

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 in Berlin, in Frankfurt am Main und im Ruhrgebiet im Zeitraum 2012-14 durchgeführt.

Das Projekt interessiert sich insbesondere für den Einfluss von institutionellen Faktoren und deren Zusammenspiel mit familiären Faktoren und Persönlichkeitsmerkmalen der Einzelnen. Zu den institutionellen Faktoren gehören zum Beispiel die Offenheit einer Schule für Kinder aus eingewanderten Familien oder die Rolle von Stereotypen bei der beruflichen Einstellungspraxis, bei den familiären Faktoren gehören etwa der Bildungsgrad und die Sprachkenntnissen der Eltern. Als Vergleichsgruppe dienen Personen aus Familien ohne Zuwanderungsgeschichte, die ebenfalls einen Bildungsaufstieg vollzogen haben. Mit diesem Personenkreis wurden weitere 20 Interviews geführt.



Die wichtigsten Ergebnisse

Bildung

- Die meisten der (aufgrund ihrer beruflichen Position ausgewählten) Befragten haben das Gymnasium besucht und sind darüber zu Abitur und Hochschulabschluss gekommen. Sie gehörten damit zu einer kleinen Minderheit: nur sehr wenige Kinder aus türkeistämmigen Arbeiterfamilien schafften es in den vergangenen Jahrzehnten in Deutschland auf das Gymnasium, während dies in anderen EU-Staaten weit häufiger der Fall ist. Auf die Schwierigkeiten dieses Wegs weisen viele Berichte hin über diskriminierende Erlebnisse und Benachteiligung aufgrund des nicht-deutschen bzw. nicht-akademischen 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 der möglichst lange Verbleib im Bildungssystem zu wenig gefördert und stattdessen einseitig auf die berufliche Ausbildung gesetzt wird.
- In keinem der drei in Deutschland betrachteten regionalen 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. Sie konnten sich oft nur deshalb durchsetzen, weil sie 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 Schulerfolg unter sozialen AufgesteigerInnen mit und ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte 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 sich in der Regel bemüht, eine möglichst lernfördernde Umgebung zu schaffen – 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 schon berufstätige Geschwister.

Übergang in den Arbeitsmarkt

- Karrieren in den Bereichen Jura und Schule sind nur möglich mit einem Hochschulstudium, aber auch für Interviewte, die als UnternehmerInnen oder ManagerInnen 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 angeschlossen.
- 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 von Diskriminierung und dem Gefühl der Ungleichbehandlung im Zugang zu höheren Verantwortungsbereichen („gläserne Decke“) wird sowohl aus der freien Wirtschaft als auch 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, aber auch Chancen und Ressourcen in der hochqualifizierten 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 trotz allen Bemühens als nicht selbstverständlich zugehörig betrachtet zu werden, 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 Erfolg für die zweite – und auch die dritte – Generation in Deutschland bis heute keinesfalls selbstverständlich ist.

- Die Befragten stellen nicht nur hinsichtlich ihrer Karriereverläufe Ausnahmen dar, sondern sie sind vielfach auch außergewöhnliche Persönlichkeiten, für die die Überwindung von immer wiederkehrenden strukturellen Hindernissen eine Herausforderung und zusätzlicher Ansporn waren. Das macht sie zu wichtigen 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 hochkompetente 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 bzw. sechs 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 spätere Korrekturmöglichkeiten für Fehlentscheidungen und für „Spätblühende“ in Form einer besseren horizontalen 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 aber nur dann eine wirkliche Alternative zum Gymnasium, wenn die bisherige Dreigliedrigkeit und die Undurchlässigkeit zwischen den Zweigen nicht intern weiter gepflegt werden.
- Der Hauptschulabschluss sollte an Regelschulen nur noch die Ausnahme sein

und der Realschulabschluss als Regelabschluss angestrebt werden. Dies wird bisher kaum diskutiert, obwohl es ohne großen Aufwand umgesetzt werden könnte.

