

Arbeitsmarkterfolgreiche Migrantinnen und Migranten aus der Türkei
Eine vergleichende Analyse von Bildungs- und Berufsbiographien

Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades
Doktors der Philosophie
(Dr. phil.)

am Fachbereich Erziehungswissenschaften und Psychologie
der Freien Universität Berlin

vorgelegt von
Silva Demirci

Berlin, 2015

Erstgutachter:

Prof. Dr. phil. Arnd-Michael Nohl

Zweitgutachterin:

Prof. Dr. phil. Ulrike Urban-Stahl

Tag der Disputation: 04.05.15

Diese Dissertation widme ich Petra Täubert, Gerhard Quaas und Bogos Demirci

Danksagung

Erstreckt sich die Forschungszeit über mehrere Jahre, so begleiten und begegnen einem viele Menschen, denen man in unterschiedlicher Art und Weise und über unterschiedliche Wegstrecken hin zu Dank verpflichtet ist. Die Unterstützung von unterschiedlichen Menschen kam zur rechten Zeit und in der richtigen Art und Weise und so, wie es nötig war, um diese Arbeit zu vollenden. In der Hoffnung, alle zu erfassen, möchte ich im Folgenden speziellen Personen oder Personengruppen meinen Dank aussprechen.

Zunächst gilt mein Dank meinem Erstgutachter Professor Dr. Arnd-Michael Nohl, der mit seiner Geduld, seiner kontinuierlichen Begleitung und seinen wertvollen Hinweisen den wesentlichen Beitrag zum Gelingen dieser Studie beigetragen hat. Meiner Zweitgutachterin, Frau Professorin Dr. Ulrike Urban-Stahl danke ich für die zweite Begutachtung und schließlich Professor Dr. Ralf Bohnsack (a.D.) für seine partielle Unterstützung vor seiner Pensionierung. Ferner möchte ich meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern danken, die mir trotz oft enger Zeitbudgets für die Interviews zur Verfügung standen. Meinem Mann, Detlev Quaas, und meiner Familie möchte ich danken für ihre je individuelle Art und Weise der Motivation. Besonders meinem Vater, Bogos Demirci, der bedauerlicherweise die Abgabe dieser Forschungsarbeit nicht mehr erlebt hat. All‘ denen, die mich streckenweise redigierend, transkribierend oder mit wertvollen Kommentaren zu Teilerhalten der Arbeit unterstützt haben, gilt ebenfalls mein Dank. Besonders erwähnen möchte ich hier: Claudia Dubois, Georg Nowak, Frau Professorin Dr. Marianne Meinhold, Frau Dr. Silke Köser, Bärbel Minx, Anke Schwiebus und Frau Dr. Dorothea Grieger. Professor Dr. Bodo Hildebrandt danke ich für die Möglichkeit, in meinen ersten Forschungsjahren eine Frauenförderstelle, die mit einer hauptamtlichen Lehrtätigkeit an der Evangelischen Hochschule Berlin verbunden war, erhalten zu haben. Für die kritischen Analysen dieser Arbeit bedanke ich mich auch bei der VW-Forschungsgruppe „Kulturelles Kapital in der Migration“ (AZ: II / 80674) aus Berlin und den Teilnehmenden des Doktorandenkolloquiums von Professor Dr. Nohl. Aus dem Doktorandenkolloquium gilt mein besonderer Dank Ilka Sommer, mit der ich in der Endphase meiner Arbeit im konstruktiven Austausch war. Meinen Freundinnen und Freunden, die ich an dieser Stelle nicht alle namentlich nennen kann, die mich moralisch auf meinem Weg zur Promotion begleitet haben, gilt ebenfalls mein Dank. Ferner möchte ich auch allen Menschen danken, denen ich insbesondere in der Zeit der Forschungsarbeit begegnet bin, denn jede Begegnung hat mich an Erfahrung bereichert. Gemeint sind auch Begegnungen, die meinen „inneren Wolf“ zu Tage gebracht haben, der über tiefe Gefühle wie Wut und Traurigkeit das Verständnis für mich selbst befördert hat. Vielen Dank!

Die Erstellung dieser Studie wurde teilweise (in der Anfangsphase) durch das Berliner Programm zur Förderung der Chancengleichheit für Frauen in Forschung und Lehre ermöglicht.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	3
1 Einleitung	6
2 Zur Bildungs- und beruflichen Lage von Menschen in Deutschland im Spiegel des Mikrozensus	12
2.1 Methodisches Vorgehen bei dem zahlenmäßigen Vergleich verschiedener Personengruppen	12
2.2 Menschen mit und ohne Migrationshintergrund im Geschlechtervergleich	14
2.2.1 Der Schulabschluss	14
2.2.2 Der berufsqualifizierende Abschluss	19
2.2.3 Die Erwerbstätigkeit	23
2.3 Menschen aus der Türkei im Geschlechtervergleich	25
2.3.1 Der Schulabschluss	26
2.3.2 Ein berufsqualifizierender Abschluss	27
2.3.3 Die Erwerbssituation	28
2.4 Zusammenfassende Ergebnisse	30
3 Zur Bildungs- und beruflichen Lage von Menschen mit Migrationshintergrund im Spiegel der Fachliteratur	33
3.1 Bildung und Integration in der Gesellschaft	33
3.2 Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund	35
3.2.1 Geschlechterdisparitäten beim Bildungserfolg und beim Übergang zur beruflichen Ausbildung	39
3.3 Beschäftigungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund	42
3.4 Beruflicher Erfolg von Menschen mit Migrationshintergrund	45
3.4.1 Berufliche Karriere und Geschlecht	47
4 Der Bezug zu Bourdieus Theorien und seine Differenzierung von Kapitalformen	49
4.1 Drei grundlegenden Kapitalformen nach Pierre Bourdieu	50
5 Einführung in das Analyseverfahren und die praktische Umsetzung	53
6 Die Fälle im kurzen Vergleich	60
6.1 Der Fall Bülent Pamuk	61
6.2 Der Fall Ferdi Toprak	61
6.3 Der Fall Ipek Müller	61
6.4 Der Fall Yeliz Gül	62
6.5 Der Fall Reyhan Demir	62
6.6 Der Fall Selma Sultan	62
6.7 Der Fall Deniz Hayat	63

6.8	Der Fall Atilla Duman	63
6.9	Erste Fallvergleiche	63
7	Die typischen Muster in den Biographien erfolgreicher Migranten	65
7.1	Die Typik zur Entstehung der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung in Auseinandersetzung mit der querlaufenden Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre	67
7.1.1	Die eigenständige Orientierung im Kindesalter	69
7.1.2	Die eigenständige Orientierung im Jugendalter	73
7.1.3	Die eigenständige Orientierung im Erwachsenenalter	87
7.1.4	Zusammenfassende Erläuterungen zu den Ergebnissen der Typik der eigenständigen beruflichen Orientierung in Verbindung mit den Ergebnissen der querlaufenden Typik Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre	104
7.2	Verläufe in der Lern-Leistungsorientierung in der Auseinandersetzung mit Erfolgsstrategien	108
7.2.1	Durchgehende Lern-Leistungsorientierung (von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter)	109
7.2.2	Unterbrochene beziehungsweise zurückgesetzte Lern-Leistungsorientierung (Beginn in der Kindheit, Unterbrechung in der Jugend, wieder Zunahme im Erwachsenenalter)	136
7.2.3	Später Beginn (spätes Jugendalter) der Lern-Leistungsorientierung	143
7.2.4	Zusammenfassung der Typik zu den Verläufen der Lern-Leistungsorientierungen in Auseinandersetzung mit Erfolgsstrategien	169
7.3	Die Typik im Umgang mit dem Erfolg in Auseinandersetzung mit der inneren Sphäre	173
7.3.1	Charakterisierung des beruflichen Erfolges mit und ohne Erläuterungen zum Glück und einem engen Bezug zur Herkunftsfamilie	175
7.3.2	Pointierung und Relativierung des beruflichen Erfolges und das unterschiedliche Glück verbunden mit einem unterschiedlichen Bezug zur inneren Sphäre	190
7.3.3	Zusammenfassung der Typik zum Umgang mit dem Erfolg	205
7.4	Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse	209
8	Endzusammenfassung	219
9	Literaturverzeichnis	235
10	Anhang	240
10.1	Eidesstattliche Erklärung	240
10.2	Transkriptionsregeln	240
10.3	Abstract	241
10.4	Anlage zu Kapitel 2	242
10.4.1	Schulabschlüsse von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund	242

10.4.2	Berufsqualifizierende Abschlüsse	245
10.4.3	Erwerbstätigkeit	247
10.4.4	Menschen aus der Türkei	248

1 Einleitung

In vielen wissenschaftlichen Arbeiten wie auch in zeitkritischen Diskussionen werden die erschwerten Startbedingungen für den Bildungs- und Berufseinstieg von Migranten¹ in Deutschland untersucht und unter anderem mit sprachlichen und kulturellen Unterschieden und strukturellen Problemen in den Übergängen begründet (vgl. zum Beispiel Granato in Thielen/Katzenbach 2013; Diefenbach 2010, S. 89ff.). Um eine Lücke in der Wissenschaft zu schließen, widmet sich diese Arbeit der Frage, wie es einige Migranten schaffen, trotz ungünstiger Startbedingungen die Erfordernisse des Arbeitsmarktes erfolgreich zu erfüllen. Welche Wege sind Migranten in ihrem Leben gegangen und welche Kompetenzen waren notwendig, um nicht nur den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erlangen, sondern darüber hinaus dort auch eine leitende Position zu besetzen? Welche markanten Lebensmomente und Erfahrungshorizonte kristallisieren sich im Leben von beruflich erfolgreichen Migranten heraus? Die entscheidende Frage ist also, welche handlungsrelevanten Orientierungen und Strategien für die Bewältigung der Hürden entwickelt werden und ob die Orientierungen und Strategien konstant bleiben oder Veränderungen zu beobachten sind. Daher soll dieser Frage im empirischen Teil dieser Forschungsarbeit nachgegangen werden. Denn „es gibt sie doch“², die Minderheit der Migranten aus der Türkei der zweiten Generation, die trotz schlechter Startbedingungen qualifizierte Bildungsabschlüsse erworben hat und sämtlichen Hindernissen zum Trotz erfolgreich auf dem deutschen Arbeitsmarkt vertreten ist.

Auf dem Weg zur Beantwortung dieser Fragen wird zunächst das methodische Vorgehen erläutert. Es folgen die Definitionen zu den Begriffen „Migrant“, „Migration“ und „beruflicher Erfolg“ sowie eine Skizzierung des Samples und ein Überblick zum Aufbau des Textes.

Methodisches Vorgehen

Mit Hilfe narrativer Interviews soll vor allem dem Zusammenhang von struktureller Integration in den ersten deutschen Arbeitsmarkt und der Bildungsbiographie von mittel- und hochqualifizierten Migranten³ aus der Türkei in Abhängigkeit vom Geschlecht nachgegangen werden.⁴ Von den zwölf durchgeführten Interviews wurden acht Interviews zu Vergleichszwecken ausgewählt (vier Frauen, von denen jeweils zwei mittel und zwei hoch qualifiziert sind und vier Männer mit der gleichen

¹ In dieser Forschungsarbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit in der Regel die männliche Form verwendet, dabei sind Frauen eingeschlossen. Ausnahmen bilden Zitate sowie im Gendervergleich verwendete Daten, die sich ausdrücklich auf ein Geschlecht beziehen. Da der Begriff des „Migranten“ in diversen in dieser Studie zitierten Forschungsarbeiten nicht vom „Menschen mit Migrationshintergrund“ unterschieden wird, finden in dieser Arbeit beide Begriffe gleichermaßen Verwendung (als Synonym). Im Kapitel 2 wird analog zur Definition des Mikrozensus der Migrationsstatus enger betrachtet und eine diesbezügliche Unterteilung in der Bezeichnung vorgenommen.

² Titel der Veröffentlichung von Ulrich Raiser, 2007

³ Als Hochqualifizierte werden in dieser Forschungsarbeit Menschen mit einem akademischen Abschluss betrachtet und als Mittelqualifizierte Berufsschulabsolventen.

⁴ Auf die ursprünglich geplante Betrachtung und weitere Differenzierung in Bildungsinländer und Quereinsteiger ist verzichtet worden, um den Umfang der Dissertation nicht zu vergrößern. Ferner ist aus Extensitätsgründen auf den Vergleich zwischen einheimischen Menschen mit Migrationserfahrung und sogenannten Migranten verzichtet worden. Dennoch wird an mehreren Stellen dieser Arbeit verdeutlicht, dass der Vergleich dieser Personengruppen durchaus gerechtfertigt ist.

Differenzierung). Alle Interviewpartner der vorliegenden Forschungsarbeit haben ihre Bildungsabschlüsse in Deutschland erworben und bringen eigene Migrationserfahrung mit.⁵ Bis auf eine Ausnahme stammen alle Interviewpartner in diesem Sample aus Elternhäusern mit einem geringen sozio-ökonomischen Status, der sich durch eine geringe Schulbildung ausdrückt (bildungsfernen Familien). Der Bildungserfolg und der berufliche Aufstieg sind in diesem Sample nicht nur im Vergleich zu anderen Migranten zu sehen, sondern auch im Vergleich zum Herkunftsmilieu der Mehrheitsgesellschaft.

Um die Komplexität sozialer Lagen und biographischer Prozesse zu erfassen, wurden als Erhebungsmethode narrative Interviews (vgl. Schütze 1983) geführt und mit Hilfe der dokumentarischen Methode (vgl. Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001; Nohl 2012) ausgewertet.⁶

Auch wenn eine ausführliche Erfassung von statistischen Daten für die folgende qualitative Auswertungsmethode nicht erforderlich ist, soll anhand eines Ausschnitts aus der Statistik des Bundesamtes von 2011⁷ und eigenen Berechnungen zumindest ein kurzer Vergleich zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sowie ein zahlenmäßiger Überblick zu Bildungsabschlüssen und Erwerbstätigkeit von Menschen insbesondere aus der Türkei erfolgen, um die Prägnanz des Themas zu unterstreichen und eine erste Grundlage für die Diskussion über Bildungsstand und beruflichen Erfolg zu bieten. Wie die folgenden Zahlen verdeutlichen werden, geht es bei diesem vorliegenden Thema nicht um ein oder zwei Menschen über die wir reden, sondern um Tausende von Menschen aus der Türkei.

Die Migration und die Migranten

Der in unserer Alltagssprache und in den Sozialwissenschaften aktuell verwendete Begriff der Migration beziehungsweise des Migranten, ist zurückzuführen auf den lateinischen Begriff „migrare beziehungsweise migratio“, der gleichbedeutend mit den Worten wandern, wegziehen beziehungsweise Wanderung ist. Menschliche Wanderungen sind kein Phänomen der Neuzeit. Menschen mussten aus unterschiedlichen Gründen seit eh und je migrieren. Neben dem persönlichen Interesse, einen Ortswechsel vorzunehmen, waren unter anderem die Befriedigung von Grundbedürfnissen wie Nahrung und Wasser, kriegerische Auseinandersetzungen, Umweltkatastrophen und eine Verbesserung sonstiger Lebensbedingungen Gründe für eine freiwillige oder unfreiwillige Migration. „Migration kann selten monokausal erklärt werden. Die vielschichtigen Ursachen sind oft so miteinander verwoben und vermengt, dass eine eindeutige Trennung der freiwilligen oder unfreiwilligen Migration kaum möglich ist“ (vgl. Han 2005, S. 1-9).

„Historisch war Deutschland bis ins frühe 20. Jahrhundert ein Auswanderungsland. Allein zwischen 1800 und 1930 verließen an die 7 Mio. Deutsche aus ökonomischen oder politischen Gründen ihre Heimat. Die meisten gingen nach Übersee. Seit dem Ende des zweiten Weltkrieges ist das anders. Fast 12 Mio. Vertriebene kamen bis 1949 in die vier Besatzungszonen. Und in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde

⁵ Migranten der zweiten Generation ohne eigene Migrationserfahrung finden in der Empirie dieser Forschungsarbeit keine Berücksichtigung.

⁶ Mehr Informationen zur Erhebungs- und Auswertungsmethode finden sich in Kapitel 5.

⁷ Das Statistische Bundesamt veröffentlichte in 2011 die Daten des Mikrozensus von 2010.

Deutschland in Europa zum Land mit der bei weitem größten Zahl von Immigranten.“ (Münz/Seifert/Ulrich 1999, S. 182)

Vor diesem historischen Hintergrund könnten fast alle Menschen als Migranten⁸ beziehungsweise zumindest als Binnenmigranten⁹ bezeichnet werden. Über die Generationen unserer Vorfahren hinweg könnte damit jeder von uns Abkömmling eines Migranten sein.

Die Definition von Menschen mit Migrationshintergrund des Statistischen Bundesamtes von 2005 ist in ihrer zeitlichen Lokalisierung ebenfalls restriktiv. Mit der Intention, die Personengruppe „mit Migrationshintergrund“ an der Gesamtbevölkerung in Deutschland zu quantifizieren und damit mehr Aufschluss über Art und Umfang des Integrationsbedarfs zu bieten, hat das Statistische Bundesamt im Jahr 2005 eine Erweiterung und Differenzierung der bis dahin erfassten Ausländerzahlen vorgenommen (vgl. Statistisches Bundesamt 2007). Der Mikrozensus des Statistischen Bundesamtes definiert seit 2005 den Begriff der Menschen mit Migrationshintergrund wie folgt:

„alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2007 und 2011; S.6)

Zwar wird durch diese Definition die Vielfalt und Homogenität der Personengruppe der Menschen mit Migrationshintergrund deutlicher als zuvor, so zählen sowohl Ausländer als auch bestimmte Teile der Bevölkerung mit deutscher Staatsangehörigkeit (Aussiedler, Eingebürgerte und ihre Nachkommen) zu ihnen, durch die zeitliche Eingrenzung des Einreisedatums fallen jedoch beispielsweise alle einheimischen Kriegsflüchtlinge oder Vertriebenen aus dieser Personengruppe heraus, sodass auch parallele Erfahrungen beispielsweise zwischen Kriegsflüchtlingen vor 1949 und nach 1949 nicht augenscheinlich werden. Trotz dieser Einschränkung können für diese Arbeit die statistischen Daten des Bundesamtes genutzt werden, denn das Erkenntnisinteresse umfasst in dieser Forschungsarbeit Lebensläufe von beruflich erfolgreichen Migranten der zweiten Generation, die nach 1949 aus der Türkei eingereist sind und damit auch den Personenkreis, der in dieser Definition enthalten ist.

Wie bereits erwähnt, verdeutlicht die herangezogene Definition, dass es „den Migranten“ beziehungsweise „die Menschen mit Migrationshintergrund“ nicht gibt. Die Unterschiedlichkeit beispielsweise im Alter und Geschlecht der Menschen, in ihren Motivationen zur Migration, ihrer Aufenthaltsdauer und ihres Migrationsstatus, sind nicht wegzuleugnen. Neben der differenzierten Betrachtungsweise von Migranten, hat

⁸ Da diverse in dieser Studie zitierte Forschungsarbeiten den Begriff des „Migranten“ nicht vom „Menschen mit Migrationshintergrund“ unterscheiden, finden in dieser Arbeit beide Begriffe gleichermaßen Verwendung (als Synonym). Eine Ausnahme bildet der statistische Teil in dieser Arbeit. Analog zur Definition des Mikrozensus wird hier der Migrationsstatus enger betrachtet und eine diesbezügliche Unterteilung in der Bezeichnung vorgenommen. Streckenweise wird der Begriff des Menschen ohne Migrationserfahrung auch durch Nicht-Migranten oder Einheimischer als Synonym verwendet. Gleichwohl kann keines der Begrifflichkeiten einer kritischen Betrachtung standhalten.

⁹ Unter Binnenmigration wird in der Fachliteratur „die Verlegung des ständigen Wohnsitzes von einer politischen Gemeinde in eine andere, die sich innerhalb gleicher nationalstaatlicher Grenzen (within the boundaries of a given country) befindet“, verstanden (vgl. Han 2005, S.9).

sich die öffentliche Diskussion laut Migrationsreport 2000 (vgl. Bader/Münz 2000, S. 7) ansatzweise weg vom defizitären Blick auf Migranten, hin zur stärkeren Wahrnehmung der Ressourcen und Erfolge der Menschen mit Migrationshintergrund entwickelt. Auch in der politischen und medialen Diskussion findet zum Teil eine wahrnehmbare Veränderung statt. Zwar dominiert in den Medien nach wie vor eine problemorientierte Sichtweise von Menschen mit Migrationshintergrund, gleichzeitig nimmt jedoch in der gesellschaftlichen Realität die Zahl unter anderem der Schauspieler, Moderatoren, Nachrichtensprecher, Professoren und Unternehmer mit sichtbarem Migrationshintergrund zu (vgl. Oberndörfer 2000, S.205).¹⁰ Und auch in der Wissenschaft werden zunehmend nicht nur Bildungserfolge von Migranten untersucht, sondern seit einigen Jahren auch Arbeitsmarkterfolge.

