerade das, was ich denen vorwerfe – aber das [...] was man auch in den Medien so als Mehrheitsgesellschaft bezeichnet, ne?, die hat halt 'ne bestimmte Vorstellung von Türken, insbesondere von Türken. Das hat sich seit 2001 sukzessive verschlechtert. [...] Also ich trink' auch durchaus Alkohol und das machen eigentlich fast alle Türken. Und solche Dinge werden da überhaupt nicht wahrgenommen, so differenzierte Dinge, ja? Das ist einfach Mist, ja? Und genauso ist es mit diesem 11. September gewesen. Ich mein', da hat kein Türke mit diesem Scheiß – in diesen Flugzeugen oder so – zu tun [gehabt], und trotzdem werden wir so wahrgenommen, als wären wir die radikalen Moslems und so, ja? Natürlich gibt's bei uns auch 'n paar radikale Moslems, aber ich würde wetten, wenn man das hier so zählt, dass es mehr konvertierte Deutsche sind, die radikale Moslems geworden sind, weißt du? [...] Aber das ist so, ich stell' dich jetzt auch nicht in die Ecke und sag: »Guck mal, da die ganzen Junkies vorm Bahnhof, alles Deutsche.« Mach' ich auch mit keinem Deutschen, aber genau so macht's die Mehrheitsgesellschaft mit der Minderheit der Türken. Und das hat viele Türken schon zum Überlegen gebracht, ne? (Tahsin Gümüşdağ, Frankfurt)

Türkisch sein, deutsch sein, welche Rolle spielt das für Sie?

Gar keine. Für viele ist das so wichtig, für mich ist es so: Ich bin halt hier aufgewachsen, das ist für mich normal sozusagen, hier zu sein. Und das Türkische – ich nehm' von beiden alles an, glaub' ich. Also alles, was mir passt, ist okay. Also alles [...] was mir irgendwie falsch erscheint, mach' ich ja auch nicht. Sie sehen, ich trage kein Kopftuch, das würd' ich auch nie tragen. [...] Also ich bin ja hier aufgewachsen, das heißt, ich hab' alles ganz normal gemacht wie alle anderen auch. Und hab' aber auch natürlich noch türkische Wurzeln, da sind mir auch viele Sachen wichtig, aber vieles, was ich halt auch nicht will, nehm' ich auch nicht an. (lacht) Ich hab' meinen eigenen Kopf und [...] ich bin ja auch deutsche Staatsbürgerin, ich hab' [...] nicht die doppelte wie viele andere, brauch' ich auch nicht. Also man muss nicht irgend 'ne Staatsbürgerschaft haben, um sich mit irgendwas zu identifizieren. (Esra Kudu, Berlin)

Und können Sie denn für sich entscheiden, ob Sie mehr türkisch oder mehr deutsch sind?

Nein, kann ich nicht. Ich sag' Ihnen auch, warum ich das nicht kann. Ich bin in Deutschland geboren, aber ich habe eine türkische Mentalität. Ich bin kein Türke im Sinne der Türkei und ich bin kein Deutscher im Sinne von Deutschland so. Ich bin ein europäischer... ein Deutscher mit türkischem Migrationshintergrund, ja. Ich kann genauso Bier trinken, wie ich Chai trinken kann, ja? Und ich kann auch genauso eine Geflügelbratwurst essen wie ich einen Hähnchendöner essen kann. Und ich möcht' mich

auch nicht unbedingt entscheiden, weil ich es erstens nicht kann, und zweitens [...] will ich mich auch gar nicht entscheiden. Das sind so diese Formalo-Hintergrund [-Fragen]: »Was bin ich«, ja? Also kulturell bin ich definitiv ein Deutscher oder Europäischer mit türkischem kulturellen Hintergrund. (Uğur Erden, Duisburg)

Welche Rolle spielt türkisch sein oder deutsch sein für Sie?

Das Thema ist 'n Streitpunkt zwischen meinem Freund und mir, weil er sagt, »Du bist deutsch, du denkst deutsch, du handelst deutsch«, und ich sag', »nein, ich bin 'ne Türkin«. [...] Es ist 'ne ganz, ganz schwierige, heikle Situation, dieses Türkische, Deutsche. Ich glaube, die meisten oder viele wissen nicht, wo sie eigentlich hingehören. [...] Es ist komisch, dass man trotzdem noch so an dem Herkunftsland oder an der Mentalität hängt. Also begründen kann man's nicht (lacht). (Sina Teke, Berlin)

Ich finde mich damit ab, dass es so ist, wie es ist hier. Dass ich in einen Club nicht reingelassen werde, weil ich so aussehe, wie ich aussehe. Dass in einem Geschäft immer noch der Ladendetektiv mir hinterher läuft, weil ich so aussehe, wie ich aussehe. Oder weil mich Menschen angucken [...] oder reden mit mir, als wär' ich irgendwie neu hier oder so. Also, komische Situationen gibt es ständig. Ich wurde sogar einmal von einer Frau gefragt, ob ich ihr Auto aufknacken kann, weil sie nämlich der Meinung war, dass wir das alle können. (Mesut Delgecir, Berlin)

Für mich kam es halt nicht in Frage, ewig einen Freund zu haben und noch einen und noch einen und noch einen und irgendwann mal einen zu finden, den ich heirate. Das war klar von zu Hause aus so erzogen worden: Ich lerne einen kennen und dann nach kurzer Zeit wird vorgestellt, dann verlobt und geheiratet. Und genauso hab' ich's durchgezogen. [...] Wir waren eineinhalb Jahre zusammen. Der hat dann halt nasse Füße bekommen, konnte nicht warten. Also ich bin eben traditionell, religiös erzogen worden, das heißt: Kein Sex vor der Ehe. Da konnte er sich nicht dran halten, wir haben uns getrennt und danach hab' ich meinen Mann kennengelernt. Er hatte ja genau so Vorstellungen wie ich, das hat gepasst. [...] Ja, ich bin ein Dorfmadchen, aber ich hab' bestimmte Werte und Respekt und Achtung und letztendlich auch ethisch-moralische Aspekte erzogen bekommen, die keinen Akademiker ersetzen. Oder die auch nicht jeder Akademiker unbedingt hat. (Tuğba Bayraktar-Dietz, Duisburg)

Also ich habe bei mir beobachtet, dass ich auf emotionaler Ebene die Türkin bin, wenn's um Familie, Liebe, Freundschaft geht. Und dann kommt halt wirklich meine herzliche, türkische Seite zur Schau. (lachend) Und wenn's um das Berufliche geht, bin ich die Deutsche, dann kommt meine deutsche Seite. Pünktlichkeit ist das A und O. Also das sind für mich so die deutschen, die preußischen Tugenden. Und daran halte ich auch immer fest. Und das hab' ich aber auch von meinem [türkischen] Vater gelernt. Ordentlichkeit, Pünktlichkeit, Disziplin, das steht für ihn an oberster Stelle. Und das hat er uns immer beigebracht: »Wir müssen immer pünktlich sein!« Und deswegen bin ich leider immer überpünktlich. (Merve Kaya, Berlin)

Ich würde mich persönlich auch als türkischer Deutscher bezeichnen. Also vielleicht, wenn ich das prozentual nennen soll, wechselt es: mindestens 50, manchmal 60:40 in die eine oder die andere Richtung. Je nachdem, wer gerade Fußball spielt (lacht) zum Beispiel. [...] Wenn Deutschland gegen die Türkei spielt, auf jeden Fall für die Türkei, also das ist sicher. Aber wenn Deutschland gegen ein anderes Land spielt, dann natürlich auch für Deutschland. Also da bin ich auch einer der drei Millionen oder 80 Millionen [für] Trainer Jogi Löw, wie es die anderen auch sind. Da bin ich schon pro Deutschland. (Zafer Erdal, Berlin)

9 Schlussfolgerungen: Kontexte, Politiken und der urbane Raum

Unwahrscheinlich erfolgreich

Die in diesem Buch vorgestellten Werdegänge, biographischen Erzählungen, Haltungen und Einstellungen belegen eindrucksvoll die Erfahrungen von sozialen Aufsteiger_innen, denen es gelungen ist, innerhalb von nur einer Generation als Kinder von Arbeiter_innen bis in mehr oder weniger einflussreiche gesellschaftliche Positionen aufzusteigen, für die oft ein akademischer Abschluss erforderlich ist – ein *unwahrscheinlich großer* Erfolg. Für die Kinder von Einwanderern aus der Türkei gilt dies allemal. Die Orte und Stadtteile, in denen sie aufwuchsen, die Schulverläufe, die Studiererlebnisse und schließlich der Übergang in den und die Weiterentwicklung im Beruf entsprechen zwar in vielen Hinsichten dem, was auch in den Berichten von Menschen ohne türkeistämmigen oder sonstigen ›Migrationshintergrund‹ sichtbar wird. Dennoch ist manches anders: Migrationsbedingt war der ersten Generation der Einwanderer das deutsche Bildungssystem zunächst vollständig unbekannt. Ihre oft hohen, aber unspezifischen Aspirationen, was das Fortkommen ihrer Kinder angeht, konnten das fehlende Wissen über die Funktionsweise der Bildungsinstitutionen und die für höhere Bildungskarrieren relevanten ›Techniken‹ und Netzwerke nicht alleine ausgleichen. Viele Angehörige der zweiten Generation Türkeistämmiger sind in Familien aufgewachsen, die über ein sehr geringes formales Bildungskapital verfügten. Der Weg des Aufstiegs unserer türkeistämmigen Interviewpartner_innen ist daher unvergleichlich steil und weit gewesen. Im Verhältnis zu ihrer Herkunft war ihr Erfolg daher tatsächlich sehr unwahrscheinlich.