- 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 institutionell kaum verankert. 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 mit unabhängigen Beratungsstellen sowie mehr geschultes Fachpersonal in den Aufsichtsbehörden und den Schulen selbst nötig. Dazu gehört auch, Diskriminierungserfahrungen „ansprechbar“ zu machen und den Schulen die Angst vor der Bearbeitung und Lösung von vorgebrachten Fällen zu nehmen.
- Auch der Hochschulbereich muss sich stärker auf die zunehmende Zahl an Studierenden aus nicht-akademischen Elternhäusern einstellen: Neben der flächendeckenden Einführung dualer Studiengänge gehört dazu, dass auch in klassisch universitären Studiengängen Kontakte zu potentiellen Arbeitgebern gefördert werden. Insbesondere in „traditionellen“ Fächern wie Jura und Medizin sollten

Betreuungsformen und Orientierungsmöglichkeiten verbessert werden. Eine gute Möglichkeit dazu bieten Mentoring-Programme.

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 Ansätze:

- Selbstverpflichtung auf Quoten für Personen mit nicht-akademischem und/oder Zuwanderungshintergrund in der Ausbildung und bei der Vergabe von leitenden Stellen.
- Dazu werden auch aktive Maßnahmen benötigt, wie etwa eine verstärkte Werbung für die Beschäftigungsmöglichkeiten, die gezielte Ermutigung junger Menschen verschiedenster Hintergründe, eine Laufbahn im Öffentlichen Dienst anzustreben oder der Abbau struktureller Barrieren im Zugang zu Stellen (z.B. Anstellung von RichterInnen und StaatsanwältInnen nicht allein auf Grundlage der Examensnoten). Hier gibt es bisher nur 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 Instrumente zur Förderung der interkulturellen Öffnung der Organisationen und der „Verwaltungskultur“ ebenso beitragen wie die Begleitung von kleinen und mittleren Unternehmen. Auch dazu gibt es viel versprechende Ansätze, die aber bisher weder flächendeckend noch langfristig konzipiert sind.

Integrationspolitischer Bereich

Selbst Kinder und Enkel von Zugewanderten wachsen in Deutschland in dem Bewusstsein auf, *nicht* dazu zu gehören. Politik und Medien transportieren dies ebenso wie eine Alltagssprache, die nach wie vor zwischen „Deutschen“ und „Migranten“ unterscheidet. Mit dem Begriff „Migrationshintergrund“ droht eine Zementierung des „Andersseins“ auch für die vierte und fünfte Generation.

- 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.
- Auch hier können Behörden, Ministerien und die politische Leitungsebene mit gutem Beispiel vorangehen. Einen besonderen Symbolgehalt hätten dabei vor allem die folgenden Themenbereiche:
 - Anerkennung der uneingeschränkten Zugehörigkeit der zweiten Generation
 - Zur Sprache bringen und Ächten von Diskriminierungen struktureller und verbaler Art. In vielen Ländern haben sich Bußgeldkataloge für z.B. rassistische Bemerkungen bewährt.
 - Anerkennung der Lebensleistung der Generation der so genannten „Gastarbeiter“ und ihres Beitrags zum Wohlstand in Deutschland.

PROJEKTERGEBNISSE

Ausgangslage

Aus zahlreichen Studien ist bekannt, dass Kinder aus eingewanderten Familien in allen zentralen Indikatoren der strukturellen 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 unterscheiden sich erheblich von Land zu Land.

Tabelle 1 zeigt dies für die Nachkommen von Eingewanderten aus der Türkei, deren Eltern 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 maximal mit einem Abschluss verlassen haben, der für einen 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 auch vielen Hochschulabgängern; in der Schweiz dagegen ist die Zahl der Niedrigqualifizierten vergleichsweise niedrig, aber es finden auch nicht viele den Weg auf die

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

Hochschule. Schweden weist hier beinahe ideale Zahlenverhältnisse auf: Nirgendwo verlassen so wenige 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 Teilhabe und insbesondere für die soziale Mobilität im Generationenverlauf. In Schweden, den Niederlanden und Frankreich finden wir bereits in der Generation der Kinder der „Gastarbeiter“ eine nennenswerte neue Mittelschicht, die gut verdient und ihren Kindern wiederum noch bessere Perspektiven bieten kann. In Deutschland und Österreich ist dagegen der soziale Aufstieg in den Familien eher die Ausnahme als die Regel. Es ist allein der hohen Gesamtzahl von Eingewanderten aus der Türkei zu verdanken, dass es auch in Deutschland heute viele hoch gebildete und gut qualifizierte Fachkräfte mit türkeistämmigem 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 in den Niederlanden, der Schweiz, Spanien, Belgien, Italien und Deutschland etwa 450 Angehörige der zweiten Generation befragt, die über einen Hochschulabschluss, eine Führungsposition oder ein überdurchschnittlich hohes Einkommen verfügen.