Der berufliche Erfolg

Bisherige Forschungsarbeiten, die sich mit dem Erfolg von Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen, betrachten meist eher den Bildungserfolg und den Bildungsaufstieg von jungen Menschen mit Migrationshintergrund als den Arbeitsmarktaufstieg (vgl. Pott 2002, Ofner 2003, Sievers/Griese/Schulte 2010 und El-Mafaalani 2012). In den wenigen bisherigen Forschungsarbeiten zu arbeitsmarkterfolgreichen Menschen mit Migrationshintergrund sind die Kriterien des beruflichen Erfolgs verbunden mit einer hohen Qualifizierung in Form eines akademischen Abschlusses und werden im Zusammenhang mit einem Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt betrachtet (beispielsweise Nohl/Schittenhelm/Schmidtke/Weiß 2010). In dieser Forschungsarbeit hingegen wird die Person als beruflich erfolgreich betrachtet, die sowohl mittel- als auch hochqualifiziert sein kann und nicht nur einen Einstieg in den Arbeitsmarkt geschafft hat, sondern auf dem deutschen ersten Arbeitsmarkt eine leitende Funktion beziehungsweise eine herausragende Position in der Öffentlichkeit inne hat. Denn auch Nicht-Akademiker können Arbeitsmarkterfolge nachweisen, und ein akademischer Grad allein sagt weder etwas zum beruflichen Einstieg, noch zum beruflichen Erfolg aus. Um diese Forschungslücke zu füllen, werden in dieser Forschungsarbeit sowohl Akademiker als auch Mittelqualifizierte näher betrachtet, die als Selbstständige, oder Angestellte tätig sind. Die besetzte Position muss nicht mit dem erlernten Beruf übereinstimmen. Um den Personenkreis, der auf dem deutschen Arbeitsmarkt Erfolgreichen aus der Türkei noch weiter einzugrenzen, sind in dieser Forschungsarbeit diejenigen, die eine ethnische Nische füllen, zum Beispiel der Leiter eines türkischen Reisebüros, nicht enthalten. Mit dieser Eingrenzung soll keineswegs der berufliche Erfolg von Migranten, die über eine ethnische Nische auf dem deutschen Arbeitsmarkt zum beruflichen Erfolg gekommen sind, in Abrede gestellt werden. Vielmehr soll der Personenkreis, der seinen ethnischen und damit verbunden seine kulturellen Ressourcen nicht augenscheinlich zu seinem Vorteil nutzen konnte, hervorgehoben werden. Ferner ist zu beachten, dass der berufliche Erfolg zu einem bestimmten Zeitpunkt (zum Zeitpunkt des Interviews) weder langfristig andauern muss, noch von allen Interviewpartnern als solcher empfunden werden muss. Der berufliche Erfolg kann damit als ein dynamischer Prozess betrachtet werden, der sich jederzeit wandeln kann und individuell variabel bewertet wird. Wie

¹⁰ Die Beschreibung der Tatsache, dass es bereits sehr erfolgreiche Menschen mit Migrationshintergrund auf dem deutschen Arbeitsmarkt gibt und diese zunehmend in die öffentliche Diskussion und vermehrt auch medial sichtbar werden, soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass es auch heute noch viele Kinder und Jugendliche gibt, die in der dritten und vierten Generation weder im Bildungssystem noch voraussichtlich auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sein werden.

sich in einem Falle in diesem Sample zeigt, fühlt sich nicht jeder, der die vorgegebenen Auswahlkriterien in dieser Forschungsarbeit erfüllt, auch grundsätzlich besonders erfolgreich.

Das Sample

Der mangelnden Datenlage Rechnung tragend, beschäftigt sich die vorliegende qualitative Forschungsarbeit mit den Biographien der zweiten Generation¹¹ von Migranten aus der Türkei¹², die es geschafft haben, sich erfolgreich auf dem deutschen Arbeitsmarkt¹³ zu positionieren und die darüber hinaus noch eine Bildungs- und Berufskarriere vorweisen können. Die im Ländervergleich verhältnismäßig große Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund aus der Türkei war der wesentliche Grund für die Konzentration der Forschungsarbeit auf Migranten aus der Türkei, die nicht nur einen Bildungserfolg, sondern darüber hinaus auch noch einen beruflichen Erfolg generieren konnten. Um gerade solche Interviewpartner gewinnen zu können, die nicht nur den beruflichen Einstieg, sondern darüber hinaus auch noch einen beruflichen Aufstieg vollzogen haben, liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der zweiten Generation der beruflich erfolgreichen Migranten aus der Türkei. Denn die erste Generation, die zumeist als Arbeiterinnen oder Arbeiter tätig war beziehungsweise noch ist, gilt eher als bildungsfern. Die zweite Generation von Migranten steht demgegenüber meist noch voll im Berufsleben und verfügt in der Regel über bessere schulische sowie berufliche Kenntnisse als ihre Eltern. Da in dieser Forschungsarbeit davon ausgegangen wird, dass mit wachsender Berufserfahrung auch die Wahrscheinlichkeit eines möglichen beruflichen Aufstiegs wächst, liegt die Präferenz auf der zweiten Generation und nicht auf weiteren Generationen.

Der Textaufbau

In der Einleitung wird die Fragestellung erörtert, der Begriff des beruflichen Erfolges diskutiert, Erläuterungen zum Begriff des Migranten vorgenommen, das Sample beschrieben, Erläuterungen zum methodischen Vorgehen vorgenommen und der Textaufbau dargestellt. Im zweiten Kapitel werden die quantitativen Ergebnisse des Statistischen Bundesamtes von 2011, die auf der Basis des Mikrozensus 2010 erfolgen, erläutert und durch eigene Berechnungen differenziert und ergänzt. Dabei werden die Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne¹⁴ und Menschen ohne Migrationshintergrund im Geschlechtervergleich dargestellt und nach Bildungsabschlüssen, beruflicher Qualifikation und Erwerbstätigkeit differenziert betrachtet und verglichen. In Kapitel drei werden anschließend anhand ausgewählter Forschungen die Wandlungsprozesse in der schulischen und beruflichen

¹¹ Die sogenannte „zweite Generation“ beschreibt in dieser Studie die Nachkommen der ersten Generation der Arbeitsmigranten nach 1949. Diese Gruppe von Menschen kann sowohl über eine eigene Migrationserfahrung verfügen als auch in Deutschland geboren sein. Von den 13 von mir durchgeführten Interviews war eine Person in Deutschland geboren (ohne eigene Migrationserfahrung). Diese findet jedoch nicht, als einer der Kernfälle, maßgebliche Beachtung in der Empirie. Die Staatsbürgerschaft zum Zeitpunkt dieser Studie war nicht ausschlaggebend für diese Untersuchung.

¹²Aus forschungspraktischen Gründen beschränkt sich dieses Projekt auf Migranten aus der Türkei.

¹³Bei der Auswahl der Interviewpartner ist in dieser Studie ein Unterschied zwischen dem deutschen Arbeitsmarkt und einem Arbeitsmarkt, der durch spezielle ethnische Gruppen entstanden ist („ethnische Nische“), wie zum Beispiel der „Dönerverkäufer“ oder das türkische Reisebüro, gemacht worden.

¹⁴ Die Definition von Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne findet sich im Kapitel 2.1

Bildungssituation und der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt von insbesondere Menschen aus der Türkei dargestellt und Zusammenhänge erörtert. Der differenzierten Betrachtung der Bildungs- und Berufssituation der Menschen aus der Türkei folgen übergreifende Forschungsergebnisse zum Zusammenhang von Bildung und Integration und weiteren Merkmalen, die in einem Zusammenhang zum schulischen und beruflichen Erfolg stehen. Soweit es möglich ist wird ferner, dem Erkenntnisinteresse entsprechend, sowohl genderspezifisch als auch qualifikationsspezifisch differenziert. Auf dieser Basis werden als theoretische Grundlage dieser Arbeit in Kapitel vier Segmente aus der Gesellschaftstheorie von Bourdieu vorgestellt und die von ihm differenzierten Kapitalformen wie das ökonomische Kapital, das soziale Kapital und das kulturelle Kapital näher erörtert und verbindende Merkmale wie beispielsweise die Zeit diskutiert. Die wiederum differenzierte Betrachtung des kulturellen Kapitals von Bourdieu in inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kulturkapital, wird ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt. Der empirische Teil stellt den Schwerpunkt dieser Arbeit dar. In Kapitel fünf wird anschließend die methodische Anlage der qualitativen empirischen Untersuchung näher erläutert. Dabei werden neben Erklärungen zu angewendeten qualitativen Erhebungs- und Auswertungsverfahren konkrete Gegebenheiten dieser Arbeit zur Auswahl der Interviewpartner, Durchführung der Interviews, Auswertung der Interviews und zur Typenbildung erörtert. Da sich die Arbeit schwerpunktmäßig auf die Rekonstruktion der biographischen Verläufe von arbeitsmarkterfolgreichen Migranten der zweiten Generation aus der Türkei konzentriert, werden im Anschluss in Kapitel sechs acht Fälle mit den Abläufen der Interviews einzeln dargestellt und ein erster Vergleich der Fälle vorgenommen.¹⁵ Dabei handelt es sich um vier Frauen und vier Männer, von denen jeweils zwei mittel- und zwei hochqualifiziert sind. In Kapitel sieben werden die rekonstruierten Typen in ihrer Ausformung charakterisiert. Über die Rekonstruktion der zentralen Momente im Leben der Interviewten und dem Vergleich der Fälle werden die markanten Typen zur „Genese der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung“, zu „Verläufen der Lern-Leistungsorientierung“¹⁶ und zum „Umgang mit dem beruflichen Erfolg“ herausgearbeitet, die in Zusammenhang mit dem Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg gebracht werden können. Abschließend werden in Kapitel acht die übergreifenden Ergebnisse dieser empirischen Arbeit diskutiert.

¹⁵ Ursprünglich wurden in Kapitel sechs acht Fälle ausführlich beschrieben. Aufgrund der Schwierigkeit mit der Anonymitätswahrung (der Bekanntheitsgrad einiger Interviewpartner ist zu groß) sind in der veröffentlichten Version die Fallportraits entfernt. Im Kapitel sechs befinden sich sowohl kurze Hinweise zum Zustandekommen der jeweiligen Interviews als auch ein erster Fallvergleich.

¹⁶ Als eine Lern-Leistung werden in dieser Forschungsarbeit sowohl eine Wissensanreicherung, eine Leistung durch eine Persönlichkeitsbildung als auch eine erbrachte sonstige Leistung verstanden. Ferner werden die Lern-Leistungen in dieser Forschungsarbeit in formelle und informelle Lern-Leistungen unterteilt. Unter formellen Lern-Leistungen werden in dieser Arbeit die Leistungen verstanden, die durch Abschlüsse oder Noten offiziell bewertet und zertifiziert sind. Dem gegenüber stehen informelle Lern-Leistungen, die sowohl Fähigkeiten als auch Persönlichkeitsmerkmale erfassen, die nicht direkt im Zusammenhang mit einer Ausbildung stehen und daher nicht unbedingt bewertet und zertifiziert sind. Mehr zu Lern-Leistungen im Kapitel 7.2 Um kenntlich zu machen, dass in diesem Begriff sowohl eine erbrachte Leistung als auch das Lernen im Sinne einer Wissensanreicherung und Persönlichkeitsentwicklung steckt, habe ich mich für diese Schreibweise mit dem Bindestrich entschieden. Eine Differenzierung des Begriffs Lernen im Sinne einer Wissensanreicherung und Bildung im Sinne einer Persönlichkeitsbildung (vgl. Nohl 2014) findet in dieser Arbeit nicht statt. Daher werden beide Begriffe als Synonym verwendet. Sonst müsste man korrekterweise in meinem Falle auch von einer Lern-Bildungs-Leistungsorientierung oder einer Bildungs-Lern-Leistungsorientierung sprechen.

2 Zur Bildungs- und beruflichen Lage von Menschen in Deutschland im Spiegel des Mikrozensus

Anders als die PISA-Studie, die Schülerleistungen untersucht, um deren Bildungsstand beziehungsweise deren Kompetenzen auch im internationalen Vergleich herauszufinden, wird in dieser Arbeit der schulische Erfolg an dem Indikator „schulischer Abschluss“ gemessen. Das bedeutet, dass nicht Schüler, sondern Absolventen und bereits im Berufsleben stehende Personen befragt wurden. Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darüber hinaus nicht nur den schulischen Erfolg, sondern auch den beruflichen Erfolg umfasst, wurden nicht die Ergebnisse der PISA-Studie (vgl. beispielsweise Pisa-Konsortium Deutschland 2007), sondern des Mikrozensus 2010¹⁷ als Grundlage genutzt.¹⁸

2.1 Methodisches Vorgehen bei dem zahlenmäßigen Vergleich verschiedener Personengruppen

Historische Veränderungen und ein damit einhergehender Wandel vom Verständnis dafür, wer als Ausländer oder Mensch mit Migrationshintergrund gilt haben auch eine Veränderung von Kriterien zur Datenerfassung zur Folge. Diese Veränderungen erschweren den Vergleich zwischen den in unterschiedlichen Jahrzehnten vorgenommenen wissenschaftlichen Arbeiten. So wird heute zunehmend bei statistischen Erfassungen nicht mehr nur nach Nationalitäten unterschieden, sondern der Personenkreis wird differenzierter betrachtet (beispielsweise werden auch Eingebürgerte und ihre Nachkommen erfasst), um die heutige gesellschaftliche Realität besser abzubilden (vgl. Diefenbach 2010, S.40). Wie bereits in der Einleitung dargestellt und hier zur Erinnerung noch einmal zitiert, wird die Definition des Statistischen Bundesamtes von 2005 von Menschen mit Migrationshintergrund, die nach wie vor gilt, als Grundlage dieser Forschungsarbeit verwendet:

„...alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2007 und 2011; S.6)

Das Statistische Bundesamt unterscheidet im Mikrozensus 2010 zwischen Menschen mit Migrationshintergrund „im weiteren“ und „im engeren Sinne“, um der Kenntlichmachung von „in Deutschland geborenen Deutschen, deren Migrationshintergrund aus Eigenschaften der Eltern resultiert“¹⁹, Rechnung zu tragen. Der Migrationsstatus einer Person wird somit sowohl aus ihren persönlichen Merkmalen zu Zuzug, Einbürgerung und Staatsangehörigkeit als auch aus den entsprechenden Merkmalen der Eltern abgeleitet (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.6).

¹⁷ Statistisches Bundesamt, Fachserie 1, Reihe 2.2. Migration in Deutschland 2010

¹⁸ Mehr zur Datenlage und den Kriterien, die die Situation im deutschen Bildungssystem beschreiben, finden sie beispielsweise in Diefenbach, 2010

¹⁹ Die einfachen Anführungszeichen werden dann verwendet, wenn das Zitat aus grammatikalischen Gründen nicht exakt übernommen werden konnte.

„Im Rahmen der Zeitreihenanalyse werden die nur in 2005 und 2009 identifizierbaren „Menschen mit nicht durchgehend bestimmtem Migrationsstatus“, die den Unterschied zwischen dem Migrationshintergrund im engeren und im weiteren Sinn ausmachen, der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund zugeordnet. (Statistisches Bundesamt 2011, S.6)

Tabelle 1

Menschen mit Migrationshintergrund	
Im „engeren Sinne“	Im „weiteren Sinne“
<p>„Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund im engeren Sinne gehören alle Zugewanderte und alle in Deutschland geborene Ausländer/-innen. Von den Deutschen mit Migrationshintergrund, die ihre deutsche Staatsangehörigkeit seit Geburt besitzen, haben nur jene einen Migrationshintergrund im engeren Sinne, die mit ihren Eltern oder einem Elternteil im selben Haushalt leben, weil nur dann die für die Zuordnung entscheidende Elterninformation vorliegt.“</p> <p>(https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html, Zugriff 4.12.14)</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p>„Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund im weiteren Sinne gehören zusätzlich jene Deutsche mit Migrationshintergrund, die ihre deutsche Staatsangehörigkeit seit Geburt besitzen und nicht (mehr) mit den Eltern im selben Haushalt leben. Sie sind ausschließlich durch die bislang nur 2005 und 2009 gestellten Zusatzfragen zum Migrationsstatus der nicht im Haushalt lebenden Eltern als Menschen mit Migrationshintergrund identifizierbar.“</p> <p>(https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html, Zugriff 4.12.14)</p>
Gegenstand der Arbeit	

Da das Erkenntnisinteresse in dieser Arbeit lediglich Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne umfasst, also diejenigen, deren Migrationsstatus durchgehend bestimmbar ist, sind im Folgenden mit Menschen mit Migrationshintergrund lediglich die im engeren Sinne gemeint.

Bei den Berechnungen des Mikrozensus 2010 bleiben beispielsweise die Menschen, die sich noch in der Ausbildung befinden unberücksichtigt (vgl. ebd., S.8). Um den Vergleich zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund herauszuarbeiten, die einen bestimmten schulischen beziehungsweise berufsqualifizierenden Abschluss besitzen, wurden in den folgenden statistischen Berechnungen diejenigen, die sich noch

in einer schulischen oder berufsqualifizierenden Ausbildung befinden und die noch nicht Schulpflichtigen von der Gesamtsumme heraus gerechnet (die Summe wurde damit „bereinigt“). Denn sonst könnte sich - aufgrund der unterschiedlichen Altersstruktur von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund (Menschen mit Migrationshintergrund sind durchschnittlich deutlich jünger als Menschen ohne Migrationshintergrund, (vgl. ebd., S.8)) - eine Verfälschung der prozentualen Ergebnisse ergeben. Ferner mussten aus weiteren Differenzierungsgründen, die der Mikrozensus so nicht vornimmt, eigene Berechnungen erfolgen. Die jeweiligen Berechnungsformeln sind von mir im Juli und August 2012 mit dem Bundesamt für Statistik abgesprochen worden. Die Berechnungsformeln und die Seitenzahlen zu den Angaben des Statistischen Bundesamtes von 2011 befinden sich im Anhang zum statistischen Teil. In den jeweiligen Fußnoten werden genaue Seitenangaben zum Anhang gemacht. Auf die weitere Differenzierung der Menschen mit Migrationshintergrund im engeren Sinne in mit und ohne eigene Migrationserfahrung wurde aufgrund des Umfangs in dieser qualitativen Arbeit verzichtet.

Indem ich mich auf die Daten des Statistischen Bundesamtes und meine eigenen Berechnungen beziehe, stelle ich im Folgenden zunächst die Zahlen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund²⁰ im Geschlechtervergleich dar, um einen grundsätzlichen Vergleich zu bieten. Dabei differenziere ich zwischen Bildungsabschlüssen, beruflicher Qualifikation und Erwerbstätigkeit. Anschließend gehe ich insbesondere auf die Daten von Menschen aus der Türkei im Geschlechtervergleich ein, die ebenfalls in Bildungsabschluss, beruflicher Qualifikation und der Erwerbstätigkeit unterteilt werden. Zur Vereinfachung und einer schnellen Übersicht der Ergebnisse werden alle Ergebnisse der Abschnitte kurz zusammengefasst.

2.2 Menschen mit und ohne Migrationshintergrund im Geschlechtervergleich

2.2.1 Der Schulabschluss

Laut Statistisches Bundesamt 2011 gab es im Jahr 2010 insgesamt 65,3 Millionen Menschen (31.826.000 Männer und 33.479.000 Frauen) mit einem Schulabschluss in Deutschland (Statistisches Bundesamt 2011, S.148).²¹ Von den 65,3 Millionen Menschen mit einem Schulabschluss haben etwa 9,8 Millionen Menschen einen Migrationshintergrund (rund 5 Millionen Männer und 4,8 Millionen Frauen) (vgl. ebd., S.148).

Zieht man diejenigen, die sich noch in der schulischen Ausbildung befinden von der Gesamtzahl der Menschen mit und ohne Migrationshintergrund ab, so ergeben sich prozentual gesehen folgende Werte: 97,6% der Menschen ohne Migrationshintergrund (97,6% der Männer und 97,5% der Frauen) besitzen einen schulischen Abschluss,

²⁰ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und des Verständnisses habe ich streckenweise die Begriffe Menschen mit und ohne Migrationshintergrund durch die Begriffe Migrant beziehungsweise Nicht-Migrant oder Einheimischer ausgetauscht. Die Verwendung dieser Bezeichnungen stellt keinen Widerspruch zu meiner in der Einleitung vorgenommenen Begriffsdiskussion da. Auch wenn ich die Begrifflichkeiten kritisch betrachte, so sind sie zurzeit die Gebräuchlichen, die aus Mangel an passenderen anderen Begriffen hier als Synonym Verwendung finden.

²¹ Diese Summe errechnet sich durch alle Personen mit unterschiedlichen Schulabschlüssen zuzüglich derer ohne Angabe der Art des Abschlusses.

während bei den Menschen mit Migrationshintergrund 84,2% einen schulischen Abschluss besitzen (82,7% der Frauen und 85,6% der Männer).²² Daraus folgt, dass prozentual gesehen Menschen ohne Migrationshintergrund in ihrer Personengruppe häufiger einen Schulabschluss besitzen als Menschen mit Migrationshintergrund. Während die Geschlechterverteilung prozentual bei den Menschen ohne Migrationshintergrund in etwa gleich ist, besitzen bei Personen mit Migrationshintergrund mehr Männer als Frauen einen Schulabschluss.

Betrachtet man einzelne Bildungsabschlüsse differenzierter, so zeigen sich interessante Ergebnisse. Sowohl die Menschen mit als auch diejenigen ohne Migrationshintergrund verfügen zum größten Teil lediglich über einen Hauptschulabschluss (33,5% zu 39,3%). Während jedoch 19,8% der Menschen ohne Migrationshintergrund innerhalb ihrer Personengruppe ein Abitur besitzen, sind es innerhalb der Menschen mit Migrationshintergrund 22,8%, die über ein Abitur verfügen (vgl. ebd., S.148f.). Das bedeutet, dass innerhalb der Gruppe der Migranten anteilig mehr ein Abitur besitzen als prozentual in der Gruppe der Nicht-Migranten. Betrachtet man lediglich die Gruppen derer mit einem Schulabschluss mit und ohne Migrationshintergrund, so verstärkt sich dieses Bild: Menschen mit einem Schulabschluss ohne Migrationshintergrund verfügen zu 20,3% über ein Abitur und zu 40,3% über einen Hauptschulabschluss. Menschen mit einem Migrationshintergrund, die einen Schulabschluss haben, verfügen zu 27,1% über ein Abitur und zu 39,8% über einen Hauptschulabschluss.

Diese Prozentsätze verblüffen zunächst. Daher ist eine genauere Betrachtung notwendig. Da der Anteil der älteren Menschen ohne Migrationshintergrund größer ist als bei Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.32f.) und die Älteren sowohl in Deutschland als auch in den Herkunftsländern der Menschen mit Migrationshintergrund seltener die Chance hatten, überhaupt einen Schulabschluss beziehungsweise einen höheren Schulabschluss zu absolvieren, ist bei der Interpretation dieser Wert zu prüfen, inwieweit die Altersverteilung eine Rolle spielt. Daher werden im Folgenden einige Altersspannen differenziert betrachtet.

Tabelle 2

Altersverteilung der Abiturienten bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund

Altersspanne	15-25	25-35	35-45	45-55	55-65
Menschen mit Migrationshintergrund	21,7%	29,9%	23,8%	22,2%	19,4%
Menschen ohne Migrationshintergrund	28,6%	34,7%	25,1%	19,8%	15,7%

Quelle der Zahlen: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

In der Altersspanne von 15 bis 45 Jahren überwiegt die prozentuale Häufigkeit von Abiturienten ohne Migrationshintergrund innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe.