Unwahrscheinlich war und ist ihr Erfolg aber auch, weil er in den gesellschaftlichen Institutionen und Organisationen, die die Aufsteiger_innen im Laufe ihres Werdegangs durchliefen – Schulen, Ausbildungsbetriebe, Universitäten, Unternehmen etc. – schlicht nicht vorgesehen war. Wenn wir feststellen müssen, dass über die Hälfte unserer später als Jurist_innen, Unternehmer_innen oder Lehrkräfte tätigen Interviewpartner_innen am Ende ihrer Grundschulzeit keine Gymnasialempfehlung erhalten hatten und dass dennoch wiederum über die Hälfte ihren Weg über das Gymnasium gingen, um mit dem Abitur die Berechtigung zum Studium zu erreichen, dann ist dies ein deutliches Zeichen dafür, dass das Bildungssystem in weiten Teilen nicht in der Lage war, vorhandene Talente zu entdecken und gezielt zu fördern.

Institutionalisierte Selektionsmechanismen und vorhandene Spielräume für diskriminierendes Verhalten einzelner Lehrkräfte waren aufstiegerschwerend. Beunruhigend oft berichteten unsere Interviewpartner_innen von Benachteiligungen in Prüfungssituationen auch im Studium. Selbst wenn offene Diskriminierungen durch Prüfer_innen sicherlich eine klare Ausnahme waren: Es schien solche ›Gatekeeper‹ zu geben, die junge talentierte und ambitionierte Menschen aus Einwandererfamilien am späteren Erfolg hindern konnten, und es gab Strukturen, die dies offenkundig ungehindert und folgenlos zuließen. Dazu kamen subtilere und weniger greifbare Formen der Benachteiligung, die sich in der beruflichen Karriere fortsetzen konnten. Oft sind diese – wie die ›Habitus-Barrieren‹ beim Zugang zu elitäreren Berufsfeldern und Führungspositionen – für die Betroffenen selbst nur schwer greifbar. Da wir nur die später Erfolgreichen befragt haben, können wir über das Ausmaß der durch Benachteiligung und Diskriminierung behinderten Karrieren nur spekulieren. Allerdings sind auch die Erzählungen unserer erfolgreichen Interviewpartner_innen davon nicht unberührt geblieben. Entsprechende Erfahrungen, Beobachtungen oder Berichte enthielten viele Interviews. Bei manchen Befragten haben sie das Vertrauen in die Institutionen der deutschen Gesellschaft und deren Integrationsbereitschaft erschüttert.

Diesen limitierenden oder zumindest erschwerenden Rahmenbedingungen der Werdegänge stehen ganz unspektakulär all die ›Heldinnen und Helden des Alltags‹ gegenüber, die als Schlüsselpersonen den Aufstiegsenerfolg unserer Interviewpartner_innen mit möglich gemacht haben: die Nachbarin, die die Kinder nach der Schule bekocht und mit ihnen die Hausaufgaben gemacht hat, weil die Eltern lange arbeiteten; der Türkischlehrer, der die Gymnasialempfehlung gegen das Votum der Klassenlehrerin durchsetzte; die Grundschullehrerin, die sich in ihrer Freizeit selbst aktiv um die Sprachförderung der zugewanderten Kinder ihrer Klasse kümmerte; die Lehrer_innen und Universitätsdozent_innen, die Orientierungshilfe anboten und Perspektiven aufzeigten, weil sie sahen, dass diese jungen Menschen Talent und Potenzial hatten, für deren Entfaltung sie aber auch Unterstützung benötigten.

Die Bedeutung des Kontextes und regionaler Unterschiede

Die Analyse der einzelnen Werdegänge hat die Annahme bestätigt, dass soziale Aufstiegskarrieren durch das Zusammenwirken der Handlungen, Ressourcen und Entscheidungen der Einzelnen mit kontextuellen Faktoren herorgebracht werden. Individuelle und familiäre Ambitionen, Möglichkeiten und Ressourcen können sich nur entfalten, wenn die strukturellen Bedingungen und institutionellen Voraussetzungen dies zulassen. So spielten zum Beispiel institutionell verankerte Zugangskriterien und Selektionslogiken an

den Punkten des Übergangs in die nächste schulische oder berufliche Phase eine wichtige, wenn nicht gar entscheidende Rolle. Für individuelle Karrieren erwiesen sie sich als vorteilhaft oder nachteilig: Im Übergang von der Grund- in eine weiterführende Schule wurden viele unserer Befragten in gewisser Weise dafür ›bestraft‹, eingewanderte Eltern mit nur geringen deutschen Sprachkenntnissen zu haben, da ihnen die Gymnasialempfehlung mit der Begründung verweigert wurde, die Eltern könnten ihnen bei den Herausforderungen des Gymnasiums, der gymnasialen Oberstufe oder des Abiturs nicht helfen. Das ist keineswegs falsch gedacht und per se diskriminierend, wenn man berücksichtigt, dass die bildungsbürgerliche Prägung und Schulkultur der Gymnasien Kindern aus nicht-akademischen Elternhäusern besondere Hürden in den Weg stellt. Aber gleichzeitig bedeutet es eine Absage an die konkreten individuellen Fähigkeiten des einzelnen Kindes. Der vorhandene Ermessensspielraum bei der Übergangsempfehlung kann sich zum Nachteil bestimmter Bevölkerungsgruppen auswirken. Unsere Untersuchung konnte zeigen, dass der weitere Aufstiegsverdegang an dieser Scharnierstelle stark vom Zufall abhing. Wer am Ende der Grundschulzeit nicht das *Glück* hatte, willensstarke und informierte Eltern oder andere Personen im Umfeld zu haben, die intervenieren konnten, hatte es oft sehr schwer. Die Chancen, das Abitur und einen Studienabschluss – und damit auch die Voraussetzung für den späteren Zugang zu vielen höheren beruflichen Positionen – zu erreichen, wurden im Zweifelsfall schon im Alter von zehn Jahren entscheidend verringert.

Institutionelle und organisatorische Kontexte produzieren spezifische Barrieren, sie können aber auch spezifische Chancen für die Weiterentwicklung von (Aufstiegs-)Karrieren eröffnen. Dieser grundsätzliche Einfluss der Kontexte, die die Einzelnen in ihrem Werdegang durchliefen, zeigte sich bei den Befragten auch in und nach ihrem erfolgreich absolvierten Studium. Im Jurastudium und im Übergang in juristische Berufe beispielsweise, wo das meritokratische Prinzip der guten (hier: der mindestens ›voll befriedigenden‹) Note hochgehalten wird, ist der vorgezeichnete Weg im Grundsatz ›blind‹ gegenüber sozialen oder migrantischen Hintergründen. Diese Regel gilt empirisch allerdings nur, wenn die Einzelnen auch die familiären oder sozialen Voraussetzungen mitbringen, um gute Noten in den Examina erreichen zu können. Gute Noten waren, wie unsere Interviews zeigen, nicht nur eine Frage des individuellen Talents, sondern auch der finanziellen Möglichkeiten (um sich z.B. ein gutes Repetitorium leisten zu können) sowie des kulturellen und sozialen Kapitals in den Familien. Andererseits bot der Umstand, dass das Rechtsreferendariat vorgeschrieben und staatlich garantiert ist, auch den Aufsteiger_innen aus türkischen Migrantenfamilien, also Personen ohne entsprechende familiäre Vorkenntnisse oder Kontakte, eine gute Möglichkeit, sich in der juristischen Praxis zu bewähren, die eigenen Interes-

sen genauer auszuloten und die für den Einstieg in den Beruf relevanten Kontakte aufzubauen. In beinahe noch stärkerem Maße galten diese Chancen institutionell vorgegebener Wege für das Lehramt. Dort war bei bestandem Examen die Übernahme in den Schuldienst – wenn auch möglicherweise mit erheblicher Verzögerung – quasi garantiert.

