

POLICY BRIEF

Pathways to Success

Erfolgreiche Einwandererkinder und ihre Aufstiegs- karrieren im urbanen und internationalen Vergleich

Worum geht es?

„ELITES – Pathways to Success“ ist ein europäisches Forschungsprojekt, das sich mit den erfolgreichen Bildungs- und Berufskarrieren von Nachkommen von Einwanderern in sechs Ländern beschäftigt. In Deutschland wurde das Projekt von der Stiftung Mercator gefördert, es analysierte die Werdegänge von über 70 Persönlichkeiten, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind und die in den Bereichen Jura, Wirtschaft, Verwaltung und Schule tätig sind. Die meisten von ihnen arbeiten in verantwortungsvollen und führenden Positionen. Die Interviews wurden im Ruhrgebiet, in Frankfurt am Main und in Berlin im Zeitraum 2012-14 durchgeführt.

Das Projekt interessiert sich insbesondere für den Einfluss von institutionellen Faktoren – also etwa der Offenheit einer Schule für Kinder aus eingewanderten Familien oder die Rolle von Stereotypen bei der beruflichen Einstellungspraxis – und das Zusammenspiel mit familiären Faktoren wie dem Bildungsgrad und Sprachkenntnissen der Eltern und mit Persönlichkeitsmerkmalen der Einzelnen. Als Vergleichsgruppe dienen Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte, die ebenfalls einen Bildungsaufstieg erreicht haben. Hier wurden weitere knapp 20 Interviews geführt.



Die wichtigsten Ergebnisse

Bildung

- Die meisten der aufgrund ihres beruflichen Erfolgs ausgewählten Befragten sind über das Gymnasium zu Abitur und Hochschulabschluss gekommen. Sie gehörten damit zu einer kleinen Minderheit – nur sehr wenige Kinder aus türkeistämmigen Arbeiterfamilien schaffen es in Deutschland auf das Gymnasium – während dies in anderen EU-Staaten weit häufiger der Fall ist. Von den Gymnasien gab es zudem sehr viele Berichte über diskriminierende Erlebnisse und systematische Benachteiligung aufgrund des nichtdeutschen bzw. nichtakademischen Hintergrunds.
- Dank der höheren Dichte an Gesamtschulen und Aufbaugymnasien für Schüler mit Mittlerem Schulabschluss sind im Ruhrgebiet und in Frankfurt/Main deutlich mehr Befragte auf indirektem Weg auf die Universität oder Fachhochschule gelangt als in Berlin.
- Die im Grundsatz vorhandenen Möglichkeiten einer „langen Route“, bei der verschiedene Qualifikationsstufen aufeinander folgen (z.B. Hauptschulabschluss – Berufsfachschule – Fachoberschule – Fachhochschule), werden kaum genutzt, weil in Deutschland der möglichst lange Verbleib im Bildungssystem kaum gefördert und statt dessen einseitig auf die berufliche Ausbildung gesetzt wird.
- In keinem der drei in Deutschland betrachteten Schulsysteme wurden die Befragten systematisch und verlässlich entsprechend ihrer Begabungen gefördert. Sehr viele Interviewte berichteten davon, dass ihre Schulen weder Interesse noch Glauben an ihre Talente zeigten. Deshalb konnten sich meist nur diejenigen durchsetzen, die entweder besonders begabt und willensstark waren oder das Glück hatten, auf die spezielle Förderung durch

eine Schlüsselperson zählen zu können. Das waren zum Beispiel Lehrkräfte, die sich einzelner Kinder besonders angenommen haben, NachbarInnen oder die Eltern von SchulfreundInnen. Die Studie konnte somit erstmals zeigen, dass und inwiefern Schulerfolg unter sozial Aufgestiegenen mit und ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte sehr häufig vom Zufall abhängig ist.

- Eine starke Rolle haben bei der weit überwiegenden Zahl der Befragten die Eltern und Familien gespielt. Auch wenn die Eltern fachlich kaum helfen konnten, haben sie in der Regel eine sehr lernfördernde Umgebung geschaffen – sei es durch die Finanzierung von Nachhilfe oder die klare Priorisierung von Schule und Studium vor allem anderen. Auch unter den Geschwistern war gegenseitige Unterstützung häufig zu finden, bis hin zur Beteiligung an der Finanzierung des Studiums durch die schon berufstätigen Geschwister.

Übergang in den Arbeitsmarkt

- Karrieren in den Bereichen Jura und Schule sind nur möglich mit einem Hochschulstudium, aber auch für Interviewte, die als Unternehmer oder Manager in der freien Wirtschaft tätig sind, war es nur in Ausnahmefällen der Weg über die Berufsausbildung, der zur aktuellen Position geführt hat. Meist wurde nach der Ausbildung oder berufsbegleitend ein Studium abgeschlossen.
- Im Übergang in den Arbeitsmarkt stehen Kriterien, die sich an tatsächlicher Leistung orientieren, Spielräumen gegenüber, in denen so genannte „Gatekeeper“ auch nach nicht sachbezogenen Kriterien den weiteren Berufsverlauf entscheidend beeinflussen können. Das können beispielsweise Prüfende im Staatsexamen oder bei der Lehrprobe sein oder auch Vorgesetzte bzw. Personalverantwortliche,

die über eine Einstellung zu entscheiden haben. Türkeistämmige BewerberInnen müssen immer wieder damit rechnen, dass ihr „ethnischer Hintergrund“ von Anderen in stereotypen Bildern und sachfremd als Entscheidungskriterium für die Vergabe von Stellen herangezogen wird.

- Auch am Arbeitsplatz steht der „Migrationshintergrund“ immer wieder im Vordergrund – obwohl praktisch alle Befragten bereits in Deutschland geboren wurden und/oder hier aufgewachsen sind. In den meisten Fällen handelt es sich „nur“ um ethnisierende Zuschreibungen (z.B. sich im Ton vergreifende scherzhaft gemeinte Bemerkungen). Aber auch offen diskriminierende Behandlung bis zu Mechanismen von „gläserner Decke“ im Zugang zu höheren Verantwortungsbereichen werden sowohl aus der freien Wirtschaft als auch aus dem Öffentlichen Dienst berichtet.