²² Alle folgenden Rechenwege und Berechnungen sind im Anhang zu finden

Menschen ohne Migrationshintergrund zwischen 25 und 35 Jahren beispielsweise besitzen zu 34,7% ein Abitur. Menschen mit Migrationshintergrund hingegen besitzen in dieser Altersspanne zu 29,9% ein Abitur.

Die Verteilung der Abiturienten innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe ändert sich jedoch ab 45 Jahren in 2010. Bei den 45 bis 55 Jährigen gibt es prozentual mehr Menschen mit Migrationshintergrund, die ein Abitur besitzen, als bei denen ohne Migrationshintergrund (22,2% zu 19,8%). Oder: 55 bis 65 jährige Menschen ohne Migrationshintergrund besitzen zu 15,7% ein Abitur. Menschen mit Migrationshintergrund besitzen zu 19,4% ein Abitur. Damit besitzen Menschen ohne Migrationshintergrund zwischen 55 und 65 Jahren zwar häufiger Schulabschlüsse, sie fallen aber bei der prozentualen Verteilung innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe bei den Abiturienten zurück. Dieses anteilig schlechtere Abschneiden von Menschen ohne Migrationshintergrund beim Abitur in diesen Jahrgängen kann mit der Zuwanderung von höher qualifizierten Menschen in dieser Altersgruppe zusammenhängen.

Bei Menschen ohne Migrationshintergrund besitzen Frauen anteilig häufiger Hauptschulabschlüsse als Männer (40% der Frauen zu 38,5% der Männer) beziehungsweise Realschulabschlüsse (25% der Frauen zu 20,3% der Männer). Dafür überwiegen Männer bei höheren Bildungsabschlüssen wie Fachhochschulreife (5% der Frauen und 8,2% der Männer) oder Abitur (18,4% der Frauen zu 21,4% der Männer).

Wie aus dem folgenden Abbild zu ersehen ist, ändert sich das Bild in der Geschlechterverteilung bei den Menschen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 3

Unterschiedliche Bildungsabschlüsse bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe im Geschlechtervergleich

Schulabschlüsse	Menschen mit Migrationshintergrund		Menschen ohne Migrationshintergrund	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
Hauptschulabschluss	30,6%	36,4%	40%	38,5%
Realschulabschluss	22%	20,1%	25%	20,3%
Abitur	23,7%	21,8%	18,4%	21,4%

Quelle der Zahlen: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Frauen mit Migrationshintergrund besitzen innerhalb ihrer Personengruppe (innerhalb aller Frauen mit Migrationshintergrund und einem Schulabschluss) häufiger als Männer mit Migrationshintergrund ein Abitur. Auch die Betrachtung der Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb derer mit einem Abitur zeigt, dass anteilig mehr Frauen mit Migrationshintergrund Abitur besitzen als Männer (47,8% Männer zu 52,2% Frauen) und dass, obgleich bei Menschen mit Migrationshintergrund Männer überwiegen. Frauen mit Migrationshintergrund verfügen innerhalb ihrer Personengruppe prozentual auch häufiger über einen Realschulabschluss als Männer mit

Migrationshintergrund (22% zu 20,1%). Bei der Fachhochschulreife (6% der Männer zu 5,3% der Frauen) überwiegt leicht der Anteil der Männer und beim Hauptschulabschluss überwiegt deutlich der Anteil der Männer (36,4% der Männer zu 30,6% der Frauen). Betrachtet man ausschließlich die Gruppe der Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, die einen Bildungsabschluss besitzen, so wird auch durch diese Werte deutlich, dass Frauen, wenn Sie einen Schulabschluss besitzen, eher als Männer einen höher qualifizierten Abschluss haben (28,7% der Frauen besitzen ein Abitur zu 25,5% der Männer).

Die Differenzierung derer mit Abitur in einzelne Altersspannen verdeutlicht folgende Geschlechterverteilung:

Tabelle 4

Altersverteilung der Abiturienten bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund im Geschlechtervergleich

Altersspanne	Menschen mit Migrationshintergrund		Menschen ohne Migrationshintergrund	
	Frauen	Männer	Frauen	Männer
15-25 Jahre	25%	20%	33%	25%
25-35 Jahre	33%	28%	38%	32%
35-45 Jahre	26%	23%	25%	26%
45-55 Jahre	24%	22%	19%	21%
55-65 Jahre	20%	20%	13%	19%
Ab 65 Jahre	13%	17%	6%	14%

Quelle der Zahlen: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Bei Menschen mit Migrationshintergrund zwischen 15 und 25 Jahren verfügen, mit 25% aller Frauen und 20% aller Männer, mehr Frauen als Männer innerhalb ihrer Personengruppe über ein Abitur. Bei 25 bis 35 Jährigen erhöht sich der Wert derer mit Abitur. So besitzen 33% aller Frauen in dieser Altersspanne ein Abitur und 28% der Männer. Zwar sinkt der Wert derer mit Abitur in der Altersspanne zwischen 35 und 45 wieder, aber auch hier überwiegen die Frauen im Verhältnis zu den Männern (26% zu 23%). Ab den 55 bis 65 Jährigen ist die Geschlechterverteilung gleich (20% der Frauen zu 20% der Männer). Erst bei Personen ab 65 Jahren ändert sich das Geschlechterverhältnis erstmals (13% aller Frauen zu 17% aller Männer). Ab diesem Alter haben mehr Männer mit Migrationshintergrund ein Abitur als Frauen und im Verhältnis zu den anderen Altersspannen besitzen ab 65 Jährige am seltensten ein Abitur. Dies bedeutet, dass in 2010 Frauen mit Migrationshintergrund bis zum 55 Lebensjahr eher ein Abitur besaßen als Männer mit Migrationshintergrund.

Die Altersverteilung derer mit Abitur bei Personen ohne Migrationshintergrund verdeutlicht zum Einen den großen Generationenunterschied (6% der Frauen ab 65 Jahren besitzen ein Abitur zu 38% der Frauen zwischen 25 und 35 beziehungsweise 14% der Männer ab 65 Jahren haben ein Abitur zu 32% der 25 bis 35jährigen Männer), und zum Anderen, dass ab der Altersspanne von 15 bis 35 (also der Jüngeren) Frauen eher als Männer über ein Abitur verfügen (33% der Frauen zwischen 15 und 25 und 25% der Männer). Bei denjenigen zwischen 35 bis 45jährigen fällt die Verteilung zwischen Männern und Frauen leicht zugunsten der Männer aus (26% der Männer zu 25% der Frauen) und ab 45 Jahren überwiegen in 2010 die Männer mit Abitur im Verhältnis zu den Frauen (19% der Frauen zwischen 45 bis 55 zu 21% der Männer und 13% der Frauen zwischen 55 und 65 zu 19% der Männer). Das bedeutet, dass auch die jüngeren Frauen ohne Migrationshintergrund die Männer in der Höhe der Bildung überholt haben. Dieses Ergebnis findet sich auch in der im folgenden Kapitel drei zitierten Literatur wieder.

2.2.1.1 Zusammenfassung

Grundsätzlich haben also Menschen ohne Migrationshintergrund eher als Migranten einen Schulabschluss. Sie fallen jedoch bei der prozentualen Häufigkeit der Abiturienten innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe im Vergleich zur prozentualen Häufigkeit von Abiturienten bei Migranten zurück.

Tabelle 5

Migranten mit Abitur	Menschen ohne Migrationshintergrund mit Abitur
22,8%,	19,8%

Quelle der Zahlen: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Die Differenzierung der Altersgruppen derer mit Schulabschluss verdeutlicht, dass dieses Ergebnis mit denjenigen, die in 2010 über 45 Jahren sind, zu tun hat.

Während Nicht-Migranten innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe bis 45 Jahren prozentual häufiger ein Abitur besitzen als Migranten, kehrt sich das Bild in den älteren Jahrgängen innerhalb ihrer Bevölkerungsgruppe um. Dies könnte damit zu tun haben, dass in den älteren Jahrgängen Menschen mit einem Abitur in ihrer Bevölkerungsgruppe anteilig häufiger eingereist sind, als anteilig bei Menschen ohne Migrationshintergrund existieren. Ferner ist zu beachten, dass Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Bevölkerungsgruppe anteilig deutlich jünger sind als Menschen ohne Migrationshintergrund (siehe statistisches Bundesamt 2011, S.33) und daher eher von den inzwischen überall besser ausgebauten Bildungssystemen profitieren.

In der Geschlechterverteilung ist festzustellen, dass bei Migranten mehr Männer als Frauen einen Schulabschluss besitzen, während die Geschlechterverteilung prozentual in 2010 bei den Menschen ohne Migrationshintergrund in etwa gleich ist.

Betrachtet man die Bildungsabschlüsse differenzierter, so kann man insgesamt feststellen, dass bei Nicht-Migranten Männer eher höhere Bildungsabschlüsse haben als Frauen. Die Altersverteilung derer mit Abitur bei Nicht-Migranten verdeutlicht zum

Einen den großen Generationenunterschied, es gibt viel mehr jüngere Menschen als Ältere mit einem Abitur, und zum Anderen auch einen Geschlechterunterschied. In der Altersspanne von 15- 35 (also der Jüngeren) verfügen eher Frauen als Männer über ein Abitur. Ab 35 Jahren kehrt sich das Geschlechterverhältnis zunehmend um. In 2010 haben eher Männer ab 35 Jahren ein Abitur als Frauen. Damit haben die jüngeren Frauen die Männer in den höheren Bildungsabschlüssen überholt.

Bei Migranten besitzen hingegen mehr Frauen als Männer innerhalb ihrer Personengruppe ein Abitur, wenn sie einen Abschluss haben. Diese Zahlen bestätigen die in Kapitel drei erörterten qualitativen Ergebnisse, die von einem größeren Bildungserfolg, ‚dem Überholen‘ von Mädchen und Frauen sprechen.²³

Auch die Betrachtung der Migranten innerhalb derer mit einem Abitur zeigt, dass anteilig mehr Frauen mit Migrationshintergrund Abitur besitzen als Männer (52,2% Frauen zu 47,8% Männer) und das, obgleich bei Menschen mit Migrationshintergrund Männer überwiegen.

Die Altersdifferenzierung bei Abiturienten zeigt, dass Abiturientinnen mit Migrationshintergrund in 2010 bis zum 55. Lebensjahr prozentual häufiger vertreten sind, als Männer mit Migrationshintergrund. Das bedeutet, dass sehr wahrscheinlich bereits die zweite Generation von Migrantinnen ihre männlichen Vertreter in der Häufigkeit des Abiturs überholt haben, sofern sie einen Abschluss besaßen.

2.2.2 Der berufsqualifizierende Abschluss

In 2010 haben 62,3% der Bevölkerung einen beruflichen Abschluss (66% aller Männer und 58,7% aller Frauen). 67,7 % aller Menschen ohne Migrationshintergrund besitzen einen berufsqualifizierten Abschluss und 39,5% aller mit einem Migrationshintergrund. 72% aller Männer ohne Migrationshintergrund und 63,7% aller Frauen ohne Migrationshintergrund besitzen einen berufsqualifizierenden Abschluss. Bei den Menschen mit einem Migrationshintergrund sind es 41,7% aller Männer und 37,2% aller Frauen.²⁴

Tabelle 6

Menschen mit einem berufsqualifizierten Abschluss nach Migrationsstatus und Geschlecht

Menschen mit Migrationshintergrund		Menschen ohne Migrationshintergrund	
39,5% aller Menschen mit Migrationshintergrund		67,7% aller Menschen ohne Migrationshintergrund	
Frauen	Männer	Frauen	Männer
37,2% aller Frauen	41,7% aller Männer	63,7% aller Frauen	72% aller Männer

²³ Siehe dazu Kapitel 3.2.1

²⁴ Statistisches Bundesamt 2011, S. 41 und S. 178. Die bereinigten Werte, also abzüglich derer, die sich noch in der Ausbildung befinden, ergeben zwar andere Prozentsätze (siehe Anhang), die allerdings nicht das Ergebnis ändern.

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Anteilig besitzen damit mehr Menschen ohne einen Migrationshintergrund in ihrer Personengruppe einen berufsqualifizierenden Abschluss als Menschen mit Migrationshintergrund. Im Geschlechtervergleich zeigt sich, dass anteilig sowohl bei Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund Männer eher einen berufsqualifizierten Abschluss besitzen als Frauen.

Betrachtet man die berufsqualifizierenden Abschlüsse differenziert, so ergibt sich folgendes Bild zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und im Geschlechtervergleich innerhalb ihrer Personengruppe:

Tabelle 7

Männer und Frauen mit und ohne Migrationshintergrund mit unterschiedlichen Qualifikationen

Menschen mit Migrationshintergrund						Menschen ohne Migrationshintergrund					
Männer/Frauen in %						Männer/Frauen in %					
Lehre		Meister/Techniker/Fachschule		Universität		Lehre		Meister/Techniker/Fachschule		Universität	
26,8	22,5	3,5	2,6	6,8	7,5	46,4	45,3	9,3	5,8	8,6	6,6

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011, S. 178/179, Tabelle selbst erstellt

Unter den berufsqualifizierenden Abschlüssen ist der Anteil derer mit einer Lehre bei Menschen mit und ohne einen Migrationshintergrund am größten. Während bei den Menschen ohne Migrationshintergrund Frauen bei den hier differenzierten Qualifizierungsabschlüssen anteilig schlechter abschneiden, haben Frauen bei den Menschen mit Migrationshintergrund prozentual häufiger einen Universitätsabschluss absolviert als Männer.

Berufsqualifizierung durch eine abgeschlossene Lehre

Während 53,8% aller Menschen ohne einen Migrationshintergrund (52,8% der Frauen und 55,2% der Männer ohne einen Migrationshintergrund) innerhalb ihrer Personengruppe eine Lehre absolviert haben, sind es bei denen mit einem Migrationshintergrund 33,9% (30,7% der Frauen und 37,2% der Männer).²⁵ Das bedeutet, dass prozentual innerhalb ihrer Personengruppe mehr Menschen ohne Migrationshintergrund über eine Lehre/Berufsausbildung im dualen System verfügen als Menschen mit Migrationshintergrund. Dabei verfügen Männer sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund eher über einen Abschluss einer Lehre als Frauen.

²⁵Die Differenzen in den Prozentsätzen zwischen der Tabelle 7 und den Prozentsätzen in diesem Absatz hängen damit zusammen, dass die Prozentsätze in der Abbildung analog der Werte im Mikrozensus noch nicht bereinigt sind. Das heißt, dass diejenigen, die noch in der Ausbildung sind, nicht abgezogen wurden.

Um der unterschiedlichen Altersstruktur der Personen mit und ohne Migrationshintergrund Rechnung zu tragen, werden für den Vergleich drei Altersspannen untersucht:

Tabelle 8

Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die sich in einer Lehre befinden oder eine absolviert haben im Altersvergleich

Altersspanne	Menschen mit Migrationshintergrund	Menschen ohne Migrationshintergrund
15 – 25jährige	19,4%	34,5%
35 - 45jährige	37,6%	58,8%
55 – 65jährige	33,4%	58,5%

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen siehe Anhang, Tabelle selbst erstellt

In der Gruppe der 15-25jährigen mit Migrationshintergrund befinden sich 19,4% in einer Lehre oder haben diese erfolgreich absolviert, 37,6% der 35 und 45jährigen und 33,4% der 55 bis 65jährigen. Während bei Menschen ohne Migrationshintergrund 34,5% der 15 bis 25jährigen innerhalb ihrer Personengruppe sich in einer Lehre befinden beziehungsweise diese absolviert haben, 58,8% der 35 bis 45jährigen und 58,5% der 55 bis 65jährigen. Damit haben auch im Altersvergleich Menschen ohne Migrationshintergrund innerhalb ihrer Personengruppe häufiger als Menschen mit Migrationshintergrund eine Lehre absolviert.

Universitätsabschluss

Interessanterweise ändert sich das Verhältnis zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund bei den universitären Abschlüssen. Prozentual gesehen besitzen etwas mehr Menschen mit einem Migrationshintergrund innerhalb ihrer Personengruppe über einen universitären Abschluss als Menschen ohne Migrationshintergrund (9,8% zu 8,9%). In den unterschiedlichen Altersspannen kann man die leichte Differenz genauer betrachten.

Tabelle 9

Altersverteilung bei universitären Abschlüssen von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund innerhalb ihrer Personengruppe²⁶

Altersspanne	Menschen mit Migrationshintergrund	Menschen ohne Migrationshintergrund
15-25 Jahre	1,3%	0,9%
25-35 Jahre	13,8%	13,2%
35-45 Jahre	11,8%	12%
45-55 Jahre	10,3%	10,1%
55-65 Jahre	10 %	10,5 %

Quelle: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Die Altersverteilung ergibt in 2010 bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund prozentual die meisten Universitätsabsolventen in ihrer Personengruppe im Alter zwischen 25-45 Jahren. Im Bereich "universitärer Abschlüsse" könnte zwar eine leichte Tendenz zugunsten von Menschen mit Migrationshintergrund bestehen, aber die Unterschiede fallen für eine weitergehende Interpretation zu gering aus.

Das Geschlechterverhältnis von Menschen mit Migrationshintergrund ändert sich bei universitären Abschlüssen. Hier besitzen 10,2% der Frauen zu 9,4% der Männer einen universitären Abschluss. Auch die Betrachtung aller mit einem berufsqualifizierenden Abschluss ergibt ein besseres Abschneiden der Frauen (20,2% zu 16,3%) bei Menschen mit Migrationshintergrund. Bei Personen ohne Migrationshintergrund überwiegen in 2010 die Werte der Männer mit universitären Abschlüssen (7,6% der Frauen zu 10,3% der Männer ohne Migrationshintergrund).²⁷ Betrachtet man die Altersverteilung bei Frauen und Männern, so ergibt es ein differenzierteres Bild: Dabei kann man erkennen, dass Frauen ohne Migrationshintergrund bis zum 35. Lebensjahr prozentual häufiger einen Universitätsabschluss besitzen als Männer (beispielsweise 25-35jährige: 10,7% zu 14,4%). Erst in den folgenden Jahrgängen überwiegt der Prozentsatz der Männer. Bei Frauen und Männern mit Migrationshintergrund besitzen Frauen sogar bis zu 55 Jahren einen höheren berufsqualifizierenden Abschluss als Männer, wenn sie über einen Abschluss verfügen (beispielsweise 45-55jährige: 9,9% zu 10,7%). Insgesamt besitzen auch mehr Migrantinnen als Migranten (sowohl zahlenmäßig als auch prozentual) einen Universitätsabschluss, wenn sie über einen Abschluss verfügen (vgl. ebd., S.170f. beziehungsweise S.180f.).²⁸ Das bedeutet, dass Frauen mit und ohne Migrationshintergrund mit einem Schulabschluss sowohl in der schulischen Bildung als

²⁶ Die Prozentsätze ergeben sich auch hier durch bereinigte Werte.

²⁷ Die Prozentsätze berechnen sich durch die bereinigten Zahlen. Also abzüglich derer, die noch in der Ausbildung sich befinden.

²⁸ Diese Prozentsätze wurden von mir nicht noch einmal bereinigt berechnet, da ich davon ausgehe, dass auch die bereinigten Werte – wie bisher auch - das gleiche Ergebnis zur Folge haben.

auch bei den beruflichen Abschlüssen in den jüngeren Jahrgängen die Männer in 2010 tendenziell überholt haben.

2.2.2.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Frauen und Männer ohne einen Migrationshintergrund eher über einen berufsqualifizierenden Abschluss verfügen als Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. Das gleiche Bild ergibt sich auch im Altersvergleich. Bei beiden Personengruppen haben Männer häufiger eine berufsqualifizierende Ausbildung als Frauen.

Die Differenzierung der berufsqualifizierenden Abschlüsse ergibt, dass es sowohl bei Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund mehr Personen gibt, die eine Lehre absolviert haben als ein Universitätsstudium. Dabei haben in beiden Personengruppen Männer häufiger eine Lehre absolviert als Frauen. Die Altersverteilung ergibt in 2010 bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund prozentual die meisten Universitätsabsolventen in ihrer Personengruppe im Alter zwischen 25-45 Jahren.

Das Geschlechterverhältnis von Menschen mit Migrationshintergrund ändert sich geringfügig bei universitären Abschlüssen. Hier besitzen 10,2% der Frauen zu 9,4% der Männer einen universitären Abschluss. Auch die Betrachtung aller mit einem berufsqualifizierenden Abschluss ergibt bei Menschen mit Migrationshintergrund ein besseres Abschneiden der Frauen (20,2% zu 16,3%). Bei Personen ohne Migrationshintergrund überwiegen in 2010 die Werte der Männer mit universitären Abschlüssen (7,6% der Frauen zu 10,3% der Männer ohne Migrationshintergrund).²⁹ Betrachtet man die Altersverteilung bei Frauen und Männern, so ergibt sich ein differenzierteres Bild: Dabei kann man feststellen, dass jüngere Frauen ohne Migrationshintergrund ihre männlichen Schulkameraden nicht nur in der schulischen Qualifikation, sondern auch (bis zum 35. Lebensjahr) in den universitären Abschlüssen überholt haben. Obgleich insgesamt mehr Männer als Frauen über einen Universitätsabschluss verfügen (Statistisches Bundesamt 2011, S.168f.). Auch die prozentuale Verteilung innerhalb der eigenen Personengruppe ergibt das gleiche Ergebnis (vgl. ebd., S.178f.). Frauen mit einem Migrationshintergrund verfügen ebenso eher als Männer, wenn sie einen Abschluss besitzen, über einen höheren berufsqualifizierenden Abschluss. Und das, anders als Frauen ohne Migrationshintergrund, bis zum 55. Lebensjahr. Insgesamt besitzen auch mehr Migrantinnen als Migranten einen Universitätsabschluss, wenn sie über einen Abschluss verfügen (vgl. ebd., S.170f. beziehungsweise S.180f.). Das bedeutet, dass sowohl in der schulischen Bildung als auch bei den beruflichen Abschlüssen Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in den jüngeren Jahrgängen in 2010 tendenziell die Männer überholt haben.