Die rekonstruierten Aufstiegswege verdeutlichen ferner die Bedeutung regionaler und lokaler Besonderheiten. Wenn – wie in Bayern – die Übergangsempfehlung nach der Grundschule für die Eltern kein Mitspracherecht vorsah, wenn – wie in Berlin lange der Fall – praktisch keine neuen Lehrerstellen geschaffen wurden, wenn – wie in Nordrhein-Westfalen – schon früh eine aktive Politik dafür sorgte, dass mehr Kinder aus Arbeiter- und Einwandererfamilien an die Hochschulen gelangen und akademische Berufe ergreifen können, und wenn sich schließlich – wie in Frankfurt – ein boomender Arbeitsmarkt zunehmend inter- und transnationalisiert und deshalb besonders offen für Vielfalt ist, dann eröffnen sich jeweils spezifische ›Horizonte‹ von (Un-)Möglichkeiten. In den Werdegängen unserer Interviewpartner_innen wurde dies auf allen Ebenen des politischen Handelns und der lokalen Infrastrukturen sichtbar: Es betraf die Zugänge zum Wohnungsmarkt und ihre Folgen für die Wohn- und Schulsituation vor Ort, die Bildungspolitik und ihre meist wenig ausgeprägte Förderung von Arbeiter- und Migrantenkindern, den Arbeitsmarkt sowie die Verfügbarkeit von und die Zugangschancen zu Jobs. Bemerkbar machten sich in der einen oder anderen Weise auch die unterschiedlichen Formen und Möglichkeiten der sozialen und symbolischen Inklusion vor Ort: Wichtig waren in diesem Zusammenhang die integrative Kraft lokaler (Sport-)Vereine, die Fragen, ob und in welchem Umfang die Nachbarschaft türkeistämmig geprägt war und ob sie Kontakte zu Angehörigen anderer ethnischer Gruppen (einschließlich der ›Deutschen‹) ermöglichte, sowie die Möglichkeiten, sich als Kind von Eingewanderten selbstverständlich am Ort und im Stadtteil zugehörig und zuhause zu fühlen.

Veränderung der (Stadt-)Gesellschaft

Die untersuchten Aufstiege bedeuten nicht nur tiefgreifende persönliche und familiäre Veränderungen. Sie tragen auch zum allmählichen gesellschaftlichen Wandel bei. Zum einen demonstrieren die Aufsteiger_innen die Überwindbarkeit sozialer Grenzen. Zum anderen verändern sie die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexte, durch die hindurch oder in die hinein ihre Aufstiegskarrieren sie führen. Denn soziale Kontexte strukturieren nicht nur einseitig die individuellen Werdegänge der Aufsteiger_innen, sondern werden umgekehrt auch selbst durch deren Aufstiegskarrieren, Identitäten, Erfahrungen und Kompetenzen geformt, oft nur minimal, teilweise aber auch bereits klar erkennbar. Ob in der Schule, an der Universität, im Unterneh-

men, im Staatsdienst oder in der Öffentlichen Verwaltung: Die neuen Kolleg_innen bringen neue Namen sowie andere biographische Geschichten, Erfahrungen, Adaptions- und Bewältigungsstrategien, transkulturelle und transnationale Netzwerke, einen anderen Kontakt zu Klient_innen oder auch das biographisch erarbeitete und verkörperte Wissen um die Veränderbarkeit gesellschaftlicher Konstellationen ein. Inwiefern diese Veränderungspotenziale in den verschiedenen beruflichen und sozialen Kontexten registriert werden und konkrete Veränderungen anstoßen oder beschleunigen, konnten wir anhand der geführten Interviews nur ansatzweise ermitteln. Doch wir fanden verschiedene Hinweise auf Veränderungen der gesellschaftlichen Kontexte, an denen die Befragten direkt oder indirekt beteiligt waren: der Aufbau und die Verantwortung für neue Themenfelder in Unternehmen und Wirtschaftskanzleien (z.B. ein ›Turkish Desk‹ oder ›Islamic Finance‹), ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse von Schüler_innen aus Arbeiter- und Einwandererfamilien an Schulen oder das Entwickeln von kreativen inter- und transkulturellen Angeboten und Perspektiven in Kommunikation und Marketing, den Medien und der Kulturproduktion.

Merkliche Veränderungen lassen sich außerdem in der sozialräumlichen Neuordnung der Städte beobachten. Schon immer haben Mittelschichtangehörige andere Ansprüche an ihr Wohnumfeld als Arbeiterfamilien gestellt. Das gilt für neue Mittelschichten ›mit Migrationshintergrund‹ ebenso wie für ihre Altersgenoss_innen aus nicht-eingewanderten Familien. Die Bildung einer neuen ›migrantischen‹ Mittelschicht löst eine besondere Dynamik in der räumlichen Strukturierung vieler Städte aus, die nicht erst seit den 1970er Jahren ›Ausländerviertel‹ oder Stadtteile ›mit hohem Migrantanteil‹ auf der einen und ›bessere‹ oder ›bürgerliche Viertel‹ auf der anderen Seite kennen. Die aufstiegsinduzierte Veränderung ist zum Beispiel in Berlin deutlich zu beobachten. Durch die deutsche Teilung sowieso schon auf den Westteil der Stadt beschränkt, konzentrierte sich die Mehrheit der türkeistämmigen Bevölkerung Berlins lange auf die drei Bezirke Kreuzberg, Neukölln und Wedding. Diese Bezirke wurden und werden in der öffentlichen Wahrnehmung häufig mit sozialen Problemlagen insbesondere auch der migrantischen Bevölkerung in Verbindung gebracht. Schon die Stadtsoziologen der Chicagoer Schule im frühen 20. Jahrhundert aber beschrieben ein Muster, das wir tatsächlich auch in den Interviews mit türkeistämmigen Aufsteiger_innen erkennen konnten: Soziale Mobilität geht mit räumlicher Mobilität einher, also dem Wegzug aus den ›Migrantenquartieren‹ mit schlechterer Wohn- und Lebensqualität und dem Umzug in städtische Randlagen bzw. die ›besseren Viertel‹.

Doch während die Stadtforschung diese Fortzüge jahrzehntelang generell als Ausdruck oder Bestandteil eines Assimilationsprozesses beschrieben

hat, werden in den Interviews zwei urbane Entwicklungen sichtbar, die sich nicht mehr in dieses Muster fügen lassen:

Zum einen deuten unsere Interviews auf eine – in der Stadtplanung und -forschung – in dieser Form häufig noch gar nicht wahrgenommene ethnisch-kulturelle Diversifizierung bestimmter Stadtviertel hin, die lange Zeit von der mehrheitsgesellschaftlichen Mittelschicht geprägt waren. In Berlin beispielsweise können wir Gegenden identifizieren, etwa im Bezirk Tempelhof, die sich infolge der räumlichen Mobilität der neuen Mittelschichtsangehörigen (und auch der Mobilität von Angehörigen der ersten Generation, die sich einen gewissen Wohlstand erarbeitet hatten) in den letzten Jahren in der Zusammensetzung ihrer Bewohnerschaft stark veränderten. Mit dieser demographischen Diversifizierung geht oftmals eine ethnisch-kulturelle einher. Denn auch am neuen Wohnort werden bestehende soziale Kontakte und Netzwerke, kulturelle Praktiken oder Identitäten fortgeführt. Die urbanen Veränderungen scheinen nicht immer ohne Konflikte und Reibungen zu verlaufen. Häufig hatte die schon länger ansässige ›deutsche‹ Bevölkerung zuvor nur wenig Erfahrung mit migrationsbedingter Diversität; sie war bisher kaum darauf eingestellt gewesen, mit diesem Aspekt gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandels in ihrem Wohnalltag konfrontiert zu werden. Die Veränderung der städtischen Mittelschichts-Wohngegenden lässt sich mit der schematischen diskursiven Gegenüberstellung von ›deutsch‹ vs. ›Migrationshintergrund‹ oder ›bürgerliches‹ vs. ›multikulturelles‹ Stadtviertel offensichtlich nicht mehr angemessen fassen – eine Schwierigkeit, die neue lokale Identitätsaushandlungen und Zugehörigkeitskonstruktionen zur Folge haben kann (vgl. Crul 2015 zu ähnlichen Phänomenen in Amsterdam).