In Deutschland legt das an der Universität Osnabrück angesiedelte Projekt „Pathways to Success“ hiermit erste Ergebnisse vor. 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 Werdegängen im Bildungssystem und im Beruf befragt. Alle Interviewten haben einen sozialen Aufstieg vollzogen, gut drei Viertel davon sind türkeistämmig und zwanzig Personen ohne familiäre Zuwanderungsgeschichte.

Ziel des Projekts war 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 eher behindern?
- Was lernen wir aus den Erfolgskarrieren auch über diejenigen, die weniger erfolgreich sind?
- Und schließlich: Was muss sich ändern, damit junge Menschen in Deutschland ihre Talente und Persönlichkeiten entsprechend ihren tatsächlichen Möglichkeiten entfalten können?

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: für viele Berufsfelder und Führungspositionen sind Hochschulabschlüsse erforderlich. Zudem werden in akademischen Berufen durchschnittlich höhere Einkommen erzielt.

Philipp Schnell und Yaël Brinbaum, die unter Leitung des Schweizer „Pathways to Success“-Teams quantitative Analysen durchgeführt 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 und dann Aufstieg zur Führungsposition im Laufe der beruflichen Karriere.

Die Karriereverläufe von Nachkommen aus türkeistämmigen Einwandererfamilien weisen im Ländervergleich interessante Unterschiede auf – siehe **Tabelle 2**. Die oben beschriebenen markant höheren Bildungsabschlüsse in Frankreich und Schweden spiegelt sich hier in einem deutlich geringeren Anteil an „konstant niedri-

gen“ Verläufen wider. Gleichzeitig gelingt es aber vielen nicht, den guten Bildungsabschluss auf dem Arbeitsmarkt entsprechend zu verwerten – u.a. weil die Konkurrenz mit denjenigen 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 schon wegen der vielen niedrigen Schulabschlüsse kaum möglich ist. In der Summe ist dennoch der Anteil der Erfolgreichen in Frankreich und Schweden anderthalb mal bzw. mehr als doppelt so hoch wie in Deutschland.

Interessant sind auch die Unterschiede in der Zusammensetzung der „AufsteigerInnen“: In den Niederlanden war es für fast die Hälfte der zweite Bildungsweg über Ausbildung, (Fach-) Abitur und Studium, der zum Erfolg führte; dort stellt 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 dar. In Deutschland ist dieser Weg zwar durchaus möglich, das Problem der extrem niedrigen Bildungsabschlüsse in der türkeistämmigen zweiten Generation wird damit aber in viel geringerem Maße ausgeglichen als in den Niederlanden.

Das „Pathways to Success“-Projekt hat sich der Frage des Bildungs- und beruflichen Erfolgs von der anderen Seite genähert, indem es die Erfolgreichen zu ihren Biographien und Karriereverläufen befragt

	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

hat. Bei ihnen 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 auf dem 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.

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. Diese grundsätzliche Offenheit des Bildungssystems ist de facto also kaum genutzt worden.

Im Vergleich zwischen Berlin, Frankfurt und dem Ruhrgebiet ist erkennbar, dass die Erfolgreichen 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 beruflichen Gymnasien in Hessen und NRW.

Ein weiterer relevanter Aspekt ist die häufig stark unterschätzte Rolle der Familien. Auch wenn die Eltern wegen fehlender Sprachkenntnisse, langer Arbeitszeiten

und der geringen eigenen Bildung kaum direkt schulisch helfen konnten, haben sie bei den allermeisten Befragten die Schulkarrieren auf vielfältige Weise unterstützt: z.B. finanziell, durch das Freistellen von Hausarbeit, durch Stärkung von Motivation und Selbstvertrauen sowie durch emotionale Sicherheit.

Hindernisse

Es ist bekannt, dass der Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule 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 sie viel zu häufig aufgrund von Kriterien vergeben werden, die nicht im Verhältnis stehen zu der faktischen Bedeutung, die diese Empfehlungen für den weiteren Bildungsverlauf haben können. Zum Beispiel: 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 dieser wieder in die Regelschule zu wechseln, auch wenn das Kind etwa eine gute Begabung für Mathematik zeigt. Das gilt analog für die Empfehlungen für die Haupt- oder Realschule: Sehr viele Befragte haben trotz guter Noten nur deshalb 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. *(Lehrer in Frankfurt)*

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! *[Die Interviewpartnerin, heute eine Rechtsanwältin in Berlin, 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.]*

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. Bei anderen gab es weder diese Schlüsselpersonen noch waren die Eltern infor-

miert und selbstbewusst genug, um den Zugang zu erkämpfen.