- Für beide Aspekte – Übergang in den Beruf und die Situation am Arbeitsplatz – hat die Studie damit sehr detaillierte Daten und Berichte über Diskriminierung und Benachteiligung in der zweiten Generation erfasst.

Zugehörigkeit und Identitäten

- Verschiedene Studien (TIES u.a.) haben gezeigt, dass Diskriminierungserlebnisse zu den stärksten negativ beeinflussenden Faktoren für das Zugehörigkeitsgefühl gehören. Das Gefühl oder gar die Erkenntnis, von „der“ Mehrheitsgesellschaft als nicht selbstverständlich zugehörig betrachtet zu werden – trotz der erbrachten Leistungen –, durchziehen das Interviewmaterial. Angesichts dessen ist bemerkenswert, dass sich die meisten Interviewten praktisch uneingeschränkt in Deutschland und auch am Wohnort zuhause fühlen. Sie sind stolz auf den erreichten Bildungs- und beruflichen Erfolg,

gleichzeitig sehen sie aber auch, dass ein vergleichbarer beruflicher Erfolg für die zweite – und auch die dritte – Generation in Deutschland bis heute keineswegs selbstverständlich ist.

- Die Befragten sind hinsichtlich ihrer Karriereverläufe nicht nur Ausnahmen, sondern vielfach auch außergewöhnliche Persönlichkeiten, die die Überwindung von immer wiederkehrenden strukturellen Hindernissen als Herausforderung und zusätzlichen Ansporn verstanden haben. Das macht sie zu viel versprechenden ProtagonistInnen eines gesellschaftlichen Wandels, in dem ein routinierter Umgang mit Vielfalt und eine kompetente interkulturelle Orientierung immer wichtiger werden.

Die Interviews der Studie machen in bisher nicht vorhandener Deutlichkeit erkennbar, dass noch immer zu wenige Institutionen auf diesen gesellschaftlichen Wandel vorbereitet und eingestellt sind. So bleibt das besondere Potenzial, das die hoch kompetente erfolgreiche zweite Generation für die aktive Gestaltung der sich wandelnden Gesellschaft beisteuern kann, noch vielfach unerkannt und ungenutzt.

Empfehlungen an die Politik

Bildungspolitischer Bereich

Aus den Erfolgsbiographien der Befragten im internationalen Vergleich und aus der Tatsache, dass sie in Deutschland immer noch weitgehend als Ausnahmen gesehen werden müssen, lassen sich Schlussfolgerungen ableiten, die zum großen Teil mit den „Problemzonen“ des Bildungssystems zusammenhängen, die seit langem bekannt und vielfach benannt worden sind:

- Kinder aus eingewanderten Familien, ebenso wie Kinder aus nicht akademischen Familien, profitieren besonders von einem möglichst frühen Eintritt in die erste Bildungsinstitution. Die Studie bestätigt die Forderung nach flächendeckenden Angeboten für frühkindliche Bildung, die aber nicht durch die Erhebung von zum Teil beträchtlichen Gebühren konterkariert werden sollten.
- Gerade bei Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache führt die frühe Selektion nach nur vier Jahren Grundschule sehr häufig zu Schulempfehlungen, die das tatsächliche Potenzial und Talent der Kinder nicht abbilden. Da eine Verlängerung der Grundschulzeit politisch in Deutschland zur Zeit nicht durchsetzbar wäre, sollten vor allem Korrekturmöglichkeiten für Fehlentscheidungen und für „Spätblühende“ sowie eine bessere horizontale Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schulformen geschaffen werden. Diese Diskussion wird bisher kaum geführt bzw. zu sehr auf die weitere Verbreitung von Gesamtschulen reduziert. Diese sind nur dann eine gute Alternative zum Gymnasium, wenn die bisherige Dreigliedrigkeit und die Undurchlässigkeit zwischen den Zweigen nicht intern weiter gepflegt werden.
- Der Hauptschulabschluss sollte für die Regelschulen nur noch als Ultima Ratio gelten und der Realschulabschluss als Re-

gelabschluss angestrebt werden. Dies wird bisher kaum diskutiert, obwohl es ohne großen Aufwand umgesetzt werden könnte. Die Dreigliedrigkeit der Abschlüsse ist ebenso wenig zeitgemäß wie die der Schulformen in der Sekundarstufe I.

- Übergänge in die Sekundarstufe II und der Zugang zumindest zum Fachabitur sollten erleichtert und ebenfalls als „Regelweg“ etabliert werden. In fast allen Bundesländern gibt es neben dem Gymnasium nur noch eine Form der Gesamtschule, auch diese sollte aber überall regelhaft auch über eine Oberstufe verfügen (siehe z.B. Bremen und Hamburg).
- Der „Normalfall Vielfalt“ ist noch immer zu selten und in zu geringem Maße institutionell verankert, obwohl die Forderung seit langem erhoben wird. Das gilt für die Lehramtsausbildung ebenso wie für die Zusammensetzung der Kollegien. Hier ist ein größeres Engagement zur Ausbildung und Rekrutierung von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte nötig. Gute Beispiele wie das Lehramtsstipendium „Horizonte“ oder das Projekt „Schülercampus: Mehr Migranten werden Lehrer“ sollten weitergeführt und ausgebaut werden.
- Das Thema Diskriminierung ist von zentraler Bedeutung, wird aber im Bereich Schule immer noch weitgehend ignoriert. Hier sind Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen, Schulbehörde und unabhängigen Beratungsstellen nötig, ebenso wie mehr entsprechend geschultes Fachpersonal in den Aufsichtsbehörden und den Schulen selbst. Dazu gehört auch, Diskriminierungserfahrungen „ansprechbar“ zu machen und den Schulen die Angst vor der Bearbeitung und Lösung von vorgebrachten Fällen zu nehmen.
- Auch im Hochschulbereich sollten sich die Beteiligten stärker auf die zunehmende Zahl an Studierenden aus nichtakademischen Elternhäusern einstellen: Neben der flächendeckenden Einführung

dualer Studiengänge gehört dazu, dass auch in klassisch universitären Studiengängen Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern gefördert werden. Insbesondere auch in „traditionellen“ Fächern wie Jura sollten Betreuungsformen und Orientierungsmöglichkeiten verbessert werden.