Zum anderen trifft die modellhaft-mechanische Korrelation von sozialem Aufstieg und städtischer Umzugsmobilität heute auch deshalb nicht mehr uneingeschränkt zu, weil sich die bisherigen Arbeiter- und ›Migrantenquartiere‹ selbst verändern. Sie werden von Aufwertungsprozessen erfasst, die wiederum unter anderem von den Aufsteiger_innen der zweiten Generation getragen werden. Schon seit einigen Jahren ziehen Angehörige der Mittelschicht in die städtischen Altbaugebiete, die noch in den 1980er Jahren als minderwertig und sozial problematisch galten. Im Zuge der sogenannten Gentrifizierung erzielen modernisierte Altbauwohnungen heute höchste Mieten und Umwandlungsraten in Eigentumswohnungen. Ein nicht zu unterschätzender Faktor dieses Prozesses und der neuen Attraktivität innerstädtischen Wohnens ist, dass zur Wohnqualität in diesen Vierteln heute auch die kulturelle Vielfalt der Bevölkerung, der Geschäfte und Cafés gehört. Es sind nicht nur ›weiße deutsche‹ Mittelschichtsangehörige, die diese Eigenschaft von Urbanität attraktiv finden und sich die entsprechenden Mieten oder Kaufpreise leisten können, sondern in zunehmenden Maße auch die erfolgreichen Aufsteiger_innen in der zweiten Generation. Die Kinder der Ein-

gewanderten zeigen einerseits sehr ähnliche sozio-kulturelle Präferenzen wie ihre Altersgenoss_innen ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte. Andererseits sind sie in diesen Quartieren häufig die eigentlichen ›Einheimischen‹, weil sie dort bereits groß geworden sind und über vielfältige lokale Netzwerke verfügen. Dies lässt sich ebenfalls gut in Berlin beobachten, beispielsweise in Berlin-Kreuzberg und dem sogenannten ›Kreuzkölln‹, also dem Gebiet in Neukölln, das unmittelbar südöstlich an Kreuzberg angrenzt und in das hinein sich die Gentrifizierung in der jüngeren Vergangenheit fortgesetzt hat. Der Trend, dass Aufsteiger_innen in den Stadtvierteln ihrer Jugend wohnen bleiben oder in sie oder in die unmittelbare Nähe zurückkehren und in diesen Vierteln durch Erwerb von Wohneigentum auch investieren, ist natürlich keineswegs auf Berlin beschränkt. Er kann zum Beispiel auch im Ruhrgebiet nachgewiesen werden (vgl. Hanhörster 2014). Insgesamt lassen sich mithin neben der ethnisch-kulturellen Diversifizierung der bürgerlichen Stadtviertel auch soziale Diversifizierungsprozesse in den ehemaligen Arbeitervierteln der Städte ausmachen. An beiden sozialräumlichen Veränderungsprozessen der Stadtgesellschaft sind die sozial mobilen Kinder der Arbeitsmigrant_innen maßgeblich beteiligt. Sie sind Träger dieses Wandels und in mehrfacher Hinsicht gut darauf vorbereitet, in der Migrationsgesellschaft zu leben und arbeiten.

Agents of Change: Wer ist fit für die Migrationsgesellschaft?

Die demographische Veränderung der Städte steht emblematisch für die Veränderung der Gesellschaft insgesamt. In Stadtvierteln wie Kreuzberg in Berlin oder dem Gallus in Frankfurt gibt es von der Zusammensetzung der Bevölkerung her schon seit Jahren keine Mehrheitsgesellschaft im herkömmlichen Sinne mehr. Oft liegt der Anteil der ›ethnisch deutschen‹ Bewohner_innen zwar deutlich höher, als es in der diskursiven Repräsentation den Anschein hat. Dennoch stellen die Deutschen ohne internationalen Migrationshintergrund in einer wachsenden Zahl von Stadtteilen und bald auch Städten keine Mehrheit mehr (Schneider u.a. 2015). Sie werden zu einer ethnisch-kulturellen Minderheit neben vielen anderen, denn an ihre Stelle tritt in der Regel keine neue Mehrheit. In der US-amerikanischen Stadt- und Migrationsforschung ist dafür der Begriff ›majority-minority cities‹ geprägt worden. Die steigenden Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund weisen darauf hin, dass dieser Trend perspektivisch für das ganze Land gilt. Neben die ethnisch-kulturelle Diversifizierung tritt die soziale, wie die vorliegende Studie am Beispiel der Herausbildung einer neuen türkeistämmigen Mittelschicht illustrierte. Aber auch *innerhalb* dieser Gruppe findet soziale Differenzierung statt. Die neue Mittelschicht umfasst ein sehr heterogenes Spektrum an Lebensstilen, identitären Verortungen, sozialen Netzwerken

und anderem Nicht zuletzt durch ihr alltägliches Verhalten und Engagement tragen die Befragten dazu bei, die lokalen Strukturen und Bedeutungen dessen, was bislang als deutsch, türkisch, migrantisch, muslimisch etc. galt, zu verändern.

Eine der Fragen, die sich vor diesem Hintergrund stellen, ist, ob und in welchem Maße der gesellschaftliche Diskurs, die Politik und vor allem der bürgerliche Teil der Bevölkerung auf diese Veränderungen bereits eingestellt sind. Nach langjähriger Realitätsverweigerung bekennt sich Deutschland offiziell seit den 2000er Jahren dazu, ein Einwanderungsland zu sein. Der lange Flüchtlingssommer 2015 zeigte, dass es in der Zivilgesellschaft nicht nur ein Unbehagen, sondern auch ein hohes Maß an Akzeptanz dafür gibt, menschenrechtliche und humanitäre Aspekte höher anzusetzen als den Schutz einer wie auch immer imaginierten ›ethnischen oder kulturellen Homogenität‹ durch die Verhinderung weiterer Zuwanderung. Und dennoch darf bezweifelt werden, dass sich Deutschland schon nachhaltig neu erfunden hat. Den im Land groß gewordenen Nachkommen von Einwandererfamilien kommt bei diesen Veränderungsprozessen schon heute eine Schlüsselrolle zu. Niemand sonst ist so eindeutig mehrdeutig und zugleich »kulturell intim« (Herzfeld 1997) in verschiedenen ›Welten‹ zuhause. Dies gilt auch und in besonderer Weise für die erfolgreichen Aufsteiger_innen aus den ehemaligen ›Gastarbeiterfamilien‹.

Auf ihrem Weg in etablierte Berufsfelder, in einflussreiche Berufstätigkeiten und Führungspositionen sowie in bürgerliche und ›deutsch‹ geprägte soziale Milieus haben sie wichtige Kompetenzen erworben. Sie haben den Aufstieg gegen viele Widrigkeiten und Widerstände geschafft. Sie haben einen Weg beschritten, auf dem sie gelernt haben, die Spannungen, die aus Grenzüberschreibungen erwachsen, auszuhalten und auszubalancieren. Sie können kreativ und produktiv mit den unterschiedlichen Erwartungen verschiedener sozialer Bezugsgruppen und Milieus umgehen. Es ist bemerkenswert, wie klar, reflektiert und quasi soziologisch viele der interviewten Personen in den geführten Gesprächen (und in vielen der zitierten Ausschnitte) über ihre Aufstiegserfahrungen, die mehrfachen Grenzüberschreitungen und den Umgang mit alltäglichen ethnisierenden Fremdzuschreibungen und mehr oder weniger subtilen Ausschlussmechanismen berichten. Dass sie dies können, ist angesichts ihrer Bildungs-, Formulierungs- und Diversitätskompetenzen nicht wirklich überraschend. Interessanter ist, dass sich hier ein bisher erst ansatzweise und erst von einigen Interviewpartner_innen auch bewusst eingesetztes Potenzial der aktiven Veränderung der Gesellschaft äußert. Es ist höchste Zeit, dass die (potenziellen) ›agents of change‹ aktiv gesucht und darin bestärkt werden, ihre oft noch eher ›subversive‹ Rolle als Akteure des demographischen und kulturellen Wandels auch offen und mit mehr Unter-

stützung auszuüben – und ebenso darin bestärkt werden, die bisherige Mehrheitsgesellschaft dabei ein wenig an die Hand zu nehmen.