2.2.3 Die Erwerbstätigkeit

Um den Vergleich zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund herauszuarbeiten, wurden im Folgenden hauptsächlich die Erwerbstätigen unter den Erwerbspersonen innerhalb der eigenen Personengruppe betrachtet. Analog zur

²⁹Die Prozentsätze berechnen sich durch die bereinigten Zahlen. Also abzüglich derer, die noch in der Ausbildung sich befinden.

Definition im Mikrozensus 2010, Seite 396, setzen sich Erwerbspersonen zusammen aus den Erwerbstätigen und den Erwerbslosen. Demgegenüber werden im Mikrozensus die „Nichterwerbspersonen“ betrachtet. Darunter zählen alle Personen unter 15 Jahren und „Personen, die keine – auch keine geringfügige – auf Erwerb gerichtete Tätigkeit ausüben oder suchen“.

In 2010 waren 94% der Erwerbspersonen ohne Migrationshintergrund erwerbstätig. Bei Menschen mit Migrationshintergrund waren 88,3% der Erwerbspersonen erwerbstätig.

„Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 65 Jahren sind etwa doppelt so häufig erwerbslos als jene ohne (11,5% gegenüber 5,8% aller Erwerbspersonen) oder gehen ausschließlich einer geringfügigen Beschäftigung nach, zum Beispiel einem Minijob (11,3% gegenüber 6,8% aller Erwerbstätigen).“ (Statistisches Bundesamt 2011, S.8)

Von den Erwerbstätigen sind bei Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Personengruppe anteilig mehr Teilzeitbeschäftigte und mehr mit befristeten Verträgen zu finden, als bei Menschen ohne Migrationshintergrund (31,9% zu 27,1%) und (14,4% zu 10%) (vgl. ebd., S.49).

Im Altersvergleich wird deutlich, dass bei Menschen mit Migrationshintergrund die Anzahl der Erwerbstätigen bis zum 45. Jahr zunimmt und dann wieder abnimmt. Bei Menschen ohne Migrationshintergrund nimmt hingegen die Anzahl der Erwerbstätigen bis zum 55. Lebensjahr zu und dann erst wieder ab (vgl. ebd., S.288f. und 290f.) und dies sowohl bei Frauen als auch bei Männern mit und ohne Migrationshintergrund (ebd., S.298f. und S.308ff.). Dies bedeutet, dass bei Menschen mit Migrationshintergrund der altersbedingte Rückgang von Erwerbstätigen bereits früher einsetzt, als bei Menschen ohne Migrationshintergrund.

„Erwerbstätige mit Migrationshintergrund sind fast doppelt so häufig als Arbeiterinnen und Arbeiter tätig als Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund (39,5% gegenüber 22,3%). Angestellte und Beamte sind unter ihnen entsprechend selten. Erwerbstätige mit Migrationshintergrund gehen ihrer Tätigkeit vor allem im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe nach. Hier sind zusammen 61,9% aller Menschen mit, aber nur 51,7% der Menschen ohne Migrationshintergrund tätig.“ (ebd., S.8)

Im Geschlechtervergleich sind 14,1% der Männer ohne Migrationshintergrund Selbstständige, 48,8% Angestellte und 29,8% Arbeiter. Während es bei den Frauen ohne Migrationshintergrund 7,9% Selbstständige, 72,5% Angestellte und 13,6% Arbeiterinnen gibt. Bei Männern mit Migrationshintergrund sind es hingegen 12,5% Selbstständige, 39,7% Angestellte und 46,1% Arbeiter. Während es bei den Frauen mit Migrationshintergrund 7,1% Selbstständige, 60,0% Angestellte und 31,0% Arbeiterinnen gibt. Das bedeutet, dass Frauen mit und ohne Migrationshintergrund, wenn sie erwerbstätig sind, zum größten Teil Angestellte sind und im Verhältnis zu Männern mit und ohne Migrationshintergrund seltener Selbstständige oder Arbeiterinnen. Der Vergleich zwischen mit und ohne Migrationshintergrund in der jeweiligen Personengruppe bestätigt die Aussage des Statistischen Bundesamtes, dass es bei Menschen mit Migrationshintergrund wesentlich mehr Arbeiter gibt.

Von den rund 4,3 Mio. Selbstständigen im Jahre 2010 waren ca. 3,6 Mio. ohne und 681 000 mit Migrationshintergrund (vgl. ebd., S.48). In der Gruppe der Selbstständigen mit

Migrationshintergrund liegt der Anteil derer mit „Beschäftigten“ (also mit Angestellten) bei 3,9%. Selbstständige ohne Migrationshintergrund beschäftigen anteilig in ihrer Bevölkerungsgruppe 5% Angestellte (vgl. ebd., S.49). Damit liegt der Anteil derer mit „Beschäftigten“ unter den Selbstständigen ohne Migrationshintergrund höher.

2.2.3.1 Zusammenfassung

In 2010 waren 94% der Erwerbspersonen ohne Migrationshintergrund und 88,3% mit Migrationshintergrund erwerbstätig.

Menschen mit Migrationshintergrund gehen im Alter von 25 bis 65 Jahren fast doppelt so häufig (11,3% gegenüber 6,8% aller Erwerbstätigen) ausschließlich einer geringfügigen Beschäftigung nach, zum Beispiel einem Minijob (Statistisches Bundesamt 2011, S.8).

Von den Erwerbstätigen sind bei Menschen mit Migrationshintergrund in ihrer Personengruppe anteilig mehr Teilzeitbeschäftigte und mehr mit befristeten Verträgen zu finden, als bei Menschen ohne Migrationshintergrund. Im Altersvergleich wird deutlich, dass bei Menschen mit Migrationshintergrund die Anzahl der Erwerbstätigen bis zum 45. Jahr zunimmt und dann wieder abnimmt. Bei Menschen ohne Migrationshintergrund nimmt hingegen die Anzahl der Erwerbstätigen bis zum 55. Lebensjahr zu und dann erst wieder ab. Und dies sowohl bei Frauen als auch bei Männern mit und ohne Migrationshintergrund. Dies bedeutet, dass bei Menschen mit Migrationshintergrund der altersbedingte Rückgang von Erwerbstätigen bereits früher einsetzt, als bei Menschen ohne Migrationshintergrund.

61,9 % aller Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund sind im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe tätig. Dagegen sind in diesen Arbeitsbereichen 51,7% aller Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund beschäftigt. Während Erwerbstätige mit Migrationshintergrund fast doppelt so häufig als Arbeiter tätig sind, sind Erwerbstätige ohne Migrationshintergrund eher als Beamte oder Angestellte tätig (vgl. ebd., S.8).

Frauen mit und ohne Migrationshintergrund sind zum größten Teil Angestellte und im Verhältnis zu Männern mit und ohne Migrationshintergrund seltener Selbstständige oder Arbeiterinnen.

2.3 Menschen aus der Türkei im Geschlechtervergleich

Die Personengruppe, die das vorliegende Sample umfasst – also Migranten aus der Türkei der zweiten Generation mit eigener Migrationserfahrung, die ihre Bildungsabschlüsse in Deutschland absolviert haben - ist zahlenmäßig schwer zu erfassen, denn der Mikrozensus unterscheidet weder nach der Generationsfolge noch nach dem Ort des erreichten Abschlusses. Daher und aus Gründen des Umfangs in dieser qualitativen Untersuchung werden Menschen aus der Türkei ausschließlich im Geschlecht und in ihrem Migrationsstatus differenziert betrachtet.

„Die meisten Personen mit Migrationshintergrund stammen aus der Türkei (15,8%), [...]“ (ebd., S.8). Dabei stammen 15,2% aller Frauen mit Migrationshintergrund und 16,4% aller Männer mit Migrationshintergrund aus der Türkei.

2.3.1 Der Schulabschluss

Von den rund 2,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund aus der Türkei besitzen 66,8% einen Schulabschluss (72,2% der Männer und 60,7% der Frauen). Der Prozentsatz aller Menschen mit Migrationshintergrund mit einem Schulabschluss liegt bei 84,2% (82,7% der Frauen und 85,6% der Männer mit Migrationshintergrund), sodass die Werte bei Menschen mit Migrationshintergrund aus der Türkei sowohl bei Männern als auch bei Frauen unter denen der Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund liegen. Damit besitzen Menschen aus der Türkei im Vergleich zur Gesamtheit der Menschen mit Migrationshintergrund seltener einen Schulabschluss.

Menschen aus der Türkei mit einem Schulabschluss besitzen zu 13,9% ein Abitur (13,6% aller Frauen und 14,2% aller Männer) und zu 50% einen Hauptschulabschluss (55,5% aller Frauen und 58,2% aller Männer). Damit besitzen Menschen aus der Türkei, die über einen Schulabschluss verfügen, häufiger einen Hauptschulabschluss als ein Abitur. Im Geschlechtervergleich schneiden die Frauen aus der Türkei sowohl bei den Hauptschulabschlüssen als auch beim Abitur insgesamt schlechter als die Männer ab. Beachtet man die Ergebnisse in Kapitel 2.2.1 und damit die aller Migranten, so kann man erkennen, dass Menschen aus der Türkei in ihrer Personengruppe bei den Abiturienten deutlich schlechter abschneiden als Migranten insgesamt (13,9% zu 22,8%). Und anders als bei Migranten insgesamt (siehe Tabelle 3) schneiden Frauen aus der Türkei bei den Abiturienten schlechter ab als Männer.

Da der Mikrozensus keine spezielle Altersdifferenzierung der Menschen aus der Türkei vornimmt, kann an dieser Stelle nicht überprüft werden, ob die jüngeren Frauen aus der Türkei die Männer in ihren Bildungsabschlüssen eingeholt haben.

In tatsächlichen Zahlen ausgedrückt besitzen von den rund 2,5 Millionen Menschen aus der Türkei rund 1,35 Millionen Menschen einen Schulabschluss (ebd., S. 148). Von den Menschen aus der Türkei, die eine eigene Migrationserfahrung haben, besitzen 852.000 einen Schulabschluss. Davon wiederum lediglich 116.000 ein Abitur (ebd., S. 151).

2.3.1.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Menschen mit Migrationshintergrund aus der Türkei deutlich seltener einen Schulabschluss besitzen als die Gesamtbevölkerung mit Migrationshintergrund, und dies sowohl bei Männern als auch bei Frauen.

Die differenzierte Betrachtung der Bildungsabschlüsse zeigt, dass Menschen aus der Türkei, sowie Menschen mit und ohne Migrationshintergrund insgesamt, häufiger einen Hauptschulabschluss als ein Abitur besitzen. Allerdings schneiden Menschen aus der Türkei bei den Werten der Abiturienten schlechter ab, als Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt. Ebenfalls anders als bei Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt, unterliegen bei Bildungsabschlüssen im Geschlechtervergleich die Frauen aus der Türkei den Männern. Ob jüngere Frauen aus der Türkei, so wie Migrantinnen im allgemeinen, die Männer in ihren Bildungsabschlüssen überholt haben oder nicht, das kann an dieser Stelle aufgrund mangelnder Daten im Mikrozensus zur Altersstruktur von Menschen aus der Türkei nicht überprüft werden.

2.3.2 Ein berufsqualifizierender Abschluss

Unter den Menschen aus der Türkei besitzen 30,7% einen berufsqualifizierenden Abschluss (23,7% der Frauen und 37,1% der Männer). Dieser Wert liegt weit unter dem Wert aller Migranten mit einem berufsqualifizierenden Abschluss (30,7% zu 39,5%).

Das sind 607.000 Menschen mit einem berufsqualifizierten Abschluss aus der Türkei im engeren Sinne (ebd., S. 168).

Bei der Differenzierung der beruflichen Abschlüsse derer mit einem berufsqualifizierenden Abschluss kann festgestellt werden, dass - wie bei allen Menschen, die in Deutschland mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung leben – auch Menschen aus der Türkei am häufigsten eine Lehre absolviert haben (77,6% derer mit einem Abschluss). Dabei besitzen 78,6% aller Männer mit einem berufsqualifizierten Abschluss und 76,2% aller Frauen mit einem berufsqualifizierten Abschluss über eine Lehre.

Tabelle 10

Unterschiedliche berufsqualifizierende Abschlüsse bei Menschen aus der Türkei mit einem berufsqualifizierenden Abschluss im Geschlechtervergleich

Berufsqualifizierende Abschlüsse	Menschen aus der Türkei mit einem berufsqualifizierenden Abschluss	
	Frauen	Männer
Lehre	76,2% aller Frauen mit einem berufsqualifizierten Abschluss	78,6% aller Männer mit einem berufsqualifizierten Abschluss
Universitätsabschluss	10,8%	8,3%

Quelle der Zahlen: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Menschen aus der Türkei mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung verfügen zu 9,2% über einen universitären Abschluss. Insgesamt haben Frauen aus der Türkei seltener als Männer einen berufsqualifizierten Abschluss (23,7% der Frauen und 37,1% der Männer). Wenn aber Frauen aus der Türkei über einen berufsqualifizierten Abschluss verfügen, dann besitzen sie häufiger einen universitären Abschluss als Männer (10,8% der Frauen zu 8,3% der Männer).

Betrachtet man den Migrationsstatus „mit eigener Migrationserfahrung“ näher, so ergibt sich insgesamt eine Summe von 381.000 Menschen mit einem berufsqualifizierten Abschluss. Von denen wiederum 288.000 eine Lehre absolviert haben, 40.000 einen universitären Abschluss besitzen, 21.000 einen Meistertitel und 12.000 einen Fachhochschulabschluss besitzen (ebd., S170/171).

2.3.2.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist festzustellen, dass lediglich rund ein Drittel der Menschen aus der Türkei einen berufsqualifizierenden Abschluss besitzen. Dieser Wert liegt weit unter dem Wert aller Migranten mit einem berufsqualifizierenden Abschluss (30,7% zu 39,5%). Dabei haben mehr Männer als Frauen einen berufsqualifizierenden Abschluss.

Bei der Differenzierung der beruflichen Abschlüsse derer mit einem berufsqualifizierenden Abschluss kann festgestellt werden, dass - wie bei allen Menschen, die in Deutschland mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung leben – auch Frauen und Männer aus der Türkei am häufigsten eine Lehre absolviert haben. Im Unterschied zur Lehre verfügen jedoch unter denjenigen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss etwas mehr Frauen als Männer über einen universitären Abschluss. Wenn also Frauen aus der Türkei über einen berufsqualifizierten Abschluss verfügen, dann besitzen sie häufiger einen universitären Abschluss als Männer (10,8% der Frauen zu 8,3% der Männer). Das bedeutet, dass Männer aus der Türkei mit einem Schulabschluss insgesamt zwar häufiger über ein Abitur als Frauen verfügen, aber bei den Universitätsabschlüssen liegen sie in ihrer Personengruppe hinter den Frauen. Das weist darauf hin, dass Frauen mit Abitur eher eine Universität besuchen und vor allem diese auch beenden. Eine genaue Altersdifferenzierung gibt der Mikrozensus auch an dieser Stelle nicht her.

2.3.3 Die Erwerbssituation

Insgesamt sind 83,7% der Erwerbspersonen aus der Türkei erwerbstätig. Von den Erwerbstätigen sind 64% Männer und 36% Frauen. Das sind 1.021.000 Menschen aus der Türkei (Statistisches Bundesamt 2011, S. 288)

Von den rund eine Million erwerbstätigen Menschen aus der Türkei sind 8,6% Selbstständig, 38,7% angestellt und 51,6% Arbeiter. Das bedeutet, dass der größte Teil der Erwerbstätigen aus der Türkei als Arbeiter tätig ist.

Betrachtet man die Menschen aus der Türkei, die eine eigene Migrationserfahrung mitbringen, so ergeben sich folgende Summen: 702.000 von Ihnen sind erwerbstätig. 71.000 davon als Selbstständige, 219.000 als Angestellte und 404.000 als Arbeiter (ebd., S. 291). Das bedeutet, dass die Summe der Menschen aus der Türkei mit einer eigenen Migrationserfahrung, die als Selbstständige oder Angestellte, die in meinem Sample als beruflich erfolgreich gelten, maxima 290.000 Menschen umfassen kann. Da davon auszugehen ist, dass nicht alle möglichen Erwerbstätigen einen beruflichen Aufstieg oder eine herausragende Position inne haben und damit meine Erfolgskriterien erfüllen, kann man von einer wesentlich geringeren Anzahl als 290.000 Menschen ausgehen.

Tabelle 11

Erwerbstätige Menschen mit türkischem Migrationshintergrund im Geschlechtervergleich und Stellung im Beruf

Stellung im Beruf	Aller erwerbstätigen Frauen aus der Türkei	Aller erwerbstätigen Männer aus der Türkei
Arbeiter	43,5%	56,2%
Angestellte	50,3%	32,2%
Selbstständige	4,6%	10,7%

Quelle der Zahlen: Statistisches Bundesamt 2011 mit eigenen Berechnungen, Tabelle selbst erstellt

Beamte mit türkischem Migrationshintergrund sind im Mikrozensus 2010 offensichtlich so verschwindend gering vorhanden, dass sie in der Geschlechterunterteilung nicht mehr registriert wurden. Von den männlichen Erwerbstätigen mit türkischem Migrationshintergrund sind die meisten mit 56,2% Arbeiter, 32,2% Angestellte und 10,7% Selbstständige. Männliche Erwerbstätige mit türkischem Migrationshintergrund sind am häufigsten im produzierenden Gewerbe zu finden (siehe Statistisches Bundesamt 2011, S.299). Weibliche Erwerbstätige mit türkischem Migrationshintergrund sind mit 51,9% am häufigsten im Bereich „sonstiger Dienstleistungen“ tätig (vgl. Statistisches Bundesamt 2011, S.309). Sie sind häufiger als Männer Angestellte (50,3% der erwerbstätigen Frauen) und seltener Arbeiterinnen (43,5%) oder Selbstständige (4,6%).

Das bedeutet in konkreten Zahlen, dass von den 462.000 Männern mit eigener Migrationserfahrung aus der Türkei 58.000 selbstständig sind, 125.000 angestellt und 275.000 als Arbeiter tätig sind (Statistisches Bundesamt 2011, S. 300, 301). Die Summe der Selbstständigen und Angestellten ergibt damit 183.000 bei den Männern. Von den 239 Frauen mit eigener Migrationserfahrung aus der Türkei sind wiederum lediglich 13.000 als Selbstständige, 94.000 als Angestellte und 129.000 als Arbeiterinnen tätig (ebd., 310, 311). Die Summe der Selbstständigen und angestellten Frauen ergibt 107.000 Frauen.

2.3.3.1 Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zur Erwerbssituation festzustellen, dass im Jahre 2010 von den Erwerbspersonen aus der Türkei 86% erwerbstätig waren. Etwa zwei Drittel davon waren Männer und nur ein Drittel Frauen. Männer mit türkischem Migrationshintergrund sind häufiger als Frauen erwerbstätig. Wenn aber Frauen erwerbstätig waren, dann waren sie häufiger als Männer als Angestellte und seltener als Arbeiterinnen oder Selbstständige tätig. Insgesamt aber war der größte Teil der Erwerbstätigen aus der Türkei als Arbeiter tätig.

Während die meisten männlichen Erwerbstätigen mit türkischem Migrationshintergrund am häufigsten im produzierenden Gewerbe zu finden waren, waren Frauen am

häufigsten im Bereich „sonstiger Dienstleistungen“ tätig. Beamte mit türkischem Migrationshintergrund sind im Mikrozensus 2010 offensichtlich so verschwindend gering vorhanden, dass sie in der Geschlechterunterteilung nicht mehr registriert werden.

2.4 Zusammenfassende Ergebnisse

Nach wie vor schneiden Menschen mit Migrationshintergrund in ihren Bildungsabschlüssen schlechter ab als Menschen ohne Migrationshintergrund. Menschen ohne Migrationshintergrund haben eher einen Bildungsabschluss als Menschen mit Migrationshintergrund.

Während bei Menschen ohne Migrationshintergrund die Geschlechterverteilung bei denjenigen mit Schulabschluss in etwa gleich verteilt ist, ist die Geschlechterverteilung bei Migranten bei den Schulabschlüssen nicht gleich verteilt. Frauen mit Migrationshintergrund besitzen seltener einen Schulabschluss als Männer mit Migrationshintergrund, aber wenn Frauen einen Schulabschluss besitzen, dann eher einen Höheren. Die Differenzierung des Alters zeigt sowohl bei Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund, dass Frauen in den jüngeren Jahrgängen (bis zum 35. Lebensjahr) auf der Überholspur sind. In den jüngeren Jahrgängen sind Frauen eher höher qualifiziert als Männer.

Auch bei den beruflichen Bildungsabschlüssen schneiden Menschen mit Migrationshintergrund schlechter ab. So besitzen anteilig mehr Menschen ohne Migrationshintergrund einen beruflichen Abschluss als Menschen mit Migrationshintergrund. Anders als bei der schulischen Bildung fällt die Geschlechterverteilung beim beruflichen Abschluss sowohl bei Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund zugunsten der Männer aus. Bei der Differenzierung der beruflichen Bildungsabschlüsse ist festzustellen, dass sowohl bei Menschen mit als auch ohne Migrationshintergrund häufiger eine Lehre absolviert wurde als ein universitärer Abschluss. In beiden Personengruppen haben eher Männer als Frauen eine Lehre absolviert. Während bei Menschen mit Migrationshintergrund Frauen mit einem berufsqualifizierten Abschluss eher als Männer einen universitären Abschluss absolviert haben (20,2% zu 16,3%), ändert sich das Bild bei der Geschlechterverteilung bei Menschen ohne Migrationshintergrund zunächst nicht. Männer ohne Migrationshintergrund haben eher als Frauen einen universitären Abschluss (7,6% der Frauen zu 10,3% der Männer ohne Migrationshintergrund). Dieses Bild ändert sich jedoch bei der Betrachtung der unterschiedlichen Altersspannen. Dabei kann man feststellen, dass, obgleich insgesamt mehr Männer als Frauen über einen Universitätsabschluss verfügen (Statistisches Bundesamt 2011, S.168f.), jüngere Frauen ohne Migrationshintergrund ihre männlichen Schulkameraden nicht nur in der schulischen Qualifikation, sondern auch (bis zum 35. Lebensjahr) in den universitären Abschlüssen überholt haben. Das bedeutet, dass Frauen mit und ohne Migrationshintergrund in den jüngeren Jahrgängen in 2010 tendenziell sowohl in der schulischen Bildung als auch bei den beruflichen Abschlüssen die Männer überholt haben. Dieses Ergebnis bestätigt auch die Ergebnisse der in Kapitel 3 erläuterten Forschungsarbeiten. Offensichtlich profitieren auch Migranten davon, dass seit Beginn der Arbeitsmigration in den 50er Jahren bis heute das Bildungssystem immer besser ausgebaut wurde.