Arbeitsmarktpolitischer Bereich

Da der politische Einfluss auf Unternehmen der freien Wirtschaft im Allgemeinen eher gering ist, sollte der Öffentliche Dienst zum Vorreiter für die stärkere interkulturelle Öffnung auch der Führungsetagen werden. Dazu einige vielversprechende Ansätze:

- Selbstverpflichtung auf Quoten für Personen mit nichtakademischem und/oder Zuwanderungshintergrund in der Ausbildung und bei der Vergabe von leitenden Stellen. Dazu werden auch aktive Maßnahmen benötigt, wie etwa die Ermutigung junger Menschen verschiedenster Hintergründe, eine Laufbahn im Öffentlichen Dienst anzustreben, oder die Anstellung von RichterInnen und StaatsanwältInnen nicht allein auf Grundlage der Examensnoten. Hier gibt es bisher nur erste vereinzelte Ansätze.
- Einführung eines verpflichtenden Monitorings zu Antidiskriminierungsmaßnahmen auf allen behördlichen Ebenen in Zusammenarbeit mit den Antidiskriminierungsstellen des Bundes und der Länder sowie mit unabhängigen Beratungsstellen.
- Maßnahmen zur symbolischen Stärkung der innerbetrieblichen Akzeptanz von Vielfalt als Normalfall. Dazu können Mechanismen der behördlichen interkulturellen Öffnung ebenso beitragen wie die staatlich geförderte Begleitung von kleinen und mittleren Unternehmen. Auch dazu gibt es viel versprechende Ansätze, die aber bisher weder flächendeckend noch langfristig konzipiert sind.

Integrationspolitischer Bereich

Kinder und Enkel von Zugewanderten (die zweite und dritte Generation) wachsen in Deutschland noch immer in dem Bewusstsein auf, *nicht* dazu zu gehören. Der Diskurs von Politik und Medien transportiert dies ebenso wie eine Alltagssprache, die nach wie vor zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ oder „Migranten“ unterscheidet. Mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ droht eine Zementierung des „Andersseins“ auch für die Nachfolgegenerationen von Eingewanderten.

- Nötig sind die Schaffung und öffentliche Förderung von Maßnahmen zur Stärkung der medialen, politischen und gesellschaftlichen Akzeptanz von Vielfalt als Normalfall. Dazu könnten Schulungen für Medienmachende ebenso gehören wie die Einführung von offiziellen Sprachregelungen mit einem gewissen Symbolgehalt (z.B. Vermeidung von Begriffen wie „Deuschtürken“).
- Ein inkludierender Diskurs muss die in Deutschland geborenen und aufwachsenden jungen Menschen adressieren, aber auch in viel stärkerem Maße als bisher die Mehrheitsgesellschaft und ihre Diskurskonventionen im Hinblick auf die kulturelle und ethnische Vielfalt der Gesellschaft.

PROJEKTERGEBNISSE

Ausgangslage

Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass Kinder aus eingewanderten Familien in allen zentralen Indikatoren der sozialen Teilhabe schlechter abschneiden als der Gesamtdurchschnitt der Bevölkerung: Sie verfügen über niedrigere Bildungsabschlüsse und schlechtere Berufsqualifikationen, sie sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und verdienen weniger Geld. Da dies nicht in gleichem Maße für alle Einwanderergruppen gilt, suchen Politik, Verwaltung und Medien ebenso wie die Wissenschaft in der Regel nach Ursachen, die mit Unterschieden zwischen den Einwanderergruppen zu tun haben (z.B. „Bildungsorientierung“).

Länderübergreifende Vergleichsstudien (z.B. PISA) weisen dagegen auf, dass es auch große Unterschiede zwischen den Ländern gibt, was etwa die Chancengleichheit im Bereich Bildung angeht. Die gleichen Einwanderergruppen schneiden in den verschiedenen Ländern unterschiedlich ab – damit verschiebt sich der Fokus der Erklärung von sozialen Ungleichheiten auf die Unterschiede zwischen den Ländern, z.B. in Bezug auf die Chancengerechtigkeit in den jeweiligen Bildungssystemen.

Ein Konsortium von Forschungsinstituten in acht europäischen Ländern hat 2012 eine Untersuchung von knapp 10.000 Befragten vorgelegt, die TIES-Studie, die sich erstmals in Europa auf die so genannte „zweite Generation“ konzentriert hat – also die in Europa geborenen Kinder von größtenteils ArbeitsmigrantInnen („Gastarbeitern“) aus der Türkei, aus dem ehemaligen Jugoslawien und aus Marokko. Ergebnis: Insbesondere die erreichten Bildungsabschlüsse, also z.B. die Zahl der zu niedrigen Schulabschlüsse im Verhältnis zur Zahl der Hochschulzugänge und -abschlüsse am oberen Ende unterscheiden sich erheblich von Land zu Land.

Tabelle 1 zeigt dies für die Nachkommen von Eingewanderten aus der Türkei, deren Eltern alle dort nur wenige Jahre zur Schule gegangen sind. Die Tabelle weist in der mittleren Spalte diejenigen aus, die in der EU als „Early School Leavers“ gelten, weil sie das Bildungssystem ohne Abschluss oder mit einem Abschluss verlassen haben, der für einen einigermaßen qualifizierten Zugang zum Arbeitsmarkt nicht ausreichend ist. Die rechte Spalte zeigt dagegen das „Top-Segment“ derjenigen, die überdurchschnittlich gebildet sind und viel versprechende Aussichten auf gut bezahlte Jobs haben. In beiden Spalten finden wir große Unterschiede: die Niederlande weisen die stärkste Polarisierung auf mit vielen zu kurzen Schulkarrieren, aber

| Tabelle 1¹ | max. mittlerer Schulabschluss | Hochschule |
|------------------------------|-------------------------------|------------|
| Österreich | 32% | 15% |
| Belgien | 34% | 18% |
| Frankreich | 16% | 36% |
| Deutschland | 33% | 5% |
| Niederlande | 26% | 27% |
| Schweden | 9% | 29% |
| Schweiz | 13% | 15% |

TIES 2008

doch auch vielen Hochschulabgängern; in der Schweiz dagegen ist die Zahl der Niedrigqualifizierten vergleichsweise niedrig, aber es finden auch nicht viele den Weg auf die Hochschule. Schweden weist beinahe ideale Zahlenverhältnisse auf: Nirgendwo verlassen so wenig Jugendliche aus gering gebildeten Elternhäusern vorzeitig das Schulsystem, zugleich ist die Zahl der HochschulabsolventInnen sehr hoch. Deutschland bildet den negativen Kontrastfall: In keinem anderen Land finden wir so hohe Zahlen für die Early School Leavers und so extrem niedrige Zahlen für die Hochschulzugänge bei Kindern aus türkischen Arbeiterfamilien.