Deutschland ist eine Migrations- und damit auch eine Einwanderungsgesellschaft. Neben Auswanderungen, zirkulären und Rück-Rückwanderungen erfolgen regelmäßig immer wieder neue Zu- und Einwanderungen. Dies machen die aktuellen Flüchtlingswanderungen eindringlich sichtbar. Die anhaltenden und gesellschaftlich konstitutiven Migrationsprozesse führen dazu, dass es wie in den klassischen Einwanderungsländern auch in Europa und Deutschland immer wieder nächste zweite Generationen geben wird. Daher stellt sich die in dieser Untersuchung behandelte Frage nach der Genese und den Bedingungen der Werdegänge und Aufstiegsprozesse der nachfolgenden Generationen immer wieder aufs Neue. Sind erfolgreiche Karrieren heute und in Zukunft wahrscheinlicher? Werden die gesellschaftlichen Strukturen, die sich im Falle der Kinder der ›Gastarbeiter‹ noch für viele als hinderlich und diskriminierend erwiesen haben, durchlässiger? Oder wirken soziale Barrieren und symbolische Ausgrenzungen auch bei den Enkeln der Arbeitsmigrant_innen und den zukünftigen zweiten Generationen fort? In jedem Fall kann davon ausgegangen werden, dass die in Deutschland aufgewachsenen Kinder der Migrant_innen, die heute mehr oder weniger sichtbare, privilegierte und verantwortungsvolle Positionen einnehmen und sich der pluralen Migrationsgesellschaft Deutschland selbstverständlich zugehörig fühlen, zu einer neuen Kraft geworden sind. Sie und ihre Aufstiegserfahrungen werden bei der Gestaltung der migrationsgesellschaftlichen Zukunft eine nicht unbedeutende Rolle spielen.

Literatur

- Abrahams, J. & Ingram, N. (2013). The Chameleon Habitus: Exploring Local Students' Negotiations of Multiple Fields. *Sociological Research Online*, 18(4).
- Acevit, A. & Bingöl, B. (Hrsg.) (2005). *Was lebst Du? jung, deutsch, türkisch – Geschichten aus Almanya*. München: Knaur Taschenbuch-Verlag.
- Akbaba, Y., Bräu, K. & Zimmer, M. (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In K. Bräu, V. B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann. 37–58.
- Akpınar, D. & Değirmenci, A. (2011). »Es ist beschämend wie oft in unserem Bildungswesen die Herkunft eines Menschen seine Zukunft belastet«: Mentoring mit Migrationshintergrund – das Projekt »Junge Vorbilder« bei verikom in Hamburg. In J. Schneider & U. Neumann (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann. 245–252.
- Alba, R. (2005). Bright vs. Blurred Boundaries: Second-generation Assimilation and Exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 20–49.
- Alba, R. & Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826–874.
- Arikan, E. & Ham, M. (2009). *Jung, erfolgreich, türkisch: ein etwas anderes Porträt der Migranten in Deutschland*. Bergisch Gladbach: Ehrenwirth.
- Arnold, K.-H., Bos, W., Richert, P. & Stubbe, T.C. (2007). Schulaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In W. Bos, K. Schwippert, K.-H. Arnold, S. Hornberg, G. Faust, L. Fried, E.-M. Lankes, R. Valtin (Hrsg.), *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann. 271–297.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (abgerufen von <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=956852>)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. (abgerufen von <http://public.eblib.com/EBLPublic/PublicView.do?ptiID=956852>)
- Badawia, T. (2002). »Der dritte Stuhl«: Eine Grounded-Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Bade, K.J. & Oltmer, J. (2010). Deutschland. In K.J. Bade, P. Emmer, L. Lucassen & J. Oltmer (Hrsg.), *Enzyklopädie Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart*. 3. Aufl. Paderborn/München/Zürich: Verlag Ferdinand Schöningh/Wilhelm Fink Verlag/Verlag der Neuen Zürcher Zeitung. 141–170.
- Barth, F. (Hrsg.) (1969). *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Boston, MA: Little, Brown & Company.

- Baur, C. (2012). *Schule, Stadtteil, Bildungschancen: Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt*. Bielefeld: transcript.
- Becker, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten: Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse*. MZES Working Paper Bd. 137. Mannheim: MZES – Mannheimer Zentrum für europäische Sozialforschung.
- Beckers, P.J. (2010). *Local Space and Economic Success: The Role of Spatial Segregation of Migrants in the Netherlands*. Doctoral Thesis. Maastricht: Maastricht University. (abgerufen von <http://pub.maastrichtuniversity.nl/7fa2dded-7e65-4acf-a84d-8a136c50bc59>)
- Behrensen, B. & Westphal, M. (2009). *Beruflich erfolgreiche Migrantinnen*. IMIS-Beiträge H. 35/2009. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Berger, P. A. (1998). Soziale Mobilität. In B. Schäfers & W. Zapf (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands*. Opladen: Leske + Budrich. 574–583.
- BMJV (2014). *Juristenausbildung 2001–2013*. Berlin: Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. (abgerufen von http://www.bmjv.de/DE/Service/StatistikenFachinformationenPublikationen/Statistiken/Juristenausbildung/_node.html)
- Bommes, M. (1996). Ausbildung in Großbetrieben: Einige Gründe, warum ausländische Jugendliche weniger Berücksichtigung finden. In D. Kiesel, R. Kersten & S. Sargut (Hrsg.), *Ausbilden statt Ausgrenzen. Jugendliche ausländischer Herkunft in Schule, Ausbildung und Beruf*. Frankfurt a.M.: Haag+Herchen. 31–44.
- Bommes, M. (1999). *Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat: Ein differenzierungstheoretischer Entwurf*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bommes, M. (2011). »Integration findet vor Ort statt«: Über die Neugestaltung kommunaler Integrationspolitik. *Michael Bommes, Migration und Migrationsforschung in der modernen Gesellschaft. Eine Aufsatzsammlung*. IMIS-Beiträge H. 38/2011. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS), 191–224.
- Borneman, J. (1992). *Belonging in the two Berlins: Kin, State, Nation*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten*. Soziale Welt: Sonderband 2. Göttingen: Schwarz. 183–198.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity.
- Bourdieu, P. (2008). *Sketch for a Self-analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bräu, K., Georgi, V.B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.) (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann.

- Byrom, T. & Lightfoot, N. (2012). Transformation or Transgression? Institutional Habitus and Working Class Student Identity. *Journal of Social Sciences*, 8(2), 126–134.
- Çağlar, A.S. (1997). Hyphenated Identities and the Limits of »Culture«: Some Methodological Queries. In T. Modood & P. Werbner (Hrsg.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe: Racism, Identity, and Community*. London: Zed Books. 169–185.
- Cain, A. (2007). *Social Mobility of Ethnic Minorities in the Netherlands: The Peculiarities of Social Class and Ethnicity*. Delft: Eburon.
- Cohen, A. (2002). *Self Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*. London/ New York: Routledge.
- Crul, M. (2000). *De sleutel tot succes: over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M. (2015). Super-diversity vs. Assimilation: How Complex Diversity in Majority–Minority Cities Challenges the Assumptions of Assimilation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, (online first), 1–15.
- Crul, M. & Mollenkopf, J. H. (2012). *The Changing Face of World Cities: The Second Generation in Western Europe and the United States*. New York: Russell Sage Foundation.
- Crul, M. & Schneider, J. (2009). Children of Turkish Immigrants in Germany and the Netherlands: The Impact of Differences in Vocational and Academic Tracking Systems. *Teachers College Record*, 111(6), 1508–1527.
- Crul, M. & Schneider, J. (2010). Comparative Integration Context Theory: Participation and Belonging in New Diverse European Cities. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1249–1268.
- Crul, M., Schneider, J. & Lelie, F. (Hrsg.) (2012). *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Sloopman, M. & Aparicio Gómez, R. (2012). School Careers of Second-generation Youth in Europe: Which Education Systems Provide the Best Chances for Success? In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press. 101–164.
- Crul, M. & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe. *International Migration Review*, 37(4), 965–986.
- Dalhaus, E. (2013). Emanzipation als Merkmal von Bildungshabitus? Zum Bildungserfolg junger Frauen mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 33(2), 201–216.
- Dastmalchian, S. (2009). *Träume leben: Hamburger Persönlichkeiten mit Migrationshintergrund über ihren Weg zum Erfolg*. Hamburg: Anatheus Verlag.
- Die Bundesregierung (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin. (abgerufen von <http://bundesregierung.de/Content/DE/StatischeSeiten/Breg/IB/2006-10-27-ib-nationaler-integrationsplan.html>)
- Diefenbach, H. (2010). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag, 3. Aufl.
- DiTton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag. 243–271.
- Donnan, H. & Wilson, T.M. (1999). *Borders: Frontiers of Identity, Nation and State*. Oxford: Berg.