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, aus dem am häufigsten von Diskriminierung berichtet wird. 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, über ethnisierende 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 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. *(Juristin im Staatsdienst in Nordrhein-Westfalen)*

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. *(Richter im Ruhrgebiet)*

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. *(stellv. Projektleiterin in der Berliner Verwaltung)*

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 schafft das nicht?" 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. *(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. *(Lehrerin 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. *(Rechtsanwalt in Dortmund)*

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. *(Informatiker in einem internationalen Konzern in Berlin)*

Berichte dieser Art beziehen sich besonders häufig auf Gymnasien. Zum einen sind die Befragten dort oft die einzigen „Ausländer“ gewesen oder 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 lässt sich ableiten, dass sich viele Gymnasien in ihrem Selbstverständnis eher für die Reproduktion

sozialer Ungleichheit als für gesellschaftliche Integration zuständig fühl(t)en.

Auf der anderen Seite berichten ebenfalls sehr viele 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 Problem „im System“ ist an dieser Stelle, dass es praktisch dem Zufall überlassen ist, ob ein Kind aus einer nicht-akademischen und/oder eingewanderten Familie auf eine solche Lehrkraft 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 signifikant negativen Einfluss auf Bildungserfolge haben kann. Unabhängig davon hat es auch bei unseren erfolgreichen 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 untersuchten Berufsbereichen – Jura, Lehramt, Öffentliche Verwaltung und Unternehmen bzw. Selbstständige – gibt es deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Strukturierung der Wege in den Beruf.

In Jura und im Lehramt besteht mit dem Referendariat eine Phase der praktischen Berufsausübung, die staatlich organisiert und unabhängig von Leistungsunterschieden garantiert ist. Neben den Noten in den beiden Examina erhalten AbsolventInnen in beiden Berufen die Möglichkeit, berufliche Erfahrung und Netzwerke aufzubauen sowie sich in der Praxis zu „beweisen“. Für unsere Befragten eröffnete das Chancen, war aber auch mit besonde-

ren Hürden verbunden. Interessant ist hier vor allem die Gleichzeitigkeit von „meritokratischen“ Elementen, also der Orientierung an Leistungsparametern wie z.B. Noten, und eben doch vorhandenen Spielräumen, die sich positiv oder negativ auf Karriereverläufe auswirken können.

Beispiel Jura: Voraussetzung für den Zugang zu einer Tätigkeit im Staatsdienst (im Richterberuf oder in der Staatsanwaltschaft) oder in einer größeren Wirtschaftskanzlei ist ein so genanntes Prädikatsexamen. Dies zu erreichen bedeutete 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, ist für Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern eine besondere Herausforderung. Dazu kann Benachteiligung bei der Notengebung kommen: Während die schriftlichen Staatsexamina anonymisiert sind, besteht bei den mündlichen Prüfungen Spielraum in der Bewertung. Mehrere Befragte äußern die Vermutung, dass sich ihr familiärer Hintergrund negativ ausgewirkt haben könnte. Ein Interviewpartner in Berlin wurde sogar im Vorfeld vor einem Prüfer gewarnt, der es sich zur Aufgabe gemacht habe, „Migranten“ im juristischen Staatsdienst zu verhindern, und ihn dann bei der Prüfung tatsächlich kaum zu Wort kommen ließ. Der Interviewpartner arbeitet heute trotz des fehlenden Prädikats bei einer großen Wirtschaftskanzlei, weil er aus dem Referendariat die sehr positive Beurteilung einer anderen Wirtschaftskanzlei vorlegen konnte und diese dann bei der Einstellungsentscheidung den Ausschlag gab.