Das hat langfristige Folgen für die soziale Teilhabe und insbesondere für die soziale Mobilität im Generationenverlauf. In Schweden, den Niederlanden und Frankreich finden wir bereits in der zweiten Generation der „Gastarbeiter“ eine nennenswerte neue Mittelschicht, die gut verdient und ihren Kindern wiederum gute Perspektiven bieten kann. Besonders in Deutschland und Österreich ist dagegen die soziale Aufwärtsbewegung in den Familien eher die Ausnahme als die Regel. Es ist allein der hohen Gesamtzahl von Einwanderern aus der Türkei zu verdanken, dass es auch in Deutschland erkennbar mehr hoch gebildete und gut qualifizierte Fachkräfte mit einem entsprechenden familiären Hintergrund gibt.

Das Forschungsprojekt „Wege zum Erfolg“

Warum ist das so? Was haben z.B. die Bildungssysteme in Schweden und den Niederlanden anders gemacht in den siebziger bis neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts, als die heute Erfolgreichen zur Schule gegangen sind? Und was bedeutet das für die Kinder der zweiten Generation, die zurzeit das Schulsystem durchlaufen?

Diesen Fragen widmet sich seit 2011 eine Gruppe von Forschungsinstituten aus sechs europäischen Ländern, die zum großen Teil auch an der TIES-Studie beteiligt waren. Gefördert unter anderem von der Stiftung Mercator in Deutschland und der Schweiz sowie dem Europäischen Forschungsrat (ERC) wurden (und werden) in den Niederlanden, der Schweiz, Spanien, Belgien, Italien und Deutschland etwa 450 Angehörige der zweiten Generation befragt, die über einen Hochschulabschluss, eine Führungsposition und/oder ein überdurchschnittlich hohes Einkommen verfügen.

In Deutschland hat das an der Universität Osnabrück angesiedelte Projekt „Pathways to Success“ jetzt erste Ergebnisse vorgelegt. Für das Projekt wurden in Berlin, Frankfurt/Main und dem Ruhrgebiet insgesamt über neunzig Persönlichkeiten im Alter zwischen Ende 20 und Ende 40 aus den Bereichen Wirtschaft, Jura, Schule und Öffentliche Verwaltung ausführlich zu ihren erfolgreichen Werdegängen im Bildungssystem und im Beruf befragt. Alle Interviewten haben einen sozialen Aufstieg erlangt, gut drei Viertel davon sind türkeistämmig und zwanzig Personen ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte.

Ziel des Projekts ist es festzustellen, welche Faktoren dazu beigetragen haben und beitragen können, dass Kinder aus Arbeiter- und Einwandererfamilien erfolgreich werden:

- Welche Wege und Strategien haben sich bewährt?
- Welche Hindernisse sind zu überwinden (gewesen)?
- Gibt es Institutionen und Berufsfelder, die Zugänge für „soziale AufsteigerInnen“ eher ermöglichen oder verhindern?
- Was lernen wir aus den Erfolgskarrieren auch über diejenigen, die es nicht geschafft haben?

- Und schließlich: Was muss sich ändern, damit junge Menschen in Deutschland ihre Talente und Persönlichkeiten entsprechend ihren tatsächlichen Möglichkeiten entfalten können?

(das entspricht der Idee der Karriere über die berufliche Ausbildung: mittlerer Schulabschluss mit anschließender Ausbildung und dann Aufstieg zur Führungsposition im Laufe der beruflichen Karriere).

Bildungswege

Erfolgskarrieren folgen nicht nur *einem* bestimmten Muster. Grundsätzlich ist allerdings in allen europäischen Ländern der erreichte formale Bildungsgrad eine der wichtigsten Voraussetzungen für beruflichen Erfolg. Trotz der Bedeutung der dualen Ausbildung in Deutschland und der Schweiz als nicht-akademischer Weg zur Berufsqualifikation sind für viele Berufsfelder und Führungspositionen Hochschulabschlüsse erforderlich. Zudem werden in akademischen Berufen durchschnittlich höhere Einkommen erzielt.

Philipp Schnell und Yaël Brinbaum, die sich unter Leitung des Schweizer „Pathways to Success“-Team mit quantitativen Analysen beschäftigt haben, gehen von vier Grundformen von Karriereverläufen aus:

1. *konstant niedrig*: niedrige Bildungsabschlüsse – niedrige berufliche Position
2. „*Abstieg*“: hohe Bildungsabschlüsse, aber keine hohe Position im Beruf
3. *konstant hoch*: hohe Bildungsabschlüsse – hohe berufliche Position
4. *Aufstieg*: niedrige Bildungsabschlüsse, aber Aufstieg im Beruf oder über den zweiten Bildungsweg in hohe Position

Ein Vergleich der Karriereverläufe von Nachkommen aus türkeistämmigen Einwandererfamilien weist zwischen den Ländern interessante Unterschiede auf – siehe **Tabelle 2**. Die oben beschriebenen markant höheren Bildungsabschlüsse in Frankreich und Schweden werden hier widergespiegelt in einer deutlich geringeren Zahl an „konstant niedrigen“ Verläufen. Gleichzeitig gelingt es aber vielen nicht, den guten Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt entsprechend zu verwerten – u.a. weil die Konkurrenz mit BewerberInnen ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte auf diesem Bildungsniveau größer ist. Deshalb ist in diesen beiden Ländern die Zahl der „Abstiege“ viel höher als in Deutschland und den Niederlanden, wo dies wegen der vielen niedrigen Schulabschlüsse kaum möglich ist. In der Summe ist dennoch die Zahl der Erfolgreichen in Frankreich und Schweden mehr als doppelt so hoch wie in Deutschland.