- El-Mafaalani, A. (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitus-Transformationen und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Erikson, R., Goldthorpe, J. H. & Portocarero, L. (1979). Intergenerational Class Mobility in Three Western European Societies. *British Journal of Sociology*, 30, 415–441.
- Esser, H. (1980). *Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse*. Darmstadt: Luchterhand.
- Eve, M. (2010). Integrating via Networks: Foreigners and Others. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1231–1248.
- Ezli, Ö. & Staube, G. (Hrsg.) (2014). *Das neue Deutschland: Von Migration und Vielfalt*. Paderborn: Konstanz University Press.
- Farrokhzad, S. (2007). »Ich versuche immer, das Beste daraus zu machen.« Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin: Regener-Verlag.
- Fereidooni, K. (Hrsg.) (2012). *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fernandez-Kelly, P. & Portes, A. (2008). Exceptional Outcomes: Achievement in Education and Employment among Children of Immigrants. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 620(1), 312–324.
- Gans, H. (1992). Second-generation Decline: Scenarios for the Economic and Ethnic Futures of the Post-1965 American Immigrants. *Ethnic and Racial Studies*, 15(2), 173–192.
- Ganzeboom, H.B.G. & Treiman, D.J. (1996). Internationally Comparable Measures of Occupational Status for the 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research*, 25(3), 201–239.
- Georgi, V., Ackermann, L. & Karakaş, N. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske+Budrich.
- Gonzales, R.G. & Chavez, L.R. (2012). »Awakening to a Nightmare«: Abjectivity and Illegality in the Lives of Undocumented 1.5-Generation Latino Immigrants in the United States. *Current Anthropology*, 53(3), 255–281.
- Gordon, M.M. (1964). *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origins*. New York: Oxford University Press.
- Greve, M. & Orhan, K.N. (2008). *Berlin Deutsch-Türkisch: Einblicke in die neue Vielfalt*. Berlin: Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration.
- Griese, H.M., Schulte, R. & Sievers, I. (2007). *Wir denken deutsch und fühlen türkisch: Sozio-kulturelle Kompetenzen von Studierenden mit Migrationshintergrund Türkei*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Hanhörster, H. (2014). *Türkeistämmige Eigentümer in Migrantenvierteln: Soziale und räumliche Mobilität der zweiten Generation*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, M. (2001). Klassenspezifischer Habitus oder exklusive Bildungstitel als soziales Selektionskriterium? Die Besetzung von Spitzenpositionen in der Wirtschaft. In B. Kraus (Hrsg.), *An der Spitze. Deutsche Eliten im sozialen Wandel*. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz. 157–215.

- Hartmann, M. & Kopp, J. (2001). Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 53(3), 436–466.
- Heath, A.F., Rethon, C. & Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34(1), 211–235.
- Heckmann, F. (1981). *Die Bundesrepublik: Ein Einwanderungsland? Zur Soziologie der Gastarbeiterbevölkerung als Einwandererminorität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heckmann, F., Lederer, H. & Worbs, S. (2001). *Effectiveness of National Integration Strategies towards Second Generation Migrant Youth in a Comparative European Perspective. Final Report to the European Commission*. Bamberg: efms.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2010). *Dossier Positive Maßnahmen – Von Antidiskriminierung zu Diversity*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung. (abgerufen von <http://heimatkunde.boell.de/dossier-positive-massnahmen-von-antidiskriminierung-zu-diversity>)
- Herzfeld, M. (1997). *Cultural Intimacy: Social Poetics in the Nation-State*. New York: Routledge.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1973). *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.
- Hoggart, R. (1971). *The Uses of Literacy. Aspects of Working-class Life, with Special References to Publications and Entertainments*. London: Chatto and Windus.
- Hoggart, R. (1972). *On Culture and Communication*. New York: Oxford University Press.
- Horvat, E.M. & Davis, J.E. (2011). Schools as Sites for Transformation: Exploring the Contribution of Habitus. *Youth & Society*, 43(1), 142–170.
- Hummrich, M. (2002). *Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich. 1. Aufl.
- Integration.Interkommunal (2010). *Vielfalt schafft Zukunft. Ein Handlungsbuch. Heft 3: Gewinnung junger Talente mit Zuwanderungsgeschichte*. Essen u.a.: Die Städte Bochum, Dortmund, Duisburg, Essen, Mülheim an der Ruhr und Oberhausen.
- Jenkins, R. (2008). *Social Identity*. London/New York: Routledge.
- Kalter, F., Granato, N. & Kristen, C. (2011). Die strukturelle Assimilation der zweiten Migrantengeneration in Deutschland: Eine Zerlegung gegenwärtiger Trends. In R. Becker (Hrsg.), *Integration durch Bildung*. Wiesbaden: VS Verlag. 257–288.
- Kapphan, A. (2001). Migration und Stadtentwicklung. Die Entstehung ethnischer Konzentrationen und ihre Auswirkungen. In F. Gesemann (Hrsg.), *Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag. 89–108.
- Karakaş, N. (2011). Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen. In V.B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster: Waxmann. 214–241.
- Karakaşoğlu-Aydin, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Frankfurt a.M.: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund: Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann. 121–135.

- Kaya, D. (2011). *Die neuen Bildungsaufsteigerinnen: Aufstiegsorientierte Postmigrantinnen in der Einwanderungsgesellschaft*. Marburg: Tectum.
- King, V. (2009a). Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl., 27–46.
- King, V. (2009b). Weil ich mich sehr lange Zeit allein gefühlt hab' mit meiner Bildung...« Bildungserfolg und soziale Ungleichheiten unter Berücksichtigung von class, gender, ethnicity. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim: Juventa. 53–72.
- King, V. & Koller, H.-C. (Hrsg.) (2009). *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag, 2. Aufl.
- Kiyak, M. (2007). *10 für Deutschland: Gespräche mit türkeistämmigen Abgeordneten*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kul, A. (2013). »Jetzt kommen die Ayses auch ins Lehrzimmer und bringen den Islam mit.« Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In K. Bräu, V.B. Georgi, Y. Karakaşoğlu & C. Rotter (Hrsg.), *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster: Waxmann. 157–174.
- Kupfer, A. (2015). *Educational Upward Mobility: Practices of Social Changes*. Houndmills u.a.: Palgrave Macmillan.
- Lang, C. (2014). »Mehr Migranten in den Öffentlichen Dienst!« Welche Hürden könnten den Zugang erschweren? In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Weltoffen, bürgernah und kompetent. Kommunen als Spiegel einer vielfältigen Gesellschaft*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. 35–38.
- Lanz, S. (2007). *Berlin aufgemischt: abendländisch, multikulturell, kosmopolitisch? Die politische Konstruktion einer Einwanderungsstadt*. Bielefeld: transcript.
- Lee, E.M. & Kramer, R. (2013). Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18–35.
- Lee, J. & Zhou, M. (2014). From Unassimilable to Exceptional: the Rise of Asian Americans and »Stereotype Promise«. *New Diversities*, 16(1), 7–22.
- Lessard-Phillips, L. & Ross, C. (2012). The TIES Respondents and their Parents. In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press. 57–100.
- Leyendecker, B. (2011). Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern: Was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann. 276–284.
- Liebig, T. & Widmaier, S. (2009). *Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview*. Paris: OECD Publishing.
- Linten, M. & Prüstel, S. (2015). *Auswahlbibliografie »Junge Menschen mit Migrationshintergrund«*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Louie, V.S. (2012). *Keeping the Immigrant Bargain: The Costs and Rewards of Success in America*. New York: Russell Sage Foundation.