Bei der Betrachtung der Erwerbspersonen kann man feststellen, dass mehr Menschen ohne Migrationshintergrund erwerbstätig sind als mit Migrationshintergrund. Bei Erwerbstätigkeit gehen Menschen mit Migrationshintergrund im Alter von 25 bis 65 Jahren fast doppelt so häufig ausschließlich einer geringfügigen Beschäftigung nach (11,3% aller Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund gegenüber 6,8% aller Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund), zum Beispiel einem Minijob (Statistisches Bundesamt 2011, S.8). Sie sind eher teilzeitbeschäftigt und mehr unter denjenigen mit befristeten Verträgen zu finden, als Menschen ohne Migrationshintergrund. Ferner setzt der altersbedingte Rückgang von Erwerbstätigen bei Menschen mit Migrationshintergrund sowohl bei Männern als auch bei Frauen früher ein (ab 45 Jahren zu 55 Jahren), als bei Menschen ohne Migrationshintergrund. Der Vergleich der Arbeitsbereiche verdeutlicht ebenfalls ein unterschiedliches Bild: Während Menschen mit Migrationshintergrund überwiegend im produzierenden Gewerbe, im Handel und Gastgewerbe tätig sind (61,9% aller Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund) und kaum unter den Beamten oder selten unter den Angestellten zu finden sind, sind 51,7% aller Erwerbstätigen ohne Migrationshintergrund im produzierenden Gewerbe beschäftigt. Sie sind eher als Beamte oder Angestellte tätig (vgl. ebd., S.8). Der Geschlechtervergleich zeigt, dass Frauen mit und ohne Migrationshintergrund zum größten Teil als Angestellte und im Verhältnis zu Männern mit und ohne Migrationshintergrund seltener Selbstständige oder Arbeiterinnen sind.

Migranten aus der Türkei schneiden sowohl bei den Bildungsabschlüssen als auch bei den Berufsabschlüssen im Vergleich zu allen Menschen mit Migrationshintergrund verhältnismäßig schlecht ab.³⁰ Obgleich Männer häufiger Schul- und Berufsabschlüsse als Frauen aus der Türkei besitzen, zeigt sich doch auch bei Frauen mit türkischem Migrationshintergrund, dass sie auf der Überholspur sind. Sofern Frauen mit türkischem Migrationshintergrund ein Abitur besitzen, verfügten sie eher als Männer mit türkischem Migrationshintergrund über einen universitären Abschluss (10,8% der Frauen zu 8,3% der Männer). Das bedeutet, dass Männer aus der Türkei mit einem Schulabschluss insgesamt zwar häufiger über ein Abitur verfügen als Frauen, aber bei den Universitätsabschlüssen liegen sie in ihrer Personengruppe hinter den Frauen. Das weist darauf hin, dass Frauen mit Abitur eher eine Universität besuchen und vor allem ihr Studium auch beenden.

Zusammenfassend ist zur Erwerbssituation festzustellen, dass der größte Teil der Erwerbstätigen aus der Türkei in 2010 als Arbeiter tätig war. Männer mit türkischem Migrationshintergrund waren häufiger als Frauen erwerbstätig. Wenn aber Frauen erwerbstätig waren, dann waren sie häufiger als Männer als Angestellte und seltener als Arbeiterinnen oder Selbstständige tätig.

Schlussfolgernd kann man sagen, dass es sowohl Frauen als auch Männer mit Migrationshintergrund aus der Türkei gibt, die einen qualifizierten Bildungs- und Berufsabschluss absolviert haben. Ein schulischer oder beruflicher Abschluss alleine ist jedoch insbesondere für Menschen mit Migrationshintergrund weder ein Garant für den Einstieg in einen Beruf, noch für die Art, den Umfang oder die Dauer der Erwerbstätigkeit. Das Bildungssystem ist eine entscheidende, aber nicht hinreichende

³⁰ An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass diese quantitativ erfassten Werte und Schlüsse den Eindruck erwecken können, dass ausschließlich national-kulturelle Faktoren im Zusammenhang mit einem Bildungserfolg stehen. Dieser stark verkürzten Sicht kann anhand von qualitativen Forschungsergebnissen (vgl. Raiser, 2007) widersprochen werden.

Voraussetzung für den beruflichen Aufstieg. Offensichtlich gibt es weitere berufsbiographische Prozesse, die einen beruflichen Erfolg beeinflussen, die es qualitativ zu erforschen gilt.

3 Zur Bildungs- und beruflichen Lage von Menschen mit Migrationshintergrund im Spiegel der Fachliteratur

Beobachtet man die Bildungs- und Berufslandschaft, so kann man feststellen, dass große deutsche Unternehmen, Stiftungen und Institute, wie zum Beispiel die VW-, Hertie- und Bertelsmannstiftung in den letzten Jahren Programme für erfolgreiche Schüler, Studierende und Berufseinsteiger mit Migrationshintergrund aufgelegt oder Forschungsarbeiten, die sich mit Erfolgskriterien der Migranten beschäftigen, gefördert haben (vgl. Raiser 2007, S.7). Auch Bundesministerien und verschiedene Institute untersuchen beziehungsweise unterstützen Forschungsarbeiten zu Bildungs- und Integrationserfolgen von Migranten und fördern einen besseren beruflichen Einstieg.

Wie bereits erwähnt, stehen in den letzten Jahren der Bildungserfolg und zunehmend auch der Einstieg von Migranten in den Arbeitsmarkt im Fokus der wissenschaftlichen Betrachtung. Damit wird auch in der Wissenschaft der Perspektivwechsel weg vom Defizit hin zu einer Betrachtung von Potentialen und Ressourcen von Menschen mit Migrationshintergrund evident.

3.1 Bildung und Integration in der Gesellschaft

Den Wunsch des Perspektivwandels verdeutlicht auch die fachöffentliche Diskussion zu den Begrifflichkeiten Integration versus soziale Inklusion. Über eine veränderte Begrifflichkeit will man weg kommen von der Idee einer Integration von Menschen in eine homogene Gesellschaft und damit eine einseitige Anpassung – hin zu einer Zugehörigkeit, einem Gemeinschaftsgefühl, einer wechselseitigen Beziehung.

„Integration“ „suggeriert, es gäbe eine Entität, ein soziales Gebilde, in das sich Menschen in Deutschland integrieren könnten. Nach allem, was die Sozialwissenschaften über moderne Gesellschaften wissen, ist diese Grundannahme falsch. Denn die Gesellschaft ist kein einheitliches Kollektiv, in das man sich integrieren könnte. Deutschland ist vielmehr eine in viele soziale Milieus und Funktionssysteme (wie Wirtschaft, Bildung, Politik und Recht) ausdifferenzierte Gesellschaft.“ (Nohl 2007, S.20 zit. nach Prasad 2008)

Im Bereich der Basismigrationsarbeit hat sich meiner Erfahrung nach in der Praxis der Begriff der Inklusion noch nicht durchgesetzt. Auch etliche Veröffentlichungen und Untersuchungen verwenden nach wie vor den Begriff der Integration, wobei dieser Begriff zunehmend in seiner Beschreibung nicht nur die Beibehaltung der eigenen kulturellen Identität thematisiert, sondern darüber hinaus auch den Anteil der Aufnahmegesellschaft, der im Aufnahmewillen gesehen wird, beinhaltet.³¹

Welcher Begriff auch immer verwendet wird, das langfristige Gelingen des gesellschaftlichen Integrations- oder auch Inklusionsprozesses ist zwischenzeitlich sowohl von sozialpolitischem als auch von wirtschaftlichem Interesse und Bildung wird

³¹ Auch in dieser Arbeit wird, um weniger Verwirrung zu schaffen, keine Differenzierung zwischen den Begriffen der Integration und der Inklusion vorgenommen, da in vielen hier zitierten Veröffentlichungen von Integration die Rede ist, obgleich die Differenzierung der beiden Begriffe bedeutsam ist.

als „*Schlüssel*“ zum Gelingen der Integration gewertet. So heißt es im Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung von 2007:

„Bildung ist der entscheidende Schlüssel zur sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration. (...) Unser Land braucht das Potenzial der Kinder und Jugendlichen aus Zuwanderfamilien. Ihr Bildungserfolg ist eine Investition in die Zukunft unseres Landes, denn die Menschen, die in Deutschland leben, sind unsere wichtigste Ressource.“ (Presse und Informationsamt der Bundesregierung 2007, S.15)

Zwei Jahre später (Januar 2009) hat das Berliner Institut für Bevölkerung und Entwicklung in seiner Studie „Ungenutzte Potentiale – Zur Lage der Integration in Deutschland“ einen Index zur Messung von Integration entwickelt und unterschiedliche Gruppen in ihrer Integration in die deutsche Gesellschaft verglichen. In den Index fließen mehrere Kriterien ein, wie zum Beispiel Staatsbürgerschaft, bi-kulturelle Ehen, Bildungsstand oder Erwerbsleben. Demnach ist ein großer Teil der Menschen mit Migrationshintergrund unzureichend integriert.

„Zugewanderte sind im Durchschnitt schlechter gebildet, häufiger arbeitslos und nehmen weniger am öffentlichen Leben teil als die Einheimischen.“ (Woellert/Kröhnert/Sippel/ Klingholz 2009, S.6)

Auch in der Bildungsberichterstattung von 2010 wird festgestellt, dass bei der Bildungsbeteiligung das soziale Geschlecht, die soziale Herkunft und der Migrationsstatus eine Rolle spielen:

„Die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiographie eingeschlagenen Wege unterscheiden sich insbesondere nach Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationsstatus. Sie führen zu Disparitäten der Bildungsbeteiligung und damit zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen. Diese zunehmenden segregativen Erscheinungen stehen im Gegensatz zu der Inklusions- und Integrationsaufgabe des Bildungswesens.“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S.13)

Beim Zugang zu Bildungs- und Qualifizierungseinrichtungen sind die meisten Migranten zwar rechtlich Deutschen gleichgestellt, in der Praxis jedoch kann von Chancengleichheit nicht die Rede sein. Dies gilt nicht nur für einen Schultyp, sondern für das gesamte Bildungssystem in Deutschland (vgl. BBA 2003; Karakasoglu-Aydin 2000, S.136, 141; Gogolin 2001, S.18-21). Auch der Bildungsbericht von 2006 registriert die Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund unter 18 Jahren in allen Stufen des Schulsystems. Die Bildungsberichtserstattung von 2010 verweist darüber hinaus auf die sozialen, finanziellen oder/und kulturellen Risikolagen aller Kinder unter 18 Jahren. Demnach ist fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren in Deutschland in mindestens einer dieser Risikolagen, die eine ungünstige Bildungschance befürchten lassen. Bei den Kindern mit Migrationshintergrund sind es sogar 42% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S.6). Zudem weisen verschiedene Untersuchungen darauf hin, dass trotz gleicher Schulabschlüsse und komplexer Systeme der Ausbildungsförderung Jugendliche mit Migrationshintergrund geringere Chancen haben, eine Ausbildungsstelle zu erhalten (vgl. Granato/Werner 1999; Presse und Informationsamt der Bundesregierung 2007, S.70; Schittenhelm 2005). Neben den Diskriminierungsmechanismen werden veraltete - damit nicht auf eine heterogene Klasse ausgerichteten – Bildungssysteme als Hürde für eine Integration

gewertet, sodass konkrete Maßnahmen zum Abbau dieser Hürden auch auf europäischer Ebene beschlossen wurden (vgl. Pokorny 2011, S.7). Dennoch:

„Historisch gesehen nehmen die Chancen des individuellen vertikalen Aufstiegs zu.“ (Pott 2002, S.123)

Andreas Pott begründet diese Wertung mit der wachsenden Bedeutung sozialer Mobilität, die unsere an Leistung orientierte Gesellschaft, verbunden mit „den steigenden Anforderungen des globalisierten Wirtschaftssystems“ bewirkt. In früheren Epochen *„war die soziale Position einer Person im Wesentlichen durch die Geburt in eine bestimmte gesellschaftliche Gruppe und die mit ihr verbundenen sozialen Zuschreibungen festgelegt. Statuspositionen wurden vererbt“* (Pott 2002, S.122). Diese Gesellschaftsformen boten also über die Vererbung eine Stabilität, die in der modernen, auf Individualität setzenden Gesellschaft zunehmend verloren geht. *„Prinzipiell ist heute die gesellschaftliche Stellung eines Individuums in Deutschland nicht mehr an Abstammung, Lokalität, Zugehörigkeit zu einer Klasse oder ähnliche Merkmale sozialer Herkunft gebunden“* (Pott 2002, S.122). Allerdings ermöglicht die heutige Gesellschaftsform mit ihrer sozialen Mobilität nicht nur einen sozialen Aufstieg, sondern auch einen sozialen Abstieg. Der Fachkräftemangel und damit verbunden eine Öffnung des Bildungssystems hat besonders „Töchtern aus Arbeiterfamilien“ eine Partizipation ermöglicht (Pott 2002, S. 122.). Dennoch sind die Chancen ungleich verteilt, weil Angestellten- und Beamtenkinder überdurchschnittlich von der Öffnung des Bildungssystems profitieren. Obgleich Kinder aus Familien mit einem Migrationshintergrund insbesondere türkischer, italienischer und jugoslawischer Herkunft eine besondere Benachteiligung erfahren, profitieren aufgrund des Fachkräftemangels zunehmend auch diese Kinder von der Öffnung des Bildungssystems (vgl. Pott 2002, S.124).

Trotz Erkenntnisse über mögliche Ursachen von Disparitäten der Bildungsbeteiligung und in den letzten Jahren zunehmender Relevanz des Themas Bildung ist die Anzahl junger Menschen ohne verwertbare Bildungsabschlüsse immer noch groß.

Die Daten des Mikrozensus 2010 verdeutlichen auch weiterhin einen Unterschied des Zugangs zu Bildung und Arbeit zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Sie zeigen aber auch, dass trotz Risikolagen, häufig bildungsferner Eltern und möglicher institutioneller Diskriminierung die Anzahl derer mit höheren Bildungsabschlüssen zunimmt. (Siehe Kapitel 2)

3.2 Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund

Ohne Mängel, Defizite und diskriminierende Mechanismen in gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, familiären Bedingungen oder persönlichen Leistungen von Menschen mit Migrationshintergrund außer Acht lassen zu wollen beziehungsweise in Abrede zu stellen, sollen zur Unterstützung des Perspektivwandels und zur Erweiterung der wissenschaftlichen Datenlage im Folgenden die Hintergründe der erfolgreichen Bildungs- und Berufsbiographien näher betrachtet werden. Denn mit einer Migration sind weder zwangsläufig Barrieren für Bildungs- und Berufswege verbunden, noch sind diese, wenn vorhanden, unüberwindbar. Offensichtlich gibt es Strategien, um Defizite auszugleichen und Selektionsmechanismen zu überwinden. Um einen Überblick über

markante Studien zunächst im Zusammenhang mit dem Bildungs- und anschließend dem Berufserfolg von Migranten zu geben, sollen im Folgenden die wesentlich erachteten Erklärungsansätze exemplarisch dargestellt werden.

Bei der Erforschung von Lebensläufen bildungserfolgreicher Menschen mit Migrationshintergrund wurden bisher hauptsächlich Statuspassagen und Übergänge zwischen der Familie und der Schule, Übergänge innerhalb des Schulsystems und Übergänge zwischen der Schule und der Berufsausbildung näher betrachtet. Dabei wird zwar festgestellt, dass im Verhältnis zu den meist bildungsfernen Eltern, die als Arbeitsmigranten nach Deutschland kamen, bereits ein Haupt- oder Realschulabschluss einen Bildungsaufstieg bedeutet (beispielsweise Hummrich 2002, Raiser 2007, Tepecik 2011), jedoch bestehen die Untersuchungsgruppen der Bildungserfolgreichen selbst zumeist ausschließlich aus Studierenden (Badawia 2002, Hummrich 2002, Ofner 2003). Damit werden also die akademischen Laufbahnen zur Kenntnis genommen (vgl. Schittenhelm 2010). Die Frage nach dem eigenen Erleben des Bildungserfolges von Hauptschul- oder Realschulabsolventen, die sich im Verhältnis zu ihren Eltern durchaus auch als bildungserfolgreich erleben könnten, bleibt dabei unbeachtet. Ferner ist bisher ungeklärt, welche Motivation beziehungsweise Veränderungen von Orientierungen hinter dem möglichen Arbeitsmarkterfolg von denjenigen steckt, die sich in ihrer Bildungskarriere nicht als erfolgreich gesehen haben.

Je nach Blickwinkel und Interessenlage des Forschers fallen die Ergebnisse und damit verbunden auch die Beurteilungen zur Wertigkeit von Maßnahmen und Begründungen für einen Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund unterschiedlich aus. So hebt beispielsweise Andrea Lanfranchi in seiner Schweizer Untersuchung „Schulerfolg von Migrationskindern“ die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter für den Schulerfolg von Kindern mit Migrationserfahrung hervor. Den Ursprung für ungleiche Bildungschancen sieht er in ungleichen Startchancen und geht daher davon aus, dass Verbesserungen der Startbedingungen mit größerem Schulerfolg einhergehen. Dabei misst er der „Gestaltungsqualität der Übergänge von Familien in soziale Organisationen wie Krippe, Spielgruppen, Tagesfamilien und der nachfolgenden Vernetzung mit den Institutionen des Kindergartens und der Schule“ einen besonderen Stellenwert für den Schulerfolg zu. Er stellt fest, dass insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule die Bewertung des Lehrpersonals von kognitiven, sprachlichen und sozialen Kompetenzen bei denjenigen Kindern mit familienergänzender Betreuung besser ausfiel, als bei denen ohne familienergänzende Betreuung (vgl. Lanfranchi 2002, S.355). Demnach ist davon auszugehen, dass, je früher beziehungsweise je mehr familienergänzende Maßnahmen, desto größer die Wahrscheinlichkeit zum Bildungserfolg.

Ingrid Gogolin betrachtet in ihrer Veröffentlichung von 2001 das gesamte Bildungssystem und misst der Grundschule eine besondere Verantwortung für den Bildungserfolg insbesondere von Kindern mit Migrationshintergrund zu. Für den Bildungserfolg hebt sie, die Bedeutung der Vermittlung und Aneignung der deutschen Sprache hervor. Dabei beschreibt sie das Aufwachsen der Kinder mit Migrationshintergrund in zwei- beziehungsweise mehrsprachigen Lebensräumen und erläutert Sprachaneignungsprozesse, die von unterschiedlichen Faktoren wie: Lebensumstände der Familien, Lebenspläne, Sprachkontakte und nicht zuletzt ökonomisches und kulturelles Kapital der Familien abhängen. Sie erwähnt einschlägige Untersuchungen der Migration im europäischen Raum und die damit verbundene Sprachentwicklung, die belegen, dass die Zuwanderer ihre mehrsprachige Praxis auch

langfristig nicht aufgeben. Das im sozialwissenschaftlichem Diskurs zunehmend zu beobachtende Phänomen der Transmigration³² unterstützt ihrer Meinung nach die Verwendung von beziehungsweise Notwendigkeit des Umgangs mit mehreren Sprachen. In diesem Zusammenhang gesehen, bedeutet die Pflege der mitgebrachten Sprache in Familien mit Migrationshintergrund keineswegs, wie häufig in der Öffentlichkeit angenommen, eine Rückständigkeit, sondern vielmehr eine Zukunftsorientierung, die eine Sicherung oder Besserung der Lebensumstände und Zukunftschancen von Menschen mit Migrationshintergrund bedeuten kann (siehe dazu auch Henkelmann 2010, S.118f.). Im günstigsten Falle kann es über Mehrsprachigkeit und soziale Netzwerke sowohl im Herkunftsland als auch im Einwanderungsland zu einem Wachstum von ökonomischem und kulturellem Kapital³³ kommen. Die Fachwelt misst auch dem Aufwachsen in zwei oder mehreren Sprachen eine günstige Voraussetzung für die allgemeine und geistige Entwicklung zu. Demzufolge werden mit der Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit positive Wirkungen auf allgemeine schulische Lernprozesse erwartet (vgl. Gogolin 2001, S.18ff.).

Auch wenn Mehrsprachigkeit unumstritten zunehmend in unserer globalisierten Gesellschaft für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt wichtiger wird, so hilft – wie die Statistiken zeigen - Mehrsprachigkeit alleine nicht, um alle Hürden im deutschen Bildungswesen und beim Einstieg auf dem Arbeitsmarkt zu überwinden beziehungsweise auszugleichen.

Einen weiteren Zusammenhang untersucht Merle Hummrich. Sie beleuchtet in ihrer Untersuchung *„Bildungserfolg und Migration“* den Zusammenhang zwischen Bildungserfolg von Migrantinnen und dem Handlungsfeld Schule und Familie. Dabei umfasst ihre Untersuchungsgruppe nur bildungserfolgreiche Migrantinnen, die im Studium sind. Um die *„Subjektkonstruktionen“* aufstiegsorientierter Migrantinnen zu rekonstruieren, geht sie dem Zusammenhang zwischen Generationsbeziehungen und Erfolg nach.

„In den Migrationsbiographien geht es darum, eine individuelle Balance zu finden zwischen der mit der Erfüllung der Aspiration verbundenen Entfremdung vom Herkunftskontext und der Bindung an ihn, der die Chance emotionaler Handlungssicherheit impliziert.“ (Hummrich 2002, S.305)

Mit ihren drei Handlungstypen von Frauen verdeutlicht sie den Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration und der Subjektkonstruktion. Zur Erfüllung der eigenen Bildungsaspiration und um sich vor Diskriminierungen zu schützen, wird von Seiten der Migrantinnen dem Lehrer die Rolle des „Wissensvermittlers“ beziehungsweise des „biographischen Beraters“ übertragen. In der Lehrer-Schüler-Beziehung sind aber auch „Autonomieschübe“ der Migrantinnen erkennbar, die in einer *„positiven Umdeutung des Lehrerinnenhandelns, die Trotzreaktionen auf Lehrerinnenhandeln und die Funktionalisierung des Verhältnisses zu den Lehrerinnen“* Ausdruck finden (ebd., S. 326f.). Bei ihren Typen stellt sie unterschiedliche Grade der Autonomiebestrebungen und differierende „transformatorische Handlungspotentiale“

³² Transmigration wird in dieser Studie verstanden als eine mehrfach grenzüberschreitende Wanderung zwischen Aufnahmeland und Herkunftsland, die wiederholte zeitlich begrenzte Aufenthalte im Auswanderungsland mit einschließt. 2010 hat eine Autorengruppe der Leibniz Universität in Hannover, Fachbereich Interkulturelle Pädagogik, eine Studie zu „Bildungserfolgreiche Transmigranten“ veröffentlicht.