Interessant sind auch Unterschiede in der Zusammensetzung der „AufsteigerInnen“: Während in Deutschland der Aufstieg fast ausschließlich im Beruf erfolgte, war es in den Niederlanden für fast die Hälfte der zweite Bildungsweg über Ausbildung, (Fach-) Abitur und Studium, der zum Erfolg

Tabelle 2

| | Deutschland | Niederlande | Frankreich | Schweden |
|------------------|-------------|-------------|------------|----------|
| konstant niedrig | 71% | 65% | 53% | 36% |
| „Abstieg“ | 17% | 18% | 29% | 37% |
| konstant hoch | 2% | 6% | 8% | 11% |
| Aufstieg | 10% | 11% | 11% | 17% |

TIES 2008

fürte. In Deutschland ist der Aufstieg über die berufliche Ausbildung zwar durchaus möglich, das Problem der extrem niedrigen Bildungsabschlüsse in der türkeistämmigen zweiten Generation wird damit aber bei weitem nicht ausgeglichen.

Das „Pathways to Success“-Projekt hat sich der Frage des Zugangs zum beruflichen Erfolg von der anderen Seite genähert, indem es die Erfolgreichen zu ihren Biographien und Karriereverläufen befragt hat. Hier ist vor allem die hohe Zahl an „konstant hohen“ Verläufen auffällig: Über die Hälfte der türkeistämmigen Befragten in Berlin, Frankfurt und dem Ruhrgebiet ist auf direktem Weg durch das Gymnasium zum Abitur und dann zur Universität gelangt, einige auch im gymnasialen Zweig einer Gesamtschule. Sie gehören also zu der kleinen Minderheit in Deutschland von zwei Prozent, denen im obigen Ländervergleich der direkte Weg zum Erfolg gelungen ist. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass es in Deutschland sehr schwierig ist, in hochqualifizierte berufliche Positionen zu kommen, wenn man diesen Weg *nicht* gegangen ist.

Gleichzeitig hat dieser Weg auch nicht allen offen gestanden, die ihn von der Begabung und den Schulleistungen her hätten begehen können. Und selbst bei denen, die ihn erfolgreich gegangen sind, hatte die Mehrheit am Ende der Grundschule keine Gymnasialempfehlung erhalten. Sehr oft waren es in diesen Fällen die Eltern oder andere Schlüsselpersonen, die auf den Wechsel zum Gymnasium gedrängt haben, z.B. einzelne Lehrkräfte, ältere Geschwister oder deutsche Bekannte oder NachbarInnen.

Bei anderen gab es weder diese Schlüsselpersonen noch waren die Eltern informiert und selbstbewusst genug, um den Zugang zu erkämpfen. Etwa ein Viertel der Befragten hat sich im Schulsystem „hochgearbeitet“, von der Haupt- und/oder Realschule über eine spezialisierte Oberstufe (z.B. an

einem Wirtschaftsgymnasium) oder innerhalb der Gesamtschule vom Haupt- oder Realschulzweig in die gymnasiale Oberstufe zum (Fach-)Abitur. Nur eine kleine Gruppe ist den Weg über den zweiten Bildungsweg nach Abschluss oder begleitend zu einer beruflichen Ausbildung gegangen. Die grundsätzliche Offenheit des Bildungssystems ist de facto kaum genutzt worden – das ist einer der auffälligsten Unterschiede etwa zu den Niederlanden, in der die „lange Route“ eine der wichtigsten „Reparaturmaßnahmen“ für die frühe Selektion und überproportionale Zuordnung von Kindern aus eingewanderten Familien in die Schulformen mit dem niedrigsten Bildungsniveau und Prestige darstellt.

Im Vergleich zwischen Berlin, Frankfurt und dem Ruhrgebiet ist erkennbar, dass sozial Mobile stark davon profitieren, wenn es eine ausgebaute Infrastruktur von Schulformen gibt, die Chancen für „Spätblühende“ bereithalten – also eine spätere Entscheidung für das (Fach-)Abitur und auch indirekte Wege zu höheren Bildungsabschlüssen ermöglichen. Dazu gehören grundsätzlich die Gesamtschulen, aber auch z.B. die Oberstufenzentren in Berlin und die Wirtschaftsgymnasien in Hessen und NRW. Insgesamt scheinen die Schulsysteme in den beiden letzten Bundesländern offener zu sein: Hier haben sich ebenso viele Interviewte durch mehrere Schulstufen „hochgearbeitet“ oder sind über die „lange Route“ gegangen, wie auf direktem Weg durch die Gymnasien zum Studium gelangt sind. In Berlin waren es dagegen nicht einmal halb so viele.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die häufig stark unterschätzte Rolle der Familien. Auch wenn die Eltern wegen fehlender Sprachkenntnisse, langen Arbeitszeiten und der geringen eigenen Bildung kaum direkt schulisch helfen konnten, so haben sie im Falle der allermeisten Befragten auf vielfältige Weise unterstützt: z.B. finanziell, durch das Freistellen von Hausarbeit,

Motivation und Selbstvertrauen, emotionale Sicherheit.

Hindernisse

Es ist bekannt, dass der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule mit dem damit einhergehenden Zwang der Entscheidung für die passende Schulform eine der zentralen Weichenstellungen für die weitere Bildungskarriere in Deutschland darstellt. Zwar sind auch später noch Wechsel zwischen den Schulformen möglich, de facto vollziehen aber nur wenige Prozent eines Jahrgangs noch innerhalb der Sekundarstufe I den Wechsel etwa von der Realschule auf das Gymnasium.