- Luckmann, T. & Berger, P. (1964). Social Mobility and Personal Identity. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 5(02), 331–344.
- Luckmann, T. & Berger, P. (1980). Soziale Mobilität und persönliche Identität (zuerst auf Englisch: Social Mobility and Personal Identity). In T. Luckmann (Hrsg.), *Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen*. Paderborn: Schöningh. 142–160.
- Lüken-Klaßen, D. (2008). *Kommunale Diversitätspolitik in den Bereichen Beschäftigung und Dienstleistungen in Frankfurt am Main. Bericht im Rahmen des europäischen Städtenetzwerkes CLIP: Cities for Local Integration Policies*. Bamberg: efms.
- Mannheim, K. & Wolff, K. (1993). *From Karl Mannheim*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers. 2. erw. Aufl.
- Mannitz, S. (2006). *Die verkannte Integration: Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien*. Bielefeld: transcript.
- Mannitz, S. & Schneider, J. (2014). Vom »Ausländer« zum »Migrationshintergrund«: Die Modernisierung des deutschen Integrationsdiskurses und seine neuen Verwerfungen. In B. Nieswand & H. Drotbohm (Hrsg.), *Kultur, Gesellschaft, Migration: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. 69–96.
- Mecheril, P., Thomas-Olalde, O., Melter, C., Arens, S. & Romaner, E. (Hrsg.) (2013). *Migrationsforschung als Kritik? Spielräume kritischer Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mecheril, P. & Tißberger, M. (2013). Ethnizität und Rassekonstruktion. Plädoyer für eine rassismuskritisch informierte Zurückhaltung bei dem affirmativen Bezug auf Differenzkategorien. In I. Sievers (Hrsg.), *Diversität und Bildung*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel. 60–71.
- Midtbøen, A.H. (2015). The Context of Employment Discrimination: Interpreting the Findings of a Field Experiment. *The British Journal of Sociology*, 66(1), 193–214.
- Moore, K.S. (2008). Class Formations: Competing Forms of Black Middle-class Identity. *Ethnicities*, 8(4), 492–517.
- Neckerman, K.M., Carter, P. & Lee, J. (1999). Segmented Assimilation and Minority Cultures of Mobility. *Ethnic and Racial Studies*, 22(6), 945–965.
- Neumann, U. & Schneider, J. (Hrsg.) (2011). *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann.
- Nicholas, T., Stepick, A. & Stepick, C.D. (2008). »Here's Your Diploma, Mom!« Family Obligation and Multiple Pathways to Success. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(November), 237–252.
- Nohl, A.-M. (2001). *Migration und Differenzerfahrung: junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich*. Opladen: Leske+Budrich.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O. & Weiss, A. (Hrsg.) (2010). *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag.
- OECD (2014). *Bildung auf einen Blick 2014. OECD Indikatoren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- OECD (2015). *Indicators of Immigrant Integration 2015: Settling in*. Paris: OECD Publishing.
- Ofer, U.S. (2003). *Akademikerinnen türkischer Herkunft: narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien*. Berlin: Weißensee-Verlag.
- Oltmer, J. (2011). Deutschland als Einwanderungsland. Historische Perspektiven und aktuelle Problemlagen. In R. Löffler (Hrsg.), *Nationale Identität und Integration. Her-*

- ausforderungen an Politik und Medien in Frankreich und Deutschland. 14. Konferenz ›Trialog der Kulturen‹. Freiburg i.Br.: Herder-Verlag. 31–47.
- Oltmer, J. (2015). Einführung: Migrationskontinent Europa. In Deutsches Kulturforum östliches Europa (Hrsg.), *Nach Übersee. Deutschsprachige Auswanderer aus dem östlichen Europa um 1900* (Potsdamer Bibliothek östliches Europa: Geschichte). Potsdam: Deutsches Kulturforum östliches Europa. 8–25.
- Özdemir, C. & Schuster, W. (Hrsg.) (2011). *Mitten in Deutschland: Deutsch-Türkische Erfolgsgeschichten*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Pattillo, M.E. (1999). *Black Picket Fences: Privilege and Peril among the Black Middle Class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Portes, A. & Rumbaut, R.G. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley u.a.: University of California Press.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). The New Second Generation: Segmented Assimilation and its Variants among Post-1965 Immigrant Youth. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74–98.
- Pott, A. (2001a). Integration – eine begriffliche Auseinandersetzung. *VIA-Magazin (Verband für Interkulturelle Arbeit)*, (5-VIII-01), 4–15.
- Pott, A. (2001b). Ethnicity and Social Mobility: The Case of Turks in Germany. *Journal of International Migration and Integration*, 2(2), 169–186.
- Pott, A. (2002). *Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess: Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration*. Opladen: Leske + Budrich.
- Pütz, R. (2004). *Transkulturalität als Praxis: Unternehmer türkischer Herkunft in Berlin*. Bielefeld: transcript.
- Radtke, F.-O. (2006). Politiknah und praxisverträglich. Der Beitrag der westdeutschen Erziehungswissenschaften zur Modellierung des Migrationsproblems. In H.-U. Otto & M. Schrödter (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus – Neo-Assimilation – Transnationalität*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis. 201–213.
- Raiser, U. (2007). *Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem – es gibt sie doch: Lebensläufe von Bildungsaufsteigern türkischer und griechischer Herkunft*. Berlin/Münster: Lit.
- Reuter, J. (2002). *Ordnungen des Anderen: zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden*. Bielefeld: transcript.
- Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C. & Ball, S. (2011). The Public Identities of the Black Middle Classes: Managing Race in Public Spaces. *Sociology*, 45(6), 1078–1093.
- Rollock, N., Vincent, C., Gillborn, D. & Ball, S. (2013). ›Middle class by profession: Class Status and Identification amongst the Black Middle Classes. *Ethnicities*, 13(3), 253–275.
- Rosenberg, F. von (2011). *Bildung und Habitustransformation: empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag: Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer.
- Saunders, D. (2011). *Arrival City. How the Largest Migration in History is Reshaping Our World*. London: Windmill Books.
- Schauenburg, B. (2011). Stereotype und Erwartungseffekte: Beiträge der Sozialpsychologie zur Bildungsdebatte. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann. 169–180.
- Scherr, A. (1995). *Soziale Identitäten Jugendlicher. Politische und berufsbiographische Orientierungen von Auszubildenden und Studenten*. Opladen: Leske + Budrich.

- Schittenhelm, K. (2010). Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwandererinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag. 39–51.
- Schittenhelm, K. & Hatzidimitriadou, E. (2010). Sozialräumliche Koordinaten beruflicher Orientierung. Hochqualifizierte der zweiten Generation in Deutschland und Großbritannien. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwandererinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag. 301–313.
- Schmidtke, O. (2010). Ethnisches kulturelles Kapital in der Arbeitsmarktintegration: Zwischen ethnischer Nischenökonomie und Übergang in den allgemeinen Arbeitsmarkt. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwandererinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag. 247–259.
- Schneider, J. (2001). *Deutsch sein: Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Schneider, J. (2002). Discourses of Exclusion: Dominant Self-Definitions and »The Other« in German Society. *Journal of the Society for the Anthropology of Europe*, 2(1), 13–21.
- Schneider, J. (2010). From »Kanak Attack« to the »GerKish Generation«: Second Generation Turkish Narratives in German Culture and Politics. *International Journal on Multicultural Societies*, 11(2), 219–240.
- Schneider, J. & Crul, M. (2010). New Insights into Assimilation and Integration Theory: Introduction to the Special Issue. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1143–1148.
- Schneider, J., Crul, M. & Lelie, F. (2015). *Generation Mix: die superdiverse Zukunft unserer Städte – und was wir daraus machen*. Münster: Waxmann.
- Schneider, J., Fokkema, T., Matias, R., Stojčić, S., Ugrina, D. & Vera-Larrucea, C. (2012). Identities: Urban Belonging and Intercultural Relations. In M. Crul, J. Schneider & F. Lelie (Hrsg.), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press. 277–332.
- Schneider, J. & Lang, C. (2014). Social Mobility, Habitus and Identity Formation in the Turkish-German Second Generation. *New Diversities*, 16(1), 89–105.
- Schneider, J. & Lang, C. (2015). Bildungserfolge und Aufstiegskarrieren: Probleme der Forschung zur intergenerationalen Mobilität in Einwandererfamilien in Deutschland. In I. Dirim, I. Gogolin, D. Knorr, M. Krüger-Potratz, D. Lengyel, H. H. Reich & W. Weiße (Hrsg.), *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*. Münster: Waxmann. 239–251.
- Schnell, P. (2012). *Educational Mobility of Second-generation Turks in Cross-national Perspective*. Doctoral Thesis. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Sennett, R. & Cobb, J. (1977). *The Hidden Injuries of Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sievers, I., Griese, H.M. & Schulte, R. (2010). *Bildungserfolgreiche Transmigranten: Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Song, M. (2010). What Happens after Segmented Assimilation? An Exploration of Inter-marriage and »Mixed Race« Young People in Britain. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1194–1213.
- Soremksi, R. (2010). Das kulturelle Kapital der Migrantenfamilie: Bildungsorientierungen der zweiten Generation akademisch qualifizierter Migrantinnen und Migranten. In A.-M. Nohl, K. Schittenhelm, O. Schmidtke & A. Weiß (Hrsg.), *Kul-*

- turelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwandererinnen auf dem Arbeitsmarkt.* Wiesbaden: VS Verlag. 52–64.
- Spiegler, T. (2015). *Erfolgreiche Bildungsaufstiege: Ressourcen und Bedingungen.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Spivak, G.C. (1985). The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives. *History and Theory*, 24(3), 247–272.
- Stamm, M., Leumann, S. & Kost, J. (2014). *Erfolgreiche Migranten: ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem.* Münster: Waxmann.
- Sürig, I. & Wilmes, M. (2011). *Die Integration der zweiten Generation in Deutschland: Ergebnisse der TIES-Studie zur türkischen und jugoslawischen Einwanderung.* IMIS-Beiträge H. 39/2011. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS).
- SVR (2010). *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer.* Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration.
- SVR (2012). *Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen. Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer.* Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Tepecik, E. (2011). *Bildungserfolge mit Migrationshintergrund: Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Thomson, M. & Crul, M. (2007). The Second Generation in Europe and the United States: How is the Transatlantic Debate Relevant for Further Research on the European Second Generation? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(7), 1025–1041.
- Toprak, A. (2010). *Integrationsunwillige Muslime? Ein Milieubericht.* Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Torres, K. (2009). ›Culture Shock‹: Black Students Account for their Distinctiveness at an Elite College. *Ethnic and Racial Studies*, 32(5), 883–905.
- Towfigh, E., Traxler, C. & Glöckner, A. (2014). Zur Benotung in der Examensvorbereitung und im ersten Examen: eine empirische Analyse. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 1, 8–27.
- Tucci, I., Keller, C., Jossin, A. & Groh-Samberg, O. (2011). Erfolge trotz schlechter Startbedingungen: Was hilft Migrantennachkommen in Frankreich und Deutschland? *DIW-Wochenbericht*, 78(41), 3–11.
- Tuschick, J. (Hrsg.) (2000). *Morgen-Land: Neueste deutsche Literatur.* Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch-Verlag.
- Vallejo, J.A. (2012a). *Barrios to Burbs: The Making of the Mexican American Middle Class.* Stanford, CA: Stanford University Press.
- Vallejo, J.A. (2012b). Socially Mobile Mexican Americans and the Minority Culture of Mobility. *American Behavioral Scientist*, 56(5), 666–681.
- Vermeulen, H. (2001). *Culture and Inequality: Immigrant Cultures and Social Mobility in Long-term Perspective.* Amsterdam: IMES.
- Vermeulen, H. (2010). Segmented Assimilation and Cross-national Comparative Research on the Integration of Immigrants and their Children. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1214–1230.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Waldring, I., Crul, M. & Ghorashi, H. (2014). The Fine Art of Boundary Sensitivity. Successful Second Generation Turks and Moroccans in the Netherlands. *New Diversities*, 16(1), 71–87.

- Waters, M.C., Tran, V.C., Kasinitz, P. & Mollenkopf, J.H. (2010). Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 33(7), 1168–1193.
- Williams, R. (1985). *The Country and the City*. London: Hogarth.
- Wilmes, M., Schneider, J. & Crul, M. (2011). Sind Kinder türkischer Einwanderer in anderen Ländern klüger als in Deutschland? Bildungsverläufe in Deutschland und im europäischen Vergleich: Ergebnisse der TIES-Studie. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann. 30–46.
- Wimmer, A. (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. Oxford: Oxford University Press.
- Woellert, F., Kröhnert, S., Sippel, L. & Klingholz, R. (2009). *Ungenutzte Potenziale: Zur Lage der Integration in Deutschland*. Berlin: Stiftung Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Wright, C., Standen, P. & Patel, T.G. (2010). *Black Youth Matters: Transitions from School to Success*. London/New York: Routledge.
- Zhou, M., Lee, J., Vallejo, J.A., Tafoya-Estrada, R. & Xiong, Y. S. (2008). Success Attained, Deterred, and Denied: Divergent Pathways to Social Mobility in Los Angeles's New Second Generation. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 620(November), 37–61.
- Zölch, J., King, V., Koller, H.-C., Carnicer, J. & Subow, E. (2009). Bildungsaufstieg als Migrationsprojekt. Fallstudie aus einem Forschungsprojekt zu Bildungskarrieren und adoleszenten Ablösungsprozessen bei männlichen Jugendlichen aus türkischen Migrantenfamilien. In V. King & H.-C. Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung: Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: VS Verlag. 67–84.

Die Autor_innen

Christine Lang, M.A., geb. 1984, ist Stipendiatin im Graduiertenkolleg ›Die Produktion von Migration‹ am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. Sie forscht zu den Themen Bildungs- und Berufskarrieren von Einwanderernachkommen, soziale Mobilität, Identitäten, städtische Integrationspolitiken und Diversität in öffentlichen Verwaltungen. In ihrer Dissertation untersucht sie die Inklusion von Migranten(nachkommen) in städtische Verwaltungen. 2011 bis 2015 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt ›Pathways to Success‹. Studium in Soziologie und Politikwissenschaft an der École des Hautes Études en Sciences Sociales in Paris und der Albert-Ludwig-Universität Freiburg. Publikationen u.a. zur sozialen Mobilität in der türkeistämmigen zweiten Generation und zum Migrationsraum Europa. Weitere Informationen: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/forschung/graduiertenkolleg_die_production_von_migration/imis_doktorandinnen/christine_lang.html

Andreas Pott, Dr. phil., geb. 1968, ist Professor für Sozialgeographie und Direktor des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) an der Universität Osnabrück sowie Vorstandsmitglied des bundesweiten Rats für Migration. Arbeitsschwerpunkte: Geographien der Migration, Migrationsregime, Migration und soziale Mobilität, Kulturelle Geographien der Stadt. Autor und Herausgeber von Büchern und Aufsätzen zu Bedingungen, Formen und Folgen räumlicher Mobilität, u.a.: Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess, Opladen 2002; Orte des Tourismus. Eine raum- und gesellschaftstheoretische Untersuchung, Bielefeld 2007; (zus. mit Norbert de Lange, Martin Geiger und Vera Hanewinkel), Bevölkerungsgeographie, Paderborn 2014; (Hg. zus. mit Khatima Bouras-Ostmann, Rahim Hajji und Soraya Mocket), Jenseits von Rif und Ruhr. 50 Jahre marokkanische Migration nach Deutschland, Wiesbaden 2014; (zus. mit Georg Glasze), Räume der Migration und der Migrationsforschung, in: Paul Gans (Hg.), Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration, Hannover 2014, S. 47–62; Die Veränderung des räumlichen Blicks der Migrationsforschung, in: Sabine Hess/Torsten Näser (Hg.), Movements of Migration. Neue Positionen im Feld von Stadt, Migration und Repräsentation, Berlin 2015, S. 188–203. Weitere Informationen: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/personen/imis_mitglieder/pott_andreas.html

Jens Schneider, Dr. phil., geb. 1962, ist Senior Researcher am Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Os-

nabrück. Autor und Herausgeber von Büchern und Aufsätzen zu den Themen Identität, Ethnizität, Nationalismus, Bildung und soziale Mobilität im Kontext der Migrationsgesellschaft. Promotion im Fach Ethnologie an der Universität Tübingen, Dissertation: Deutsch sein. Das Eigene, das Fremde und die Vergangenheit im Selbstbild des vereinten Deutschland (Frankfurt a.M. 2001). Von 2001 bis 2003 Post-doc an der Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005 bis 2010 internationaler Co-Koordinator der TIES-Studie am Institute for Migration and Ethnic Studies (IMES) der Universiteit van Amsterdam. Neuere Publikationen umfassen die Herausgabe eines Special Issue zum Thema ›Social Mobility and Identity Formation‹ der Zeitschrift *New Diversities* (mit Maurice Crul) sowie der Bücher: (zus. mit Ursula Neumann), *Schule mit Migrationshintergrund*, Münster 2011; (zus. mit Maurice Crul und Frans Lelie), *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam 2012; (zus. mit Maurice Crul und Frans Lelie), *Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen*, Münster 2015. Weitere Informationen: http://www.imis.uni-osnabrueck.de/personen/imis_mitglieder/schneider_jens.html