³³ Mehr zum Begriff des kulturellen Kapitals in Kapitel 4.1

fest (Hummrich 2002, S.337). Hummrich arbeitet bei ihrer Typenbildung Subjektkonstruktionen von Frauen mit Bildungsaspiration heraus und arbeitet markante Widersprüche und Merkmale von Beziehungen in den Handlungsfeldern Familie und Schule heraus. Dabei legt sie im Wesentlichen auf das Subjekt und das dazugehörige Beziehungsgeflecht zu einem bestimmten Zeitpunkt ihr Augenmerk. Verschiebungen beziehungsweise Veränderungen von Subjektkonstruktionen, die zum Beispiel in der Schulzeit einen Typus repräsentierten, sich aber in der Zeit der Erwerbstätigkeit zu einem anderen Handlungstypus entwickelt haben, finden dabei keine Berücksichtigung. Ferner wird in ihrer Untersuchung das Augenmerk ausschließlich auf Frauen gelegt, sodass ein möglicher Unterschied und auch Parallelen oder Differenzen zum männlichen Geschlecht nicht überprüfbar sind.

Auch Ulrich Raiser betrachtet im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg die Familien. Er hebt in seiner Arbeit von 2007 die Ressourcen der Migrantenfamilien hervor, die seines Erachtens wesentlich zum Bildungserfolg von Menschen mit Migrationshintergrund beitragen.

„Migrantenfamilien ... verfügen – anders als der dominante Integrationsdiskurs glauben machen will - über migrationsspezifische Ressourcen, die, richtig eingesetzt, zum Bildungsaufstieg ihre Kinder beitragen können.“ (Raiser2007, S.6)

Er beleuchtet die „aufstiegsgenerierenden Kapitalien“, die durch die Analyse der „inter- und intragenerationalen Beziehungen in Familien mit Migrationshintergrund“ zutage kommen.

„Die Kapitalien, die erfolgreiche Migrantengruppen einsetzen, resultieren in erster Linie aus ihrem spezifischen Status, ihrer spezifischen Erfahrung, ihren spezifischen Ansprüchen als Migranten und aus ihrer familiären Struktur in der Migration.“ (Raiser 2007, S.181)

In seinem Vergleich zwischen türkischen und griechischen bildungserfolgreichen Migranten erscheint ihm die ethnische Zugehörigkeit zur Entstehung von ähnlichen Deutungsmustern und Handlungsstrategien nachrangiger als die soziale Erfahrung der Migration selbst. Er exponiert ein „migrationsspezifisches Kapital“.

„Diese Lebenslaufprogramme³⁴ von Migrantenfamilien haben einen den partikularen deutschen Migrationskontext und den partikularen nationalen Herkunftskontexte von türkischen und griechischen Migranten überschreitenden allgemeinen Kern. Das soziale und kulturelle Kapital, das aus den Lebenslaufprogrammen (sprich: den biographischen Bilanzierungen der Elterngeneration) entsteht, kann man daher als migrationsspezifisches Kapital bezeichnen - eine Ressource, deren Genese im Innersten mit der Erfahrung der Migration zusammenhängt“ (Raiser 2007, S.182).

Raiser bezieht in seinem ethnischen Vergleich zwar Einheimische mit der Begründung des Bildungsaufstiegs als Kontrastfälle in seiner Studie ein (vgl. Raiser 2007, S.81f.), aber er argumentiert bei der nicht genauen Einbeziehung von einheimischen Bildungsaufsteigern mit mangelnder beziehungsweise partikularer Migrationserfahrung

³⁴ *„Das kulturelle Lebenslaufprogramm entspricht einer spezifischen Deutung der Migrationserfahrung durch die Elterngeneration. Es bildet den Deutungshorizont für die Herausbildung des spezifischen sozialen und kulturellen Kapitals.“* (Raiser 2007, S.173)

der einheimischen Familien (vgl. Raiser 2007, S.182). Dabei scheint er eine „gesellschaftlich konstruierte Unterscheidung“ bei den Begrifflichkeiten Migrant und Einheimischer zu nutzen, um mit einem Nichtvorhandensein von Migrationserfahrung zu argumentieren. Unter der zweiten Nachkriegsgeneration von einheimischen Deutschen befinden sich jedoch auch Millionen von Menschen, deren Eltern eigene Migrationserfahrung haben, so wie bei der zweiten Generation der heute so definierten Migranten (teilweise auch ohne eigene Migrationserfahrung). Wenn es weniger um die Ethnie als um die Migrationserfahrung selbst geht (wie bei Ulrich Raiser festgestellt), dann ist ein genauerer Vergleich dieser beiden Gruppen sehr wohl möglich. Das von ihm bezeichnete „migrationspezifische Kapital“ könnte damit auch bei Einheimischen vorhanden sein.

So wie in einigen anderen bisherigen Forschungsarbeiten zu erfolgreichen Bildungsbiographien von Migranten (zum Beispiel Hummrich 2002; Ofner 2003; Tepecik 2011) hat auch Ulrich Raiser bei seiner Typisierung signifikante Personen/Unterstützer zum Bildungserfolg benannt. Dabei erläutert sein Typus der „Kollektivist“ Unterstützung durch Eltern, Geschwister, Freunde, Lehrer und durch das Schulsystem. Die „Individualisten“ hingegen erkennen nur die Unterstützung durch Freunde und Lehrer an. Zur Bedeutung von Geschwistern im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Migranten wurde in aktuellen Untersuchungen bereits Einiges erläutert. Dabei wurden die Solidarität innerhalb der Familien, die emotionale und strategische Beraterfunktion und die Rolle „als Mediator zwischen den Generationen“ der älteren Geschwister herausgestellt. Allerdings ging es dabei in erster Linie um ältere Geschwister, die den Bildungserfolg der jüngeren Geschwister aktiv oder als Vorbild beeinflussen (vgl. Raiser 2007, S. 55ff.; Tepecik 2011). Wie sieht es aber mit dem Bildungserfolg der älteren Geschwister selbst aus? Sind sie nicht auch erfolgreich? Raiser nach zu urteilen sind die ältesten Geschwister eher nicht erfolgreich (vgl. Raiser 2007, S.56).³⁵ Ferner stellen sowohl Hummrich als auch Raiser die Autonomiebestrebungen ihrer Interviewten heraus. In den erläuterten Autonomiebestrebungen gibt es unter anderem Analogien zu den Ergebnissen in der vorliegenden Arbeit. Jedoch wird in dieser Forschungsarbeit, anders als bei den beiden genannten Autoren, über die Autonomiebestrebungen hinaus eine eigenständige Orientierung (eigener biographischer Zukunftsentwurf)³⁶, die in der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Sphäre³⁷ entsteht, herausgestellt (siehe Kapitel 7.1). Ferner wird über die Typisierung eine Differenzierung der Lebensphasen, in der eine eigenständige Orientierung offenkundig wird, vorgenommen (siehe erste Typik in Kapitel 7.1).

3.2.1 Geschlechterdisparitäten beim Bildungserfolg und beim Übergang zur beruflichen Ausbildung

Während in der Vergangenheit bereits Geschlechterunterschiede in der schulischen Bildung festgestellt wurden (Mädchen hatten eher schlechtere Schulabschlüsse als

³⁵ Siehe dazu auch Raiser 2008, „Migration als Aufbruchserfahrung: Welche Bedingungen brauchen gelingende Bildungskarrieren?“, auf der Integrationskonferenz der Bezirksversammlung des Bezirks Hamburg-Mitte

³⁶ Mehr zur Genese der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung in Kapitel 7.1

³⁷ Eine Erklärung zur Begrifflichkeit innere und äußere Sphäre befindet sich in Kapitel 7. Weitere Erkenntnisse zur Differenzierung von Sphären befinden sich auch beispielsweise in den Veröffentlichungen von Gogolin (2000) und Nohl (2001)

Jungen), haben heute Mädchen ihre männlichen Schulkameraden in ihrer schulischen Leistung überholt.

„Schulabgängerinnen haben ihre männlichen Mitschüler in der schulischen Erfolgsbilanz inzwischen überholt. Sie erreichen häufiger weiterführende Schulabschlüsse, das gilt für das Abitur wie für mittlere Bildungsabschlüsse.“ (Granato/Schittenhelm 2004, S.33)

An den Hochschulen ist bereits der Frauenanteil größer als bei Männern.

„Seit 2005 liegt der Frauenanteil bei den Hochschulabsolventen über 50%, an den Universitäten beträgt er fast 60%.“ (Autorengruppe der Bildungsberichterstattung 2010, S.10)

Auch wenn im Hochschulbereich und in den schulischen Leistungen Annäherungen zwischen den Geschlechtern zu beobachten sind, ist dies kein Garant für den beruflichen Einstieg und Erfolg. Denn „die Übergänge von der Schule in die Ausbildung und den Beruf sind in den letzten Jahren länger, unübersichtlicher und risikoreicher geworden“ (Schober zit. nach Oechsle/Maschetzke/Rosowski/Knauf, 2002, S.17). Trotz besserer schulischer Leistungen sind bereits beim Übergang von Schule und Berufsausbildung weiterhin Differenzen zwischen den Geschlechtern festzustellen.

„Trotz einer hohen Berufsorientierung und der viel beachteten Bildungserfolge von Schülerinnen besteht für junge Frauen auf dem Ausbildungsmarkt - im Verhältnis zu jungen Männern - keine Chancengleichheit.“ (Granato/Schittenhelm 2004, S.31)

Neben einem beobachtbaren Zuwachs von „Handlungsspielräumen“ im Bereich der Ausbildung und der Ausbildungsförderung nehmen gleichzeitig auch „Risiken und Instabilitäten“ insbesondere für junge Frauen zu (Granato/Schittenhelm 2004, S.32). Mädchen und Frauen orientieren sich bei ihrer Berufswahl nicht - wie häufig angenommen- ausschließlich nach ihren subjektiven Wünschen, sondern zunehmend an „den Gelegenheiten des Ausbildungsmarktes“ (ebd., S.31). Während sich männliche Auszubildende auf ein breites Berufsspektrum von Ausbildungsberufen verteilen, konzentrieren sich weibliche Auszubildende nur auf wenige Berufsbereiche. Sie sind häufig in Ausbildungsbereichen für Bürotätigkeiten, für den Einzelhandel oder „den Beruf der Friseurin und der Arzthelferin“ zu finden. Auch in den seit 1996 neu geschaffenen Berufszweigen der Informationstechnik und den neuen Medien finden sich verhältnismäßig wenig weibliche Auszubildende. Die ungleiche Verteilung in den Ausbildungsberufen geht mit einer schlechteren Entlohnung und einer geringeren Anerkennung in den späteren Berufen einher. (vgl. Schittenhelm 2005, S.19f.)

Auch für Absolventen der Sekundarstufe II werden die Übergänge zwischen Schule und Studium oder Berufsausbildung risikoreicher und der Prozess der Berufs- und Studienorientierung ist nach dem Abitur keineswegs abgeschlossen. Oechsle/Maschetzke/Rosowski und Knauf widmen sich in ihrer Studie „Berufsorientierung und Lebensplanung im Geschlechtervergleich“ (Oechsle/Maschetzke/Rosowski/Knauf 2002, S.17) dem Zusammenhang zwischen Berufsorientierung und Lebensplanung bei Frauen und Männern. Sie stellen in ihrer überwiegend qualitativen Untersuchung bei Abiturienten, die kurz vor der Beendigung ihres Abiturs stehen fest, dass diese in ihrer Berufsorientierung in einem Spannungsfeld zwischen „Arbeitsmarkt- und Subjektorientierung“ stehen. In ihrer Untersuchung geht

es neben der Fragestellung, wie denn die moderne Arbeitswelt wahrgenommen wird und welche Handlungsstrategien die Befragten daraus entwickeln auch um Einflüsse von Seiten Dritter (Oechsle/Maschetzke/Rosowski/Knauf 2002., S.17). Bei ihren Ergebnissen ist im Geschlechtervergleich besonders erwähnenswert, dass neben bekannten geschlechterspezifischen Ungleichheiten bei der Berufsorientierung und Lebensplanung auch deutliche Annäherungen zwischen den Geschlechtern zu beobachten sind (vgl. ebd., S.26). Der erste von ihnen analysierte Typ ist überwiegend arbeitsmarktorientiert. Handlungsleitend ist für diesen Typen, zu dem etwas mehr Männer als Frauen zum Zeitpunkt ihrer Erhebung zuzurechnen sind, Arbeitsplatzsicherheit und die Einkommensmöglichkeiten. Ein „positiver Bezug zur Lebens- und Berufswegplanung“ verbunden mit konkreten eher langfristigen Plänen sind „charakteristisch“ für diesen Typen, zu dem etwa ein Fünftel aller Befragten zählt (vgl. ebd., S.19) Der zweite Typ sucht eine „Balance zwischen Arbeitsmarktorientierung und Subjektorientierung“. Bei diesem Typ, dem zwei Fünftel aller Befragten zuzurechnen sind, ist der Geschlechterunterschied auffällig. „Der Anteil von Frauen ist wesentlich höher als der der Männer.“ (vgl. ebd., S.19) Diesem Typen ist die Arbeitssicherheit genauso wichtig wie seine individuellen Neigungen und Fähigkeiten. Beim dritten Typus sind seine individuellen Interessen und Fähigkeiten handlungsleitend. „Seine Neigungen folgen und zielstrebig seinen eigenen Weg gehen, so könnte man die Orientierung dieser jungen Frauen und Männer beschreiben“. (vgl. ebd., S.20) Diesen Typen verkörpern etwas mehr Männer als Frauen. Einen bereits bekannten, aber markanten Unterschied zwischen den Geschlechtern finden die Autorinnen in der Berufsorientierung im Kontext von Lebensplanung. Insbesondere bei Frauen spielen Fragen der Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie eine Rolle, obgleich auch die jungen Männer Konfliktpotential in diesem Zusammenhang artikulieren. Anders als in der von ihnen zitierten Shell-Studie von 2000 (Deutsche Schell 2000 zit. n. Oechsle/Maschetzke/Rosowski/Knauf 2002, S. 17-26) zu Jugendlichen wird eine Angleichung der Geschlechter in diesem Punkt in Frage gestellt. Zumindest aber räumen sie eine Veränderung bei den Männern in diesem Punkt ein. So stellen sie fest, dass eine „Aufteilung und Verteilung von Erwerbs- und Familienarbeit von einem Teil der jungen Männer zur Verhandlungssache erklärt“ (vgl. ebd., S.23) wird. Interessanterweise stellt die Shell Studie von 2000 einen Geschlechterunterschied in der Stärke der Berufsorientierung fest. Während vor dem 22. und bis zum 24. Lebensjahr sowohl bei Frauen als auch bei Männern eine gleich hohe Berufsorientierung herrscht, ändert sich dies bei den Frauen ab dem 22. bis zum 24. Lebensjahr zugunsten der Familienorientierung (vgl. ebd., S.22). Neben der Auseinandersetzung mit dem Geschlecht im Zusammenhang mit der Berufsorientierung ist der Einfluss von Seiten der Eltern in der Forschungsarbeit von Oechsle und ihren Mitautorinnen hervorgehoben. So stellen sie unter anderen fest, dass Eltern „durch ihre Erwartungshaltung oder durch konkrete Ratschläge direkten Einfluss auf die Berufsfindung“ ihrer Kinder nehmen und als „positives oder negatives Vorbild“ auf den Berufswahlprozess einwirken (Oechsle/Maschetzke/Rosowski/Knauf 2002; S. 23) Eltern sind ihrer Forschung nach die wichtigsten Ansprechpartner in Fragen der Berufsorientierung bei Abiturienten.

„Die Mehrzahl der Eltern unterstützt und begleitet die Jugendlichen im Prozess der Berufsorientierung, respektiert aber in der Regel ihre Berufswahl als eigenständige biographische Entscheidung.“ (Oechsle/Maschetzke/Rosowski/Knauf 2002; S. 26)

Insbesondere bei Frauen aus bildungsfernen Elternhäusern ist jedoch auch festzustellen, dass ein elterliches Desinteresse bei der Berufsorientierung ihrer Töchter existiert (ebd., S.23-26).

Grundsätzlich haben auch Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund ihre männlichen Klassenkameraden mit Migrationshintergrund mit ihrem Bildungserfolg überholt. Obwohl im Vergleich zu ihrer Elterngeneration bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund (also bei beiden Geschlechtern) Bildungserfolge nachgewiesen sind, ist der Bildungserfolg von Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund größer als bei Jungen (vgl. Schittenhelm 2004, S.28; Schittenhelm 2005). Dennoch sind in der Einmündungsphase in die berufliche Ausbildung insbesondere Migrantinnen in sogenannten „Warteschleifen“ anzutreffen, die aus Lehrgängen bestehen, die nicht zu einem Abschluss eines „anerkannten Ausbildungsberufs führen“, oder finden sich in „feminisierten Ausbildungsberufen“, die eine „ungünstige Auswahl“ darstellen (Schittenhelm 2005, S.21). Insbesondere Migrantinnen sind mehrdimensionalen sozialen Ungleichheiten ausgesetzt. Zum einen führt das Merkmal Frau und zum anderen das Merkmal Migrantin zu Ungleichbehandlungen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Doch welche Handlungsstrategien tragen zur Überwindung dieser Ungleichheiten bei?

Trotz dieser Barrieren beim Übergang von Schule und Berufsausbildung und zum Teil eingeschränkten Berufsmöglichkeiten, gibt es Frauen und Männer aus der Türkei, die sich in unterschiedlichen Arbeitsbereichen auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich behaupten. Zum Teil in frauenspezifischen Berufsbereichen, zum Teil aber auch in Arbeitsbereichen, in denen nach wie vor eher Männer dominieren.

3.3 Beschäftigungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund

Eine erfolgreiche Bildungskarriere bedeutet noch lange keine Arbeitsmarktkarriere. Nach der Beendigung einer beruflichen Qualifikation ist ein direkter Einstieg in die Arbeitswelt heutzutage nicht zwangsläufig. Längere Such- und Bewerbungsphasen gehören zur Normalität. Ferner führt ein Einstieg in die Arbeitswelt auch nicht zwangsläufig in ein gesichertes Beschäftigungsverhältnis mit einem Auskommen ohne Transferleistungen. Zeitlich befristete Arbeitsverhältnisse machen mehrfache Arbeitsplatzwechsel und zusätzliche Qualifikationen notwendig, um Erwerbslosigkeit zu überwinden (vgl. Schittenhelm 2005, S.12). Dennoch ist der enge Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Erwerbstätigkeit auffällig. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes waren im Jahr 2007 durchschnittlich 17,7 Prozent der 25- bis 64-jährigen Erwerbspersonen mit einfachem Bildungsniveau (höchstens Realschulabschluss ohne Berufsausbildung) erwerbslos, aber nur 3,7 Prozent der Personen, die einen Hochschul-, Fachhochschulabschluss oder eine höhere berufsfachliche Ausbildung vorweisen konnten. Die Erwerbslosenquote betrug bei mittlerem Bildungsabschluss (Berufsausbildung oder Abitur ohne Studium) 8,2 Prozent (Bundeszentrale Politischer Bildung 2012). Höhere Bildungsabschlüsse werden zwar zunehmend wichtiger für den Einstieg in den Arbeitsmarkt, sie lassen sich aber immer schlechter verwerten beziehungsweise garantieren keine berufliche Karriere.

„Höhere Bildungsabschlüsse werden zunehmend notwendige und immer weniger hinreichende Kriterien für berufliche Karrieren.“ (El-Mafaalani 2012, S.38)

Bei Menschen mit Migrationshintergrund und insbesondere bei Frauen mit einem Migrationshintergrund wirkt sich die Zunahme der Risiken und Instabilitäten beim Übergang von beruflicher Ausbildung und Beruf in besonderem Maße negativ aus.

„In den vergangenen fünfzehn Jahren hat sich die Beschäftigungssituation von Menschen mit Migrationshintergrund deutlich verschlechtert. So ist die Erwerbsbeteiligung der Menschen mit ausländischer Staatsangehörigkeit gesunken und ihre Arbeitslosenquote ist etwa doppelt so hoch wie die der Deutschen.“ (Presse und Informationsamt der Bundesregierung 2007, S.77)

Dass ein Bildungserfolg und eine hohe Qualifizierung allein nicht der Garant für einen Arbeitsmarkterfolg beziehungsweise für die adäquate Verwertung des „Kulturellen Kapitals“³⁸ sind, verdeutlichen insbesondere Biographien von hochqualifizierten Migranten, die ihre Bildungsabschlüsse in anderen Ländern erworben haben. Nicht selten haben sie mit der Anerkennung ihrer Abschlüsse in Deutschland Schwierigkeiten und kommen nicht in ihren gelernten Berufsbereichen unter. Diese Entwicklung zeigt sich bedauerlicherweise auch in den Biographien derer, die trotz eines anerkannten Studienabschlusses aus dem Herkunftsland in Deutschland ihren Lebensunterhalt beispielsweise als Taxifahrer bestreiten, weil sie ihr kulturelles Kapital nicht auf dem deutschen Arbeitsmarkt verwerten konnten (vgl. Nohl et al. 2010).

Wissenschaftler raten zunehmend, die Potentiale von Menschen mit Migrationshintergrund zu nutzen und angemessene Qualifikationsmöglichkeiten zu bieten, um diesem negativen Trend entgegen zu wirken. Sie plädieren dafür, dass in unserer Wissensgesellschaft, die vom Aufbau und der Verwertung kulturellen Kapitals abhängt, die Arbeitsmarktintegration von Migranten als eine Chance gesehen wird.