Eine wichtige Rolle spielen die Schullempfehlungen, die die Grundschulen ins Abschlusszeugnis schreiben. Ein gravierendes Problem ist dabei, dass diese Empfehlungen vielfach aufgrund von Kriterien vergeben werden, die die Bedeutung für den weiteren Bildungsverlauf kaum berücksichtigen. Es stehen möglicherweise beste Absichten dahinter, einem Kind mit noch fehlerhaften Deutschkenntnissen den Besuch einer Förderschule zu empfehlen. Es bleibt dabei aber unberücksichtigt, dass es meist sehr schwer ist, von einer Förderschule wieder in die Regelschule zu wechseln, auch wenn das Kind z.B. eine gute Begabung für Mathematik zeigt. Das gilt analog auch für Empfehlungen für die Haupt- oder Realschule: Sehr viele Befragte haben trotz guter Noten keine Gymnasialempfehlung bekommen, weil ihre Eltern sie nur begrenzt unterstützen könnten. Bei fast einem Drittel derjenigen, die nach der Grundschule direkt auf das Gymnasium gewechselt sind, ist dies gegen die Empfehlung der Grundschule erfolgt. Zwei Beispiele:

Die Lehrer haben es sich einfach gemacht, die haben dann 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 dann 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 (28: 5)

Und dann hab ich jedes Jahr meine Lehrer angefleht. Sechste, siebte, achte, neunte 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 neunten Klasse (...) stellte mir der Klassenlehrer 'n Übertrittszeugnis, worin ich aus seiner Perspektive nur für die Hauptschule geeignet war, und wenn ich auf die Realschule gehen wollen würde, hätte ich dann 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! (31: 31) [Interviewpartnerin macht dann die 10. Klasse in der Türkei und kommt mit einer Empfehlung für das Gymnasium zurück, auf dem sie nach drei Jahren ein gutes Abitur macht (31: 31)]

Ein weiteres wichtiges, aber in der Regel stark unterschätztes Hindernis ist Diskriminierung. Aus der TIES-Studie wissen wir, dass Schule in Deutschland einer der gesellschaftlichen Bereiche ist, in dem am häufigsten von Diskriminierung berichtet wird, und das trifft auch für den weit überwiegenden Teil der Befragten in diesem Projekt zu. Die Bandbreite reicht von dem häufig eher subtilen Gefühl, für die gleichen Noten härter arbeiten zu müssen als die „deutschen“ MitschülerInnen, über ethnische oder abfällige Bemerkungen bis zu Momenten der aktiven Laufbahnbehinderung. Auch hierzu einige Beispiele:

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 Noten-

gebung nicht so 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 (59: 99)

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 finde ich das schon aussagekräftig. Also 'ne 6 ist auch schon harter Tobak für 'ne Leistung, die man abgibt. (67: 8)

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, weil 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. (17:12)

Manchmal fielen halt schon so Bemerkungen "Wie kann es sein, dass die Ausländerin in Deutsch die Note eins schreibt hier an 'nem bayrischen Gymnasium und ihr äh schafft das nicht?" und diese, das wurde offen in der Klasse gesagt. Also da wurde man, auch wenn's positiv gemeint war, man wurde dann schon in 'ne Ecke gestellt (36: 67)

Und es kam dann leider auch in der 10. Klasse auch mal die Aussage von unserer Klassenlehrerin: "Naja, (...) die kleinen Türkinnen äh, 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 'ne Hochschulabschluss. (43: 100)

Bei einigen Lehrern hatte ich wirklich ein 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 (51: 14)

Dann hab ich in der zehnten Klasse die Schule gewechselt, weil mich meine Deutschlehrerin damals quasi rausgeekelt hat aus der Schule. Die meinte dann: "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. (4: 4)

Berichte dieser Art beziehen sich in den Interviews besonders häufig auf Gymnasien. Zum einen sind die Befragten dort sehr oft die einzigen „Ausländer“ gewesen oder zumindest Teil einer kleinen Minderheit – die Schulzeit liegt bei vielen ja bereits über 20 Jahre zurück. Zum anderen scheint dort grundsätzlich das Verständnis für die Vielfalt sozialer und kultureller Hintergründe geringer zu sein als etwa an den Gesamtschulen. Aus den berichteten Erlebnissen ist ableitbar, dass sich viele Gymnasien und Gymnasiallehrkräfte in ihrem Selbstverständnis eher für Auslese als für gesellschaftliche Integration zuständig fühlen.

Auf der anderen Seite berichten ebenfalls sehr viele der Interviewte von einzelnen Lehrkräften, die sie nachhaltig positiv beeinflusst und damit möglicherweise entscheidend dazu beigetragen haben, dass sie auf dem Bildungsweg nicht „verloren gegangen“ sind. Das „Systemproblem“ an dieser Stelle ist, dass es praktisch dem Zufall überlassen ist, ob ein Kind aus einer nichtakademischen und/oder eingewanderten Familie auf eine solche Lehrerin oder einen solchen Lehrer trifft.

Diskriminierungserlebnisse in der Schulzeit haben bei einigen unserer erfolgreichen Befragten zu einer Art Trotzhaltung geführt, die sie teilweise sogar beflügelt hat. Aus anderen Untersuchungen wissen wir allerdings, dass das Gefühl, diskriminiert zu werden (berechtigt oder nicht), einen signifikanten negativen Einfluss auf Bildungserfolge haben kann. Unabhängig davon hat es auch bei unseren Interviewten das bis heute andauernde Gefühl genährt, immer wieder als „anders“ und als nicht zugehörig betrachtet zu werden.

Der Übergang in die Arbeitswelt

Bei den drei untersuchten Berufsbereichen – JuristInnen, Lehrkräfte und UnternehmerInnen bzw. Selbstständige – gibt es deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Strukturierung der Ausbildungswege. In Jura und im Lehramt besteht mit dem Referendariat eine Phase der praktischen Berufsausübung, die staatlich organisiert und garantiert ist und weitgehend unabhängig von Leistungsunterschieden funktioniert. Neben den Noten in den beiden Examen erhalten AbsolventInnen in beiden Berufen die Möglichkeit, berufliche Erfahrung und Netzwerke aufzubauen sowie sich in der Praxis zu „beweisen“.

Für unsere Befragten mit Eltern aus der Türkei eröffnet das Chancen, ist aber auch mit besonderen Hürden verbunden. Interessant ist hier vor allem die Gleichzeitigkeit von stark „meritokratischen“ Elementen, also der Orientierung ausschließlich an Leistungsparametern (z.B. Noten), und gewissen Spielräumen, die sich positiv und negativ für Karriereverläufe in der zweiten Generation auswirken können.