Auch im Lehramt kommt dem Referendariat eine wichtige Vermittlungsfunktion zu, denn wer sich als fähig und zum Kollegium passend erweist, wird von der jeweiligen Schule gerne übernommen. Viele unserer

Befragten haben auf dem Weg ins Lehramt zudem als Vertretungskraft auf Honorarbasis gearbeitet, um die Wartezeit auf eine freie Stelle zu überbrücken. Auch dabei lernen sich Schulen und angehende Lehrkräfte kennen und es entstehen nützliche Verbindungen, die den Zugang zu einer regulären Stelle begünstigen können. Bei der Einstellung gibt es gewisse Spielräume: Zwar muss ein offizieller Bedarf für die entsprechende Fächerkombination an der Schule bestehen, doch liegt es meist auch im Ermessen der Schulleitung, mit der Berufung (oder der Ablehnung) einer Lehrkraft mit z.B. türkischer Muttersprache Akzente zu setzen. Es ist daher wenig überraschend, dass die meisten interviewten Lehrkräfte an 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 einer Fachhochschule und konnte über Praktika, Werkstudententätigkeiten oder Abschlussarbeiten, die in Unternehmen selbst geschrieben wurden, berufliche Erfahrungen sammeln und Kontakte zu zukünftigen Arbeitgebern knüpfen. In diesen Fällen verlief der Übergang in die Arbeitswelt weitgehend problemlos.

Einige wenige Befragte begannen ihre Berufskarriere mit einer Ausbildung im Unternehmen. Doch auch in der freien Wirtschaft kommt man mit einem Hochschulstudium weiter und höher. Entsprechend haben fast alle der Befragten, die (nach dem Abitur) zunächst eine Ausbildung

absolviert haben, im Anschluss oder berufsbegleitend ein Studium aufgenommen.

In der Öffentlichen Verwaltung erwies es sich zunächst generell als sehr schwierig, überhaupt türkeistämmige Beschäftigte als InterviewpartnerInnen zu finden. Insbesondere in höheren oder gar leitenden Positionen sind Beschäftigte mit familiärer Einwanderungsgeschichte noch die absolute Ausnahme. Teilweise hängt dies sicherlich mit den begrenzten Einstellungskorridoren in vielen Verwaltungen aufgrund von Vorgaben zum Personalabbau zusammen. Doch auch fehlende Informationen über Beschäftigungsmöglichkeiten im Öffentlichen Dienst sowie ein wenig attraktives Bild von Behörden stellen eine Zugangshürde dar: So haben die wenigsten unserer Befragten nach einer Stelle im Öffentlichen Dienst gesucht; häufiger waren es Zufälle oder Hinweise von Dritten, die zur Bewerbung führten. Den Einstieg in den Öffentlichen Dienst erschwert zudem eine symbolische Barriere, in der der lange bestehende rechtliche Ausschluss von Eingewanderten (als „Ausländern“) aus diesem nationalstaatlich organisierten Bereich nachwirkt.

Auch Diskriminierung kann beim Übergang in den Beruf eine Rolle spielen und scheint vor allem männliche Bewerber zu treffen. 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. Oder sie bekommen Diskriminierung beim Zugang zu Stellen in der Familie und im Bekanntenkreis mit – auch Diskriminierungen offener Art, wenn etwa Frauen ausdrücklich eine Stelle nur deshalb nicht bekommen, weil sie Kopftuch tragen.

Im Beruf

Im Berufsleben selbst scheinen einschneidende Diskriminierungserlebnisse weit weniger präsent zu sein als in der Schulzeit. Dennoch spielt die Tatsache, aus einer eingewanderten Familie zu stammen, eine andere Muttersprache und Religion zu haben und möglicherweise „fremdländisch“ auszusehen, fast immer und überall eine Rolle. Das kann sich auf unterschiedlichen Ebenen äußern:

1. 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. Auch in Lob versteckte Stereotypisierungen werden in der Regel als ausgrenzend empfunden.
2. Das Gefühl, mehr leisten zu müssen als andere, um dieselbe Anerkennung und dieselben Aufstiegschancen zu erhalten.
3. Die 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.

Die Fälle 1 und 2 treten in allen Arbeitsbereichen auf. Es hängt letztlich vom konkreten Kollegenkreis, der Organisationskultur und der Grundhaltung der Führungsebene ab, in welcher Weise und Intensität der türkische Hintergrund eine Rolle spielt. In internationalen Unternehmen mit multinationalen und -kultureller Mitarbeiterschaft gilt er 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, Investment Banking) besteht ein großer Anpassungsdruck an eine bestimmte Arbeitsethik, die gleichmachend wirken und Hautfarbe, Name

oder ethnische Zugehörigkeiten in den Hintergrund treten lassen kann.