„In den nächsten Jahrzehnten werden die Qualifikationsanforderungen an Beschäftigte weiter steigen und der Arbeitsmarkt für Geringqualifizierte weiter schrumpfen. In Zeiten der Globalisierung, des demographischen Wandels, der zunehmenden Migration und des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften, kann es sich Europa schlicht nicht leisten, auf das große kreative und intellektuelle Potential der Zuwanderer und ihrer Kinder zu verzichten.“ (Pokorny 2011, S.6)

Maßnahmen, die auf eine Verbesserung des Zugangs zu Berufsausbildungen für sogenannte benachteiligte Gruppen ausgerichtet sind, reichen nicht aus, um dem prognostizierten steigenden Fachkräftemangel entgegen zu wirken. So wurde am 23. März 2011 das sogenannte „Anerkennungsgesetz“ beschlossen, um eine Feststellung und Anerkennung der im Ausland erworbenen Berufsqualifikationen von Zuwanderern und Deutschen zu verbessern und den Einstieg in die Beschäftigung zu erleichtern. (Maier/Rupprecht 2011, S.10) Ferner werden zunehmend anonymisierte Bewerbungsverfahren entwickelt, um einer möglichen Diskriminierung wegen des Alters, der Herkunft oder des Geschlechts entgegen zu wirken. Denn beispielsweise wurden Forschungsergebnisse der Universität Konstanz im Jahre 2010 (vgl. Kaas/Manger 2010) veröffentlicht, die Nachteile für Bewerber mit türkischen Namen auf dem Arbeitsmarkt belegen. Dass die schwierige Situation von bildungserfolgreichen Migranten auf dem deutschen Arbeitsmarkt Tendenzen der Emigration, Remigration und Transmigration von hochqualifizierten Migranten fördert, ist in der Studie „Bildungserfolgreiche Transmigranten“ aufgezeigt (vgl. Sievers/Griese/Schulte 2010). Ob diese Maßnahmen zum beruflichen Einstieg beziehungsweise zum beruflichen

³⁸Kulturelles Kapital siehe Kapitel 4.1

Aufstieg ausreichen, das ist nach Aladin El-Mafaalani und dem von ihm zitierten Michael Hartmann zu bezweifeln, denn Sie gehen im Wirtschaftsbereich von einer beruflichen Selektion aus, die ihrer Meinung nach in der sozialen Herkunft begründet liegt.

„Ob diese Personen Topführungskräfte werden oder nicht, kann insbesondere durch die soziale Herkunft erklärt werden, was bedeutet, dass nach der sozialen Selektion im Bildungswesen eine weitere Selektion im Berufsleben stattfindet.“ (El-Mafaalani 2012, S.34)

Insbesondere in den Bewerbungsgesprächen würde sich eine habituelle Nähe oder Distanz zu den Auswählenden verdeutlichen, die für die Auswahl entscheidend ist. Nach neueren Untersuchungen gibt es insbesondere bei Menschen mit Migrationshintergrund eine Selektion auf dem Arbeitsmarkt, die trotz Vorhandensein von institutionalisiertem Kulturkapital stattfindet (vgl. Schittenhelm 2010, S.40; El-Mafaalani 2012, S.35). Damit finden hierzulande auch hochqualifizierte Menschen mit einem Migrationshintergrund seltener einen entsprechenden Arbeitsplatz als Einheimische.

Die Autorengruppe Münz, Seifert und Ulrich haben in ihrer Veröffentlichung von 1999 zum Zusammenhang von beruflicher Integration, Bildung und sozialer Integration begünstigende Faktoren evaluiert. So stellten sie fest, dass neben der Bildung die deutsche Sprache ein wesentlicher Faktor für den Zugang zu qualifizierten Arbeitsplätzen ist. *„Deutschkenntnisse können somit eindeutig als Voraussetzung für das Vordringen in höhere berufliche Positionen angesehen werden.“* (Münz/Seifert/Ulrich 1999, S.118-119) Neben den Deutschkenntnissen spielen beim beruflichen Weiterkommen auch soziale Netzwerke eine wichtige Rolle. Sie dienen nicht nur einer schnellen Informationsweitergabe, sondern helfen bei *„Veränderungen von Vorstellungen und Verhaltensweisen“*. (Münz/Seifert/Ulrich 1999, S.118) Einen marginalen Zusammenhang entdeckten sie zwischen *„dem Grad der sozialen Integration (hier gemessen am Anteil interethnischer Freundschaften) und der beruflichen Integration“*. (Münz/Seifert/Ulrich 1999, S.119) Bei denjenigen mit deutschem Freundeskreis ist der Prozentsatz derer mit qualifizierten Arbeitsplätzen und der Selbstständigen höher als bei denjenigen ohne deutschen Freundeskreis. Ferner werden die Aufenthaltsdauer und der Zeitpunkt der Migration im Zusammenhang mit der beruflichen Integration als wesentliche Faktoren betrachtet. Dabei wird festgestellt, dass, je länger der Aufenthalt, desto höher die Chance auf eine *„höhere berufliche Position“*, denn bestimmte Fähigkeiten benötigen Zeit (vgl. Münz/Seifert/Ulrich 1999, S.120). Auch der Zeitpunkt der Migration ist entscheidend für einen beruflichen Einstieg beziehungsweise für den beruflichen Aufstieg. So erklären sie, dass die erste Generation ihren beruflichen Einstieg direkt durch Anwerbung erhielt, jedoch die Qualifikationen der späteren Zuwanderer zum Teil nicht dem des Arbeitsmarktes entsprach. Daher wäre der berufliche Einstieg erschwert (vgl. Münz/Seifert/Ulrich 1999, S.117-123). Diese Faktoren für eine soziale oder berufliche Integration erfassen einzelne Elemente, die im Zusammenhang mit Migration, Bildung und Beruf wichtig sind, gehen jedoch nicht auf die Ebene der handlungsleitenden Orientierungen und der möglichen Phasenhaftigkeit in individuellen Biographien ein.

Obwohl sich die Beschäftigungssituation für Migranten in den letzten Jahren nicht wesentlich verbessert hat, haben es einige Migranten auch mit türkischen Namen - wie sich im Folgenden zeigt - mit unterschiedlichen Strategien und Orientierungen

geschafft, Hürden zu überwinden und sich bis zum Zeitpunkt der hier geführten Interviews auf dem deutschen Arbeitsmarkt erfolgreich zu etablieren.

3.4 Beruflicher Erfolg von Menschen mit Migrationshintergrund

Betrachtet man bei der Analyse der Arbeitsmarkterfolgreichen lediglich diejenigen mit einem Bildungserfolg, so fallen alle diejenigen heraus, die in ihrer schulischen Laufbahn nicht erfolgreich waren, aber dennoch beruflich aufgestiegen und erfolgreich sind. Daher ist bei Untersuchungen von Arbeitsmarkterfolgreichen auch der Personenkreis wichtig, der in der Schullaufbahn weniger erfolgreich war, denn nicht jeder schulisch Erfolgreiche hat einen Job und nicht jeder schulisch Nicht-Erfolgreiche hat keinen Erfolg. Auch ohne akademischen Abschluss kann man soziales Ansehen, materiellen Wohlstand und attraktive gesellschaftliche Positionen erlangen. Zum Beispiel als Selbstständiger, Unternehmer oder Künstler. Grundsätzlich ist die Verteilung von sozialem Status in der modernen Gesellschaft nicht zwingend an eine erfolgreiche höhere Qualifikationskarriere gebunden. Dennoch steigen mit höheren Bildungsabschlüssen die Chancen einer erfolgreichen beruflichen Laufbahn. Auch wenn ein höherer Bildungsabschluss sich zunehmend schwerer verwerten lässt, gilt heute mehr denn je, dass ein qualifizierter Abschluss für eine berufliche Zukunft notwendig ist (vgl. Pott 2002, S.125).

Trotz der Prognosen zum demographischen Wandel, trotz des bereits heute in einigen Wirtschaftsbereichen existierenden Fachkräftemangels und auch trotz der zunehmenden Anerkennung von Potenzialen der Menschen mit Migrationshintergrund, scheint es nach wie vor auf dem Arbeitsmarkt Ausgrenzungsmechanismen zu geben, die den beruflichen Einstieg speziell für Migranten erschweren und die Attraktivität des deutschen Arbeitsmarktes für Migranten verringern. Daher verwundert es nicht, dass zunehmend nicht nur die Ausgrenzungsmechanismen, sondern auch die Handlungsstrategien derjenigen, die sich auf dem deutschen Arbeitsmarkt erfolgreich platzieren konnten, wissenschaftlich betrachtet werden (vgl. Nohl/Schittenhelm/Schmidtke/ Weiß, 2010).

Bei der Diskussion um den beruflichen Erfolg von Migranten gewinnt zunehmend die Gruppe der selbstständigen Migranten an Bedeutung. Ihre Anzahl hat in den letzten Jahren rasant zugenommen. Eine berufliche Etablierung durch Selbstständigkeit wird offensichtlich gerade von Migranten zunehmend angestrebt. So ist laut einer Untersuchung von Jessica Di Bella und René Leicht des Institutes für Mittelstandsforschung der Universität Mannheim ein starker Anstieg von Gründungsaktivitäten bei Migranten zu verzeichnen.

Di Bella und Leicht gehen von 623.000 Selbstständigen mit Migrationshintergrund in 2008 aus.³⁹ Dabei sind die Gründungsquoten in sämtlichen von ihnen aufgezeigten Nationalitätengruppen höher als bei den Deutschen und bei den Türken mehr als doppelt so hoch (vgl. Di Bella/Leicht 2011, S.225).

³⁹ Demgegenüber stehen aber auch viele gescheiterte Existenzen, die in den letzten Jahren vermehrt zu Unterstützungsförderungen geführt haben. Um einen „chancengleichen Zugang zu gründungsrelevanten Ressourcen“ zu gewähren, sind zielgruppenorientierte Beratungseinrichtungen (zum Beispiel für Hochschulabsolventen, Frauen und Migranten) entstanden. (Di Bella, Leicht 2011, S. 223-224)

Ann-Julia Schaland präsentierte auf einem Forschungstag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Februar 2012 ihre Ergebnisse und Zahlen zu selbstständigen Migranten und stellte dabei unter anderem fest, dass hochqualifizierte Migranten sich häufiger selbstständig machen als hochqualifizierte Deutsche ohne Migrationshintergrund (vgl. Schaland 2012, S.6ff.).

Insgesamt geht der Mikrozensus 2010 von 88000 Selbstständigen aus der Türkei aus. Achim Rothe von der IHK Berlin spricht in einem Interview mit dem Tagesspiegel von einem „relativ hohen“ Bildungsgrad der türkischen Unternehmer in Berlin. Ein Fünftel der türkischen Unternehmer in Berlin verfüge über einen Hochschulabschluss und 23% hätten einen Meister- oder Technikerabschluss und jeder Fünfte könne eine abgeschlossene Berufsausbildung nachweisen. Jedoch verfüge auch etwa ein Drittel der Selbstständigen über gar keine Ausbildung (vgl. El-Sharif 2006).

Neben den beruflich erfolgreichen selbstständigen Migranten geraten auch hochqualifizierte Migranten, die nicht selbstständig sind, zunehmend in die Diskussion. Dabei werden Menschen mit Migrationshintergrund häufig nur im Zusammenhang mit Neuanwerbungen von hochqualifizierten Neuzuwanderern (Green Card beziehungsweise Blue Card) betrachtet. Diejenigen, die hier aufgewachsen sind und erfolgreiche Bildungslaufbahnen nachweisen können, beziehungsweise die Gruppe der qualifizierten Neuzuwanderer, die als Ehepartner, Aussiedler oder Flüchtlinge nach Deutschland eingereist sind, werden häufig außer Acht gelassen (vgl. Nohl/Schittenhelm/Schmidtke/Weiß 2010). Um diese Gruppen mit ihren vorhandenen Kapitalformen nicht außer Acht zu lassen, beschäftigen sich neuere Untersuchungen mit der heterogenen Gruppe der beruflich erfolgreichen Migranten.

Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke und Anja Weiß befassen sich in ihrer Veröffentlichung „Kulturelles Kapital in der Migration“ von 2010 mit verschiedenen Migrantengruppen, die ihre akademischen Bildungstitel in die Arbeitsmärkte von Deutschland, Kanada, Türkei und Großbritannien einbringen. Sie rekonstruieren mit qualitativen Methoden die Bildungs- und Berufserfolge von Migranten. Von ihnen analysierte Hintergründe, die in den Lebensgeschichten über erfolgreiche Arbeitsmarktintegration entscheiden, sind komplexe Verbindungen zwischen An- und Aberkennung von kulturellem Kapital, die Erfahrung von Diskriminierung, aber auch von sozialer Unterstützung. Interessanterweise können sie mit ihrer Untersuchung unterschiedliche Zusammenhänge rekonstruieren, die über eine Arbeitsmarktintegration entscheiden. So stellen Sie folgendes fest:

„Die Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten MigrantInnen wird nicht nur von ihrer Bildung, von rechtlicher und sozialer Exklusion im Verlauf der Migration und von den Gelegenheiten des Arbeitsmarktes bestimmt, sondern auch von ihren familiären beziehungsweise sonstigen partnerschaftlichen Lebensformen. Es ist insofern das Zusammenwirken ganz unterschiedlicher Faktoren, das über Erfolg und Misserfolg hochqualifizierter Migration für die MigrantInnen selbst, aber auch für die aufnehmende Gesellschaft entscheidet.“(ebd., S.29)

Ob diese Faktoren auch zum beruflichen Aufstieg von Mittelqualifizierten führen und ob die Geschlechter sich unterschiedlicher Strategien für den beruflichen Erfolg bedienen, das wird die Rekonstruktion der Biographien dieses Samples zeigen.

Auch wenn in aktuellen Forschungsarbeiten das Thema der beruflich erfolgreichen Migranten zunehmend an Bedeutung gewinnt, so ist doch festzustellen, dass es im Zusammenhang mit der Eingliederung in den Arbeitsmarkt in erster Linie um

erfolgreiche Hochqualifizierte geht. Arbeitsmarkterfolgreiche Mittelqualifizierte finden nur im Zusammenhang mit einer Selbstständigkeit Beachtung. Die Fragen, die im Zusammenhang mit Hochqualifizierten hauptsächlich behandelt werden, umfassen die Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen, Gründe für Rebeziehungsweise. Transmigration oder die Art und Weise der Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Zusammenhänge, die sich durch den Vergleich der Mittel- und Hochqualifizierten oder durch den Geschlechtervergleich ergeben, werden bisher weitestgehend außer Acht gelassen. Ferner gilt bisher der Einstieg in den Arbeitsmarkt beziehungsweise die Positionierung im erlernten Beruf als beruflicher Erfolg. Der berufliche Aufstieg im Sinne eines Statusgewinns durch einen hierarchischen Aufstieg oder eine besondere Position hat bisher nur im Zusammenhang von Selbstständigkeit Beachtung gefunden. Genau dies soll im empirischen Teil der Arbeit erfolgen.

3.4.1 Berufliche Karriere und Geschlecht

„Nach deutscher und europäischer Gesetzgebung soll es für Frauen und Männer auch im Erwerbsleben Chancengleichheit geben. Doch die Entwicklung der Frauenerwerbsarbeit in Deutschland ist ein widersprüchlicher Prozess: Einerseits haben Frauen in Bildung und beruflicher Qualifikation aufgeholt, andererseits sind sie bei der Verteilung, Organisation, Entlohnung sowie Bewertung von Arbeit weiterhin benachteiligt.“ (Bundeszentrale für Politische Bildung 2012)

Karin Schittenhelm vergleicht in ihrer Untersuchung von 2005 „Soziale Lagen im Übergang“ einheimische Frauen ost- und westdeutscher Herkunft mit Frauen mit einem Migrationshintergrund⁴⁰ und stellt dabei fest, dass der Übergang in die Arbeitswelt für alle jungen Frauen eine Selbstvergewisserung über ihren sozialen Ort und den Umgang mit einem Orientierungsproblem erfordert. (Vgl. Schittenhelm 2005, S. 265)

„Je nach der gesellschaftlichen Stellung ihres Herkunftsmilieus beziehungsweise je nach dessen Einbindung in soziale Wandlungs- und Umbruchprozesse erfahren die jungen Frauen darüber hinaus eine Statusveränderung ihrer Familien insgesamt.“ (Vgl. Schittenhelm 2005, S. 265)

Bei Migrantinnen und jungen Frauen ostdeutscher Herkunft spielt - aufgrund des Übergangs von einer Gesellschaft in die andere - eine „kollektive Selbstvergewisserung über veränderte Lebensverhältnisse und nationalgesellschaftliche Rahmenbedingungen in der Generationsbeziehung“ eine Rolle. (Schittenhelm 2005, S. 266) Während es bei den einheimischen Frauen ost- und westdeutscher Herkunft darum geht, den von den Eltern übermittelten sozialen Status zu behaupten beziehungsweise wieder herzustellen, vollziehen die Migrantinnen einen Statuswechsel im Verhältnis zur Herkunftsfamilie. Auch innerhalb der Migrantinnengruppen zeigt sich eine Binnenvarianz. So können milieuinterne Unterschiede in den Abläufen der Statuspassagen und heterogene Prinzipien der Lebensführung beobachtet werden. Nach den Erkenntnissen der Autorin sind das Orientierungswissen, das über die Bezugsgruppen der Herkunftsmilieus übermittelt wurde und der jeweilige Ablauf einer arbeitsweltbezogenen Sozialisation die

⁴⁰ Karin Schittenhelm weist in ihrer Untersuchung darauf hin, dass weder die Gruppe der „Migrantinnen“ noch die Gruppe der „einheimischen“ Frauen eine heterogene Gruppe darstellen. Einheimische Frauen ost- und westdeutscher Herkunft finden beispielsweise nicht die gleichen Ausbildungsbedingungen vor und die Milieus der Migrantinnen unterscheiden sich ebenfalls voneinander.

entscheidenden Kontextbedingungen, die zu den je unterschiedlichen Erfahrungs- und Bewältigungsformen der Statusübergänge beitragen (vgl. Schittenhelm 2005, S.265f.). Ferner stellt sie fest, dass neben dem Grad einer Qualifizierung auch die Vielfalt von Tätigkeitsbereichen entscheidend für eine mögliche Positionierung auf dem Arbeitsmarkt ist (vgl. Schittenhelm 2005, S.19f.). Auch in dieser vorliegenden Untersuchung spielt die Vielfalt der Tätigkeitsbereiche zumindest bei Einigen im Sample eine Rolle. Allerdings nicht beim Arbeitsmarkteinstieg, sondern bei der erfolgreichen Positionierung von selbständig Tätigen. In wie fern ihre Erkenntnisse geschlechtsspezifisch sind, lässt sich ohne einen Vergleich der Geschlechter nicht sagen. Aladin El-Mafaalani konnte in seiner Studie von 2012 „BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus - Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen“ zwar Habitustransformationen in allen Aufstiegsbiographien nachweisen, aber keine wesentlichen Geschlechterunterschiede feststellen (vgl. El-Mafaalani, S.16). Er betrachtet in seiner Forschungsarbeit allerdings auch nur bildungserfolgreiche Migranten. In dieser vorliegenden Forschungsarbeit wird sich zeigen, ob der Vergleich zwischen Mittel- und Hochqualifizierten Migranten aus der Türkei und der Vergleich der Geschlechter nicht doch auch Geschlechterunterschiede zu Tage bringen, die möglicherweise in unterschiedlichen Lebensphasen zu erkennen sind. Ferner wird sich zeigen, ob es Differenzen bei der Überwindung von Hürden zwischen den unterschiedlichen Berufszweigen gibt und ob beim beruflichen Einstieg und beruflichen Aufstieg nicht geschlechtsspezifische Mechanismen festgestellt werden können.

4 Der Bezug zu Bourdieus Theorien und seine Differenzierung von Kapitalformen

In der soziologischen Diskussion werden verschiedene Ungleichheitsfaktoren angesprochen, die zu Benachteiligungen führen können. Beispielsweise das Alter, das Geschlecht, das Milieu und nicht zuletzt die Herkunft.

„...tradierte Lebenskonzepte und die über die Herkunft erworbenen Zugehörigkeiten verlieren zunehmend an Bedeutung, während soziale Ungleichheiten und gruppenspezifische Klassifikationen fortbestehen“ (Schittenhelm 2005, S.13)

Wie bereits in Kapitel drei erläutert, rücken neben Ungleichheitsfaktoren zunehmend auch die Ressourcen von Migranten in das Blickfeld der Wissenschaft und der Politik. Insbesondere seit Pierre Bourdieus Werken ist die Perspektive in der Analyse von Ungleichheiten um kulturelle Faktoren erweitert (vgl. Schittenhelm 2004). Da Bourdieu mit seinen Theorien zum Kapital neben Ungleichheitsfaktoren auch Ressourcen von Menschen und Gruppen verdeutlicht, sind seine Arbeiten für die vorliegende Forschungsarbeit als theoretische Grundlage bedeutsam. Insbesondere sein Konzept zur Kapitalakkumulation in Verbindung zu Klassen einer Gesellschaft bietet im vorliegenden Forschungszusammenhang von kultureller Herkunft, Bildung und Integration in den deutschen Arbeitsmarkt eine gute Grundlage. Denn die Interviewpartner dieser Forschungsarbeit müssen nicht nur lernen⁴¹, mit verschiedenen kulturellen Gesellschaftsformen umzugehen, sondern darüber hinaus - aufgrund ihres Bildungsaufstieges - den Umgang mit unterschiedlichen Milieus meistern.

Pierre Bourdieu versteht Kapital als eine Ansammlung von Arbeit, die entweder in verinnerlichter, inkorporierter Form oder in objektivierter Form (als Material) existieren kann. Es kann „sich selbst reproduzieren oder auch wachsen“ (Bourdieu 2005, S.50). Er geht davon aus, dass für eine Akkumulation von Kapital, ob in objektivierter oder verinnerlichter Form, Zeit benötigt wird. Mit seinem Konzept der „Kapitalakkumulation“ gibt er eine Erklärung für langlebige Gleichgewichtszustände in einer Gesellschaft. Um der Struktur und dem Funktionieren der gesellschaftlichen Welt gerecht zu werden, muss man seiner Meinung nach den Begriff des Kapitals in allen seinen Erscheinungsformen einführen. Für ihn ist daher wichtig, verschiedene Erscheinungsformen von Kapital und Profit zu erfassen, um „die Gesetze zu bestimmen, nach denen die verschiedenen Arten von Kapital (oder, was auf dasselbe herauskommt, die verschiedenen Arten von Macht,) gegenseitig ineinander transformiert werden“ (ebd. 2005, S.52).