Beispiel Jura: Voraussetzung für den Zugang zu einer Tätigkeit im Staatsdienst, als RichterIn oder in der Staatsanwaltschaft, oder in eine größere statusträchtige Kanzlei ist ein so genanntes Prädikatsexamen. Dies zu erreichen bedeutet für unsere türkeistämmigen Befragten die Überwindung verschiedener (struktureller) Barrieren. Allein ein langes Studium in einem Massenstudiengang erfolgreich und noch dazu mit einer überdurchschnittlich guten Note abzuschließen, bedeutet für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern eine besondere Herausforderung. Dazu kommt die mögliche Diskriminierung bei der Notengebung: Während in den schriftlichen Staatsexamen kaum Spielraum dafür besteht, sieht dies in den mündlichen Prüfungen anders aus. Mehrere Befragte äußern die Vermutung, dass sich dort der

türkische bzw. ihr Migrationshintergrund negativ ausgewirkt haben könnte. Ein Interviewpartner wurde im Vorfeld sogar vor einem Prüfer gewarnt, der es sich zur Aufgabe gemacht habe, „Migranten“ im juristischen Staatsdienst zu verhindern. Der Interviewpartner arbeitet heute trotz des fehlenden Prädikats bei einer großen Wirtschaftskanzlei, weil er aus dem Referendariat eine sehr positive Beurteilung einer anderen Wirtschaftskanzlei vorlegen konnte und diese dann bei der Einstellungsentscheidung den Ausschlag gab.

Auch bei den Lehrkräften kommt dem Referendariat eine wichtige Vermittlungsfunktion zu. Einige werden durchaus von den Schulen später übernommen, wenn sie sich als fähig und zum Kollegium passend erwiesen haben. Ein weiterer häufig beschrittener Weg ist die Arbeit als Vertretungskraft auf Honorarbasis, da in der Regel nach dem Examen nicht sofort eine freie Stelle verfügbar ist. Auch dabei lernen sich Schulen und angehende Lehrkräfte besser kennen und es entstehen nützliche Netzwerke. Beim Zugang zu regulären Stellen zeigten sich meistens gewisse Spielräume: Zwar muss ein offizieller Bedarf für die entsprechende Fächerkombination an der Schule bestehen, doch hat auch die Schulleitung große Mitsprachemöglichkeiten – und so liegt es auch in ihrem Ermessen, mit der Berufung eines Lehrers oder einer Lehrerin mit z.B. türkischer Muttersprache (oder der Ablehnung einer solchen Bewerbung) Akzente zu setzen. Es ist daher wenig überraschend, dass die meisten interviewten Lehrkräfte gerade an innerstädtischen Schulen mit vielfältiger Schülerschaft eingestellt worden sind.

Im Bereich der freien Wirtschaft gibt es deutlich weniger formale Voraussetzungen für den Zugang zu attraktiven Stellen. Berufliche Erfahrungen und Kontakte scheinen dagegen eine große Rolle zu spielen.

Unsere Befragten profitierten beim Übergang in den Arbeitsmarkt von der dualen Ausbildung und/oder von Studiengängen mit einer engen Verzahnung zwischen Hochschule und Wirtschaft. Der Großteil absolvierte das Studium an Fachhochschulen und konnte über verpflichtende Praktika, Werkstudententätigkeiten oder Abschlussarbeiten, die in Unternehmen geschrieben wurden, berufliche Erfahrungen und Kontakte zu zukünftigen Arbeitgebern knüpfen. Der Übergang in die Arbeitswelt war dann meist – trotz fehlender familiärer Netzwerke – recht problemlos, ebenso bei Befragten, die nach einer dualen Ausbildung im Unternehmen übernommen wurden.

Doch auch in der freien Wirtschaft kommt man mit einem Hochschulstudium weiter und höher als über die berufliche Ausbildung. Entsprechend haben fast alle der Befragten, die (nach dem Abitur) zunächst eine Ausbildung absolviert haben, im Anschluss oder berufsbegleitend ein Studium aufgenommen.

Diskriminierung kann beim Übergang in den Beruf dennoch eine Rolle spielen und scheint vor allem männliche Bewerber zu betreffen. Mehrere Befragte, die sich nach dem Studium „frei“ auf Stellen beworben haben, berichten von der Erfahrung, dass ihre Bewerbungen aus nicht nachvollziehbaren Gründen abgelehnt wurden, was sie mit ihrem türkischen Namen in Verbindung brachten.

Im Beruf

Insgesamt scheinen jedoch einschneidende Diskriminierungserlebnisse im Berufsleben weit weniger präsent zu sein als in der Schulzeit. Gleichzeitig spielt die Tatsache, aus einer eingewanderten Familie zu stammen, eine andere Muttersprache und/oder Religion zu haben und „fremdländisch“ auszusehen, fast immer und

überall eine Rolle. Das kann sich auf unterschiedlichen Ebenen äußern:

- (a) Nachfragen, Witze und Bemerkungen aus dem Kollegenkreis: Im besten Fall stehen dahinter echte Neugier und Freundschaftlichkeit, in weniger angenehmen Fällen geht es vorrangig um Stereotype oder gar „ethnisierte“ Ablehnung. Der „migrantische“ Hintergrund ist jedenfalls so gut wie nie kein Thema.
- (b) Zuständigkeit für Arbeitsbereiche, in denen entweder die türkische Sprache und Vertrautheit mit „der türkischen Kultur“ oder Netzwerke und Landeskenntnisse in der Türkei eine Rolle spielen.

Fall (a) tritt in allen Arbeitsbereichen auf. Sein Auftreten hängt vom konkreten Kollegenkreis und der Grundhaltung der Führungsebene ab, in welcher Weise und Intensität der ethnische Hintergrund thematisiert wird. In internationalen Unternehmen mit multinationaler und -kultureller Mitarbeiterschaft gilt der türkische Hintergrund oft eher als „weitere Farbe“ und damit Bereicherung, auch wenn es gar keinen konkreten Bedarf etwa an türkischen Sprachkenntnissen gibt. Insbesondere in Bereichen mit sehr hohen Arbeits- und Leistungsanforderungen (z.B. Wirtschaftskanzleien, Finanzwirtschaft) besteht ein großer Anpassungsdruck an eine bestimmte Arbeitsethik, die gleichmachend wirken und Hautfarbe, Name oder ethnische Zugehörigkeiten in den Hintergrund treten lassen kann.