In „traditionell deutsch“ geprägten Bereichen wie der Öffentlichen Verwaltung dagegen trifft man häufiger auf die Erfahrung, dass der „Hintergrund“ einen Unterschied macht: Hier steht das betonte Streben nach Öffnung für Beschäftigte „mit Migrationshintergrund“ im Kontrast zu alltäglichen stereotypen Fragen und Zuschreibungen – und in manchen Fällen auch dem Vorwurf, dass die Position nur aufgrund eines „Migrantenbonus“ erreicht wurde. Auch sind es vor allem Befragte aus dem Öffentlichen Dienst, die mit rassistischen Kommentaren über türkeistämmige Kundinnen und Kunden aus dem Kollegenkreis konfrontiert sind.

Fall 3 gilt in erster Linie für 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 Fächer wie Englisch, Deutsch, Mathematik oder Sozialkunde studiert und nicht etwa Türkisch oder islamischen Religionsunterricht. Sie stehen daher vor der ständigen Herausforderung, die richtige Balance zu finden zwischen der quasi „automatischen“ Zuständigkeit für die Familien „mit Migrationshintergrund“, 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. Diese Spezialisierung kann auch ein Alleinstellungsmerkmal gegenüber den KollegInnen und daher eine Chance für berufliches Fortkommen darstellen. Besonders gut zeigt sich das darin enthaltene „Dilemma“ bei den selbststän-

digen RechtsanwältInnen. Türkischkenntnisse und der türkische Name erleichtern den Zugang zu MandantInnen, die für KollegInnen ohne entsprechende Sprachkenntnisse schwerer zu erreichen sind. Die Ansprache dieser Klientel stellt eine Ressource, 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.

Dieser Rechtsanwalt in Berlin hat von seiner Sozialisation, seinen sozialen Beziehungen und seinen kulturellen Vorlieben her eigentlich wenig Bezug zum „Türkisch sein“ in Deutschland. Er wohnt in einem Szeneviertel und seine Partnerin ist ebenso „ethnisch deutsch“ wie der größte Teil seines Freundeskreises. Auch die anderen Kollegen in der Kanzlei sind alle ohne familiäre oder eigene Zuwanderungsgeschichte. Und trotzdem scheint ihm nicht viel anderes übrig zu bleiben, 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 ist aber auch die Einschätzung realistisch, dass „ethnisch deutsche“ MandantInnen nicht zu „türkischen“ AnwältInnen (ähnliches dürfte für ÄrztInnen gelten) gehen. Die von der so genannten „Mehrheitsgesellschaft“ immer noch als identitätsstiftend betrachtete Grundunterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ bzw. „Migranten“ besteht fort. 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.

Auch der Öffentliche Dienst spiegelt in keiner Weise die über ein halbes Jahrhundert aufgebaute einwanderungsbedingte Vielfalt der Gesellschaft wider. Die demographischen Veränderungen sind lange übersehen oder gar geleugnet worden und manche wollen sie bis heute nicht in allen ihren Konsequenzen zur Kenntnis nehmen. Ausgehend von der Polizei haben zwar in den letzten Jahren immer mehr Bereiche des Öffentlichen Dienstes das Problem erkannt und begonnen gegenzusteuern. Allerdings geschieht dies fast ausschließlich „von unten nach oben“ und im mittleren Dienst (und eher in der kommunalen als in der Landes- und Bundesverwaltung). Explizite und gelenkte Prozesse der „interkulturellen Öffnung“ in den Führungsetagen sind dagegen kaum zu erkennen.

Unter dem Schlagwort „demographische Entwicklung“ wird in Deutschland primär das Phänomen der Überalterung diskutiert, während die schnell zunehmende ethnisch-kulturelle Diversifizierung vor allem der städtischen Bevölkerung bis heute kaum eine Rolle spielt. In nur wenigen Jahren wird es jedoch – wie schon heute in Amsterdam oder 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
Christine Lang, M.A.
Prof. Dr. Andreas Pott

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; siehe auch: dies. (2015): *Generation Mix. Die superdiverse Zukunft unserer Städte und was wir daraus machen*. Münster: Waxmann.

Das Projekt wird gefördert von:

STIFTUNG
MERCATOR

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