Die Theorie des kulturellen Kapitals von Bourdieu integriert neben der üblicherweise eingeschränkten Grundannahme der Korrelation zwischen Fähigkeiten von Kindern beziehungsweise dem Humankapital und dem Erfolg beziehungsweise Misserfolg in der Schule auch die „Transmission kulturellen Kapitals in der Familie“ („Erziehungsinvestition“) (ebd. 2005, S.50). Im Ansatz des Humankapitals wird die Abhängigkeit des schulischen Erfolges vom kulturellen Kapital übersehen. Dasjenige Kapital nämlich, das die Familie zuvor investiert hat und das wie das ererbte soziale

⁴¹ In dieser Forschungsarbeit wird kein Unterschied zwischen dem Begriff des Lernens und der Bildung gemacht. Mehr zur Begründung siehe Fußnote 64 zu Lern-Leistungen.

Kapital auch zur Unterstützung des schulischen Erfolges zum Einsatz kommen kann (vgl. ebd. 2005, S.53ff.).

Bourdieu geht davon aus, dass das kulturelle Kapital - im System der Reproduktionsstrategien von Kapital - umso mehr an Bedeutung gewinnt, je stärker „die sichtbaren Formen der Übertragung sozial missbilligt und kontrolliert werden“ (Bourdieu 2005, S.58). Ungleiche Startbedingungen bei der Anhäufung von kulturellem Kapital und damit schlechtere Startbedingungen besonders für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zum Beispiel über die PISA Studie manifestiert wurden, und die ungleiche Möglichkeit, kulturelles Kapital zu verwerten, erzeugen in der Fachöffentlichkeit Unmut. Der Logik Bourdieus folgend, müsste die Bedeutung des kulturellen Kapitals in den kommenden Jahren zunehmen, da die Übertragungsformen und damit verbunden auch die Chancenungleichheit der Übertragung des kulturellen Kapitals in der Fachöffentlichkeit missbilligt wird und daher mögliche Kontrollbeziehungsweise Überwindungsinstanzen (wie zum Beispiel die Ganztagschulen) geschaffen werden. Tatsächlich hat in den letzten Jahren der Begriff des kulturellen Kapitals im Zusammenhang mit Erfolgen im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt an Bedeutung gewonnen. Neuere Studien zu Arbeitsmarkterfolgreichen beziehen in ihre Betrachtung auch die kulturelle Dimension mit ein. Arnd-Michael Nohl, Karin Schittenhelm, Oliver Schmidtke, Anja Weiß beschäftigen sich beispielsweise in ihrem Sammelband von 2010 mit dem Titel „Kulturelles Kapital in der Migration: Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt“ genau mit diesem Thema. Dabei werden Chancen und Risiken herausgearbeitet, mit denen Akademiker konfrontiert sind sowie Kriterien aufgezeigt, die über eine Arbeitsmarktintegration entscheiden. Sowohl die Bestätigung dieser beobachtbaren Tendenzen in der Wissenschaft und der Praxis als auch die eingangs erläuterten inhaltlichen Argumente sind die wesentlichen Gründe für die tiefere Auseinandersetzung mit Bourdieus Theorien zur Kapitalakkumulation.

4.1 Drei grundlegenden Kapitalformen nach Pierre Bourdieu

Auf der Grundlage der Theorien und Begrifflichkeiten zur Kapitalakkumulation und den Kapitalformen von Pierre Bourdieu soll in dieser Forschungsarbeit der Frage auf den Grund gegangen werden, wie arbeitsmarkterfolgreiche Migranten aus der Türkei die vorhandenen Selektionsmechanismen überwinden und ihr akkumuliertes Kapital positiv für den beruflichen Erfolg und zur Integration in den Arbeitsmarkt einsetzen. Dazu werden im Folgenden zunächst die drei wesentlichen Kapitalformen von Pierre Bourdieu erläutert.

Seine drei grundlegenden Kapitalformen sind das „**Ökonomische Kapital**“, das „unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar“ ist und sich besonders zur „Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts“ eignet. Das „**Soziale Kapital**“, das an soziale Verpflichtungen oder Beziehungen gebunden ist und unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar ist. Es bezeichnet die Ressourcen, die durch die Teilhabe am Netz sozialer Beziehungen entsteht. Zur Verdeutlichung dieser Kapitalform eignen sich zum Beispiel Adelstitel. Und das „**Kulturelle Kapital**“, das unter bestimmten Voraussetzungen auch in ökonomisches Kapital konvertierbar ist und sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Bildungsabschlüssen eignet. Das Bindeglied zwischen ökonomischem und

kulturellem Kapital ist Zeit (vgl. Bourdieu 2005, S.52ff.). Der von Pierre Bourdieu eingeführte Begriff des „kulturellen Kapitals“, als wesentliche Ressource in der Bildungslaufbahn, zeigt sich wiederum in drei Ausprägungen: „Inkorporiertes Kulturkapital“, „objektiviertes Kulturkapital“ und „institutionalisiertes Kulturkapital“ (ebd., S.53).

1. Das **inkorporierte Kulturkapital** (Bildung) setzt einen „Verinnerlichungsprozess“ voraus und kostet Zeit. „Wer am Erwerb von Bildung arbeitet (kulturellem Kapital), arbeitet an sich selbst.“ Das heißt, dass man Zeit und „eine Form von sozial konstituierter Libido“ einbringen muss, was mit „Entbehrungen“ und „Opfer“ verbunden sein kann. Beim kulturellen Kapital muss „die Dauer des Bildungserwerbs zum Maßstab“ genommen werden, ohne diese auf die Schulzeit zu reduzieren. Denn die Erziehung in der Familie muss – „je nach Abstand zu den Erfordernissen des schulischen Marktes“ – als „positiver Wert“ (in Form von gewonnener Zeit) oder „negativer Faktor“ (in Form von „doppelt verlorener Zeit“, da zum Aufholen der Lücken nochmals Zeit benötigt wird) mit Beachtung finden. „Inkorporiertes Kapital ist ein Besitztum, das zu einem festen Bestandteil der Person, zum Habitus⁴² geworden ist.“ Es kann damit „nicht kurzfristig“ weitergereicht oder verschenkt werden (ebd., S.55). „Die Inkorporierung des kulturellen Kapitals“ kann sich sowohl unterschiedlich stark als auch instinktiv vollziehen. Sie hinterlässt mehr oder weniger Spuren (zum Beispiel die typische Sprechweise einer Klasse oder Region). „*Wer über eine bestimmte Kulturkompetenz verfügt, zum Beispiel über die Fähigkeit des Lesens in einer Welt von Analphabeten, gewinnt aufgrund seiner Position in der Verteilungsstruktur des kulturellen Kapitals einen Seltenheitswert, aus dem sich Extraprofite ziehen lassen.*“ (ebd., S.57)
2. Das **objektivierte Kulturkapital** steht in einer Beziehung zu dem „inkorporierten Kulturkapital. **Kulturelles Kapital** ist materiell übertragbar (zum Beispiel über Gemälde, Instrumente, etc.). „Übertragbar ist allerdings nur das juristische Eigentum“ (zum Beispiel durch Kauf (ökonomisches Kapital) oder Schenkung). Das Verfügen über kulturelle Fähigkeiten, die ein tieferes Verständnis, zum Beispiel beim Betrachten eines Gemäldes, erst ermöglichen (inkorporiertes Kulturkapital), ist nicht notwendigerweise übertragbar. „*Die Erscheinungsform von kulturellem Kapital in objektiviertem Zustand ist die eines autonomen und kohärenten Ganzen, das – obwohl es das Produkt historischen Handelns ist – seinen eigenen Gesetzen gehorcht, die dem individuellen Willen entzogen sind.*“ (ebd., S.60f.) Objektivistisches Kulturkapital besteht „als materiell und symbolisch aktives und handelndes Kapital“ nur fort, wenn es „von Handelnden angeeignet“ und im Konfliktfalle „im Feld der kulturellen Produktion (Kunst, Wissenschaft usw.) oder im Feld der sozialen Klassen“ eingesetzt wird (ebd., S.61).
3. **Bei dem institutionalisierten Kulturkapital** findet eine Objektivierung von inkorporiertem Kulturkapital in Form von Zeugnissen und Titeln statt. „*Der schulische Titel ist ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz, das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt.*“ Das institutionalisierte Kapital gilt sowohl „relativ unabhängig von der Person“ als auch

⁴² Nach Bourdieu ist der Habitus eine „allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt, die zu systematischen Stellungnahmen führt.“ Er fungiert „als Vermittlungsglied zwischen der Position oder Stellung innerhalb des sozialen Raumes und spezifischen Praktiken, Vorlieben, usw.“. „Der Habitus ist ein System von Grenzen, dessen man sich bewusst werden kann“ (Bourdieu 2005, S. 31-33).

dem tatsächlichen kulturellen Kapital seines Trägers zu einem bestimmten Zeitpunkt. *„Durch den schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer bestimmten Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen.“* Damit wird unter anderem ein Vergleich und Austausch von Titelinhabern möglich. Der Titel ist das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital. *„...die Bildungsinvestition hat nur Sinn, wenn die Umkehrbarkeit der ursprünglichen Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital zumindest teilweise objektiv garantiert ist. Da aber die materiellen und symbolischen Profite, die der schulische Titel garantiert, auch von dessen Seltenheitswert abhängen, kann es vorkommen, dass die Investition an Zeit und Anstrengung sich als weniger rentabel herausstellen, als bei ihrer ursprünglichen Verausgabung erwartet werden konnte. In diesem Falle hat sich der Wechselkurs zwischen kulturellem und ökonomischem Kapital de facto verändert.“* (ebd., S.62f.) Die „Bildungsexplosion“ und die „Titelinflation“ beeinflussen die „Rückumwandlungsstrategien von ökonomischem in kulturelles Kapital.“ (ebd., S.63)

Neben diesen erläuterten grundlegenden Kapitalformen von Bourdieu, werden im Rahmen dieser Arbeit Begriffe verwendet, die sowohl in der wissenschaftlichen Diskussion als auch in der beruflichen Praxis und im umgangssprachlichen Kontext eine Rolle spielen. Da diese häufig unterschiedlichen inhaltlichen Deutungen unterliegen, werden an gegebener Stelle im Text die mir wesentlich erscheinenden Begriffe in ihrem Verständnis für die vorliegende Arbeit erläutert.

5 Einführung in das Analyseverfahren und die praktische Umsetzung

„Bisweilen wird die Notwendigkeit qualitativer Sozialforschung damit begründet, dass nur mit ihr – nicht aber mit den standardisierten Verfahren quantitativer Forschung – die Singularität und Individualität des einzelnen Falles herausgearbeitet werden könne. So wird die ‚subjektive Sichtweise‘ des Individuums der vermeintlichen Objektivität großer Datensätze gegenübergestellt – zugleich aber der Anspruch aufgegeben, auch empirische Aussagen machen zu können, die den Einzelfall übergreifen.“ (Nohl 2013 S. 7)

Daher ist nicht verwunderlich, dass sich verschiedene neuere Ansätze in der qualitativen Forschung entwickelt haben, um fallübergreifende Aussagen machen zu können.

„Mit dem Begriff qualitative Forschung werden verschiedenen Ansätze der Forschung zusammengefasst, die sich in ihren theoretischen Annahmen, in ihrem Gegenstandsverständnis und ihrem methodischen Fokus unterscheiden.“ (Flick 1995, S. 28)

Zu den zentralen Methoden in der qualitativen Forschung gehören besonders das narrative Interview (von Fritz Schütze) und die dokumentarische Methode der Interpretation (von Ralf Bohnsack) (vgl. Nohl 2005, S.1). In der vorliegenden Forschungsarbeit werden beide Methoden genutzt, um die „Generierung von Hypothesen und Theorien“ über den Einzelfall hinaus zu ermöglichen und um komplexe soziale Lagen und biographische Prozesse zu analysieren. (Vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 180, Bohnsack 2000; Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2001)

„Für die qualitative Sozialforschung ist die komparative Analyse von hoher Bedeutung“. (Nohl 2003, S.100)

In der dokumentarischen Methode zieht sich eine komparative Analyse über den gesamten Forschungsprozess. So verläuft sie über die „Analyse einzelner Sequenzen über den Fallvergleich bis hin zur Theorie und Typenbildung“ (Nohl 2003, S.101). *„Der Kontrast in der Gemeinsamkeit“ ist fundamentales Prinzip der Generierung einzelner Typiken“.* (Bohnsack 2000, S.160) Mit diesem Prinzip wird die komparative Analyse strukturiert und dient der mehrdimensionalen Typenbildung. (vgl. Nohl 2003, S.101) Ferner ist dieses „Prinzip des Kontrastes in der Gemeinsamkeit“ sowohl für die Textinterpretation als auch für die Auswahl der Interviewpartner zentral. (Bohnsack 2000, S. 40f.)

„Komparative Verfahren erfordern neben einer Auseinandersetzung mit einer relativen Gültigkeit von Geschlechterkonzepten ein hinterfragen kulturell bedingter Vorannahmen der Forschenden“. (Herwartz-Emden zit. nach Schittenhelm 2001, S.186)

Eine kritische Selbstreflexion eigener kultureller Kontexte ist notwendig, da die Selbstbetroffenheit der Forscherin (beispielsweise, wie in diesem Falle, durch eigene Migrationserfahrung, Milieuerfahrungen oder geschlechterspezifische Erfahrungen) neben positiven Effekten auch Gefahren mit sich bringt. Eine Selbstbetroffenheit der Interviewerin kann sich schwierig gestalten, da eine volle Feldkompetenz dazu

beitragen kann, dass Experten Grundwissen und Grundüberzeugungen teilen, die dann beim Interview nicht mehr näher für andere erläutert werden. Es könnte ein negatives Informationsgefälle entstehen (beide gehen von Wissensbeständen aus, die nicht expliziert werden). Ferner besteht die Gefahr der Einseitigkeit bei der wissenschaftlichen Auswertung. Die Forscherin könnte zu sehr aus ihrem Blickwinkel interpretieren. Dann wäre eine Fehlreflexion, eine falsche beziehungsweise einseitige Interpretation die Folge. Um dem entgegen zu wirken, ist eine Forschungswerkstatt als Korrektiv sinnvoll. Dank der Forschungswerkstatt von Arnd-Michael Nohl hat im vorliegenden Fall ein Korrektiv mitgewirkt. Auch empirisch fundierte Fallvergleiche ermöglichen eine methodische Kontrolle der „Standortgebundenheit des wissenschaftlichen Vorgehens“ (Bohnsack zit. nach Schittenhelm 2001, S.186) Ebenso kann man sich durch „Variationen der Vergleichsgesichtspunkte“ einer einseitigen Standortgebundenheit der Forschenden entziehen (Nohl 2003, S.101).

Interpretationen beinhalten dennoch immer auch eine subjektive Komponente. Trotz der Regulierung, die durch die Forschungswerkstatt und die Absicht zur Neutralität entstanden ist, kann es eine absolute Objektivität nicht geben, da die Aussagen immer aus der Perspektive des/der Interpretierenden betrachtet werden. Eine positive Auswirkung, die eine Selbstbetroffenheit der Forscherin haben kann, liegt beispielsweise darin, dass zwischen Interviewten und Forscherin gleich ein Verständnis vorherrscht, das gegebenenfalls dazu beiträgt, dass die Interviewten offener und schneller in ihren Erzählfluss kommen.

Besonders das narrative Interview eignet sich zur Erfassung der Komplexität sozialer Lagen und biographischer Prozesse (vgl. Glinka 2003, S.25ff.) und ist als „Erhebungsmethode für die Erziehungswissenschaft sehr wichtig geworden“ (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S.180). Es ist nach Schütze ein „nicht-reaktives Forschungsverfahren“, indem die Steuerung und Intervention seitens des Forschers weitgehend zurückgenommen wird (vgl. Glinka 2003, S.36).

„Qualitative Methoden zeichnen sich- im Sinne der Offenheit- dadurch aus, dass die Forschenden die Äußerungen der Erforschten möglichst wenig standardisieren bzw. strukturieren und so den Erforschten die Gelegenheit geben ihr Verständnis der Forscherfragen und ihr eigenes Relevanzsystem (den Kontext ihrer Äußerungen) darzulegen. Auf diese Weise wird nicht nur die Angemessenheit der Interpretationen intersubjektiv nachprüfbar, sondern auch die Unterschiedlichkeit der Relevanzrahmen von Forschenden einerseits und dem Erforschten andererseits.“ (Vgl. Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, S. 177-178)

Im Hauptteil des narrativen Interviews wird zu Beginn der Interviewte aufgefordert, seine Lebensgeschichte zu erzählen. Der Interviewer hat dabei nur die Rolle des Zuhörers. Erst nachdem der Interviewte die Erzählung seiner Lebensgeschichte beendet hat, folgt der Nachfrageteil, um Widersprüche aufzulösen und offene Fragen zu schließen (vgl. Bernart/Krapp 1997, S.23, 32). Dabei sollen erzählgenerierende Fragen gestellt werden, die neben Erzählungen, Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen hervorrufen. Diese Unterscheidungen, die von Fritz Schütze entwickelt wurden, sind auch für die dokumentarische Interviewinterpretation wichtig (vgl. Nohl 2008, S. 29).

Nach den durchgeführten Interviews werden diese transkribiert, um anhand der dokumentarischen Methode ausgewertet werden zu können. Dabei erfolgen folgende aufeinander aufbauende Arbeitsschritte:

1. formulierende Interpretation
2. reflektierende Interpretation
3. Fallbeschreibungen
4. Typenbildung

Die formulierende Interpretation bleibt im „immanenten Sinngehalt“. (Bohnsack 2000, S. 148) Dabei wird keine Stellung zum Wahrheits- oder Realitätsgehalt vorgenommen. Zunächst wird ein thematischer Verlauf des Interviews erstellt und in Ober- und Unterthemen untergliedert, um eine Strukturierung und eine Übersicht des Interviews zu erhalten. Anschließend werden die Passagen ausgewählt, die für das Forschungsthema relevant sind und die dann für die darauf folgenden Interpretationen und Schritte (Vergleiche der Interviews und Typenbildung) genutzt werden sollen. Auch die Passagen im Interview, die sich durch ein „besonderes Engagement“ (Bohnsack 2000, S.150) oder eine besondere „Dichte“ auszeichnen, sind dabei von Interesse. Diese ausgewählten Passagen werden nun formulierend interpretiert, um eine thematische „Feingliederung“ (ebd., S.150) herauszuarbeiten. Die formulierende Interpretation besteht aus thematischen Zusammenfassungen, die in den eigenen Worten der Forschenden erstellt wird (vgl. Bohnsack 2000, S.149f.; Nohl 2008, S.28ff.).

„Während die formulierende Interpretation als Rekonstruktion des Themas des Diskurses mit seinen Untergliederungen, also als Rekonstruktion der thematischen Gliederung zu verstehen ist, zielt die reflektierende Interpretation auf die Rekonstruktion und Explikation des Rahmens, innerhalb dessen das Thema abgehandelt wird, auf die Art und Weise, wie, das heißt mit Bezug auf welches Orientierungsmuster, welchen Orientierungsrahmen das Thema behandelt wird.“ (Bohnsack 2000, S.150f.)

Anders gesagt: Während es bei der formulierenden Interpretation um das „Was“ geht, geht es in der reflektierenden Interpretation um das „Wie“. Bei der reflektierenden Interpretation geht es um die „Art und Weise“ in der ein Thema behandelt wird beziehungsweise wie ein „Problem bearbeitet“ wird (vgl. Nohl 2008, S.29).

Um in der reflektierenden Interpretation die Validität zu gewährleisten, müssen die Ergebnisse „intersubjektiv“ (Bohnsack 2000, S.152) überprüfbar bleiben. Der Vergleich mit anderen Fällen dient dabei nicht nur der Überprüfung der Interpretationen, sondern auch dazu, die Besonderheiten des Einzelfalles zu rekonstruieren, die dann in den Fallbeschreibungen dargestellt werden. Die reflektierende Interpretation verbleibt jedoch nicht nur im „fallübergreifenden Vergleich“, sondern geht auch in den „fallinternen Vergleich“ von „thematisch unterschiedlichen Passagen.“ Sie dient dazu „das charakteristische eines Individuums oder eines Kollektivs an dessen thematisch unterschiedlichen Äußerungen und auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen“ (Bohnsack 2000, S.152f.). Die unterschiedlichen Ebenen beziehungsweise Dimensionen, die rekonstruiert werden, können beispielsweise das Geschlecht und die Generation sein.

„Die dokumentarische Methode greift aus diesem Grunde im Zuge der formalen Interpretation die Textsortentrennung, wie sie in der Narrationsstrukturanalyse von

Fritz Schütze entwickelt worden ist, auf, um dann bezüglich der Semantik auf ihre eigenen Mittel der komparativen Sequenzanalyse zurückzugreifen.“ (Nohl 2008, S. 29)

Die Erzählung und die Beschreibung verdeutlichen das „konjunktive Wissen“ der Interviewten. *„Die Erfahrung unmittelbarer Handlungspraxen“ sind so an die „Selbstverständlichkeiten der Informanten gebunden, dass sie von diesen nicht kommunikativ expliziert, sondern nur erzählt oder beschrieben werden kann.“* Das sogenannte „kommunikative Wissen“ wird hingegen in der Argumentation erkennbar, bei der „Gründe für Handlungs- und Geschehensabläufe“ benannt werden. *„Das kommunikative Wissen bezieht sich zumeist auf die Motive des Handelns (um-zu-Motive im Sinne von Alfred Schütz)...“* (Nohl 2008, S.30) Im Unterschied zu den Argumentationen, bei denen es zur Erklärung von Motiven kommt, geht es bei der Bewertung um eine „Stellungnahme zum eigenen oder fremden Handeln“. (Nohl 2008, S. 30)

„Je weiter der Vergleich fortgeschritten ist, desto genauer und detaillierter lassen sich bestimmte Orientierungsfiguren und ihnen unterliegende Erfahrungsdimensionen an den Fällen aufzeigen, voneinander abgrenzen und typifizieren.“ (Vgl. Nohl 2003, S. 101)

Im nächsten (dritten) Schritt, der Fallbeschreibung, werden als Beleg und zur Rekonstruktion der Dramaturgie „