Fall (b) gilt in erster Linie für die Lehrkräfte – und sei es nur, weil sie an Schulen mit vielfältiger Schülerschaft von Eltern und SchülerInnen selbst anders angesprochen werden als ihre KollegInnen mit „deutschem“ Hintergrund. Die große Mehrheit der befragten türkeistämmigen Lehrkräfte hat „normale“ Fächer wie Englisch, Deutsch, Mathematik oder Sozialkunde

studiert und nicht etwa Türkisch oder islamischen Religionsunterricht. Sie stehen daher vor der fortlaufenden Herausforderung, die richtige Balance zu finden zwischen der quasi „automatischen“ Zuständigkeit für „Migrantenkinder“, der Betonung ihrer fachlichen Kompetenz und dem Blick für die Bedürfnisse aller SchülerInnen.

Auch etliche derjenigen, die in Unternehmen oder Wirtschaftskanzleien tätig sind, bearbeiten den „Turkish Desk“. Im Idealfall geschieht dies, weil sie über gute Türkischkenntnisse und relevante Netzwerke in die Türkei verfügen bzw. diese leichter aufbauen können – und auch aus dem eigenen Antrieb heraus, weil sie in dieser Spezialisierung eine Chance für berufliches Fortkommen sehen. Das muss allerdings nicht für alle Kinder aus türkeistämmigen Familien gelten. Besonders gut zeigt sich die spezifische Situation und das „Dilemma“ der hoch professionellen zweiten Generation am Beispiel der selbstständigen Rechtsanwältinnen und -anwälte. Die Spezialisierung auf türkischsprachige Mandantschaft ist einerseits ein Alleinstellungsmerkmal in Abgrenzung zu KollegInnen ohne entsprechende Sprachkenntnisse. Sie stellt aber auch eine Notwendigkeit dar, wie der folgende Ausschnitt aus einem der Interviews zeigt:


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. [...] Wer nichts wird, wird Rechtsanwalt, und dann bin ich (halt) Rechtsanwalt geworden, [...] und ich dachte mir: „naja, Du musst halt Dein Alleinstellungsmerkmal irgendwie wirtschaftlich sinnvoll nutzen und dann suchst Du Dir halt Deine Leute (lachend) [...], die wahrscheinlich dann zu Dir kommen werden“, ne? So ganz realistisch gesehen. Und so war's dann auch. [...] Erst nachdem ich Anwalt geworden bin, hab ich mich überhaupt gegenüber der türkischen Community geöffnet hier, vorher hatte ich ja damit überhaupt nichts am Hut hier. Erst seit acht Jahren verkehre ich in der türkischen Community hier. [...] Man darf da gar keinen 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. (6: 117-153)

Dieser Rechtsanwalt hat von seiner Sozialisation, seinen sozialen Beziehungen und seinen kulturellen Vorlieben her eigentlich wenig Bezug zum „Türkisch sein“ in Deutschland. Er wohnt in einem gentrifizierten Szeneviertel und seine Partnerin ist ebenso „ethnisch deutsch“ wie der größte Teil seines Freundeskreises – ja sogar die anderen Kollegen in der Kanzlei sind alle ohne familiäre oder eigene Zuwanderungsgeschichte. Und trotzdem bleibt ihm kaum etwas anderes übrig, als ein „türkischer Anwalt“ zu sein.

Das Phänomen hat zwei Seiten: Zum einen gibt es ein gewisses Maß an Selbstethnisierung in der „türkischen Community“, das sich z.B. darin äußert, dass viele gerne die vorhandene „türkische Infrastruktur“ von Reisebüros bis Arztpraxen nutzen, obwohl sie in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und möglicherweise besser Deutsch als Türkisch sprechen. Die Ansprache und ‚Nutzung‘ der „türkischen Community“ ist also durchaus eine rationale Geschäftsstrategie.

Zum anderen besteht die von der so genannten „Mehrheitsgesellschaft“ auch weiterhin als identitätsstiftend aufrechterhaltene Grundunterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ bzw. „Migranten“. Die Tatsache, dass es in beinahe allen Lebenslagen und -aspekten relevant zu sein scheint, ob und welchen „Migrationshintergrund“ eine Person hat, kann als Indiz dafür gewertet werden, dass Deutschland „mental“, in Bezug auf soziale Beziehungen, in der Sprache seiner Symbole und im politischen wie medialen Diskurs eben doch noch kein ‚erwachsenes‘ Einwanderungsland ist.



Unter dem Schlagwort „demographische Entwicklung“ wird in Deutschland primär das Phänomen der Überalterung verstanden, während die schnell zunehmende ethnisch-kulturelle Diversifizierung vor allem der städtischen Bevölkerung kaum eine Rolle spielt: In nur wenigen Jahren wird es – wie schon heute in Amsterdam und London – keine Mehrheitsgesellschaft im bisherigen Sinne mehr geben.

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung, aber auch angesichts der Tatsache, dass ein wachsender Anteil der Kinder und Enkel von Eingewanderten hier geboren und aufgewachsen ist, geht die noch immer unter der Überschrift „Integration“ geführte politisch-gesellschaftliche Debatte an der Lebenswirklichkeit der zweiten Generation weitgehend vorbei. Im Falle der hoch gebildeten und beruflich erfolgreichen Teilnehmenden der Studie wird dies besonders deutlich, aber es gilt im Grundsatz auch für diejenigen, deren Karrieren weniger herausragen und die dennoch ein 'normales deutsches Leben' führen.

Dr. Jens Schneider
Prof. Dr. Andreas Pott
Christine Lang, M.A.

¹ Quelle: Crul, Maurice / Schneider, Jens / Lelie, Frans (Hg.)(2012): *The European Second Generation Compared: Does the Integration Context Matter?* Amsterdam University Press, S. 378

Das Projekt wird gefördert von:



Kontakt

Institut für Migrationsforschung und
Interkulturelle Studien (IMIS)
Universität Osnabrück
Neuer Graben 19/21
49069 Osnabrück

Fon: 0541/969-4159 oder 040/436 802
Fax: 0541/969-4380

Mail: jens.schneider@uni-osnabrueck.de

Web: www.ELITESproject.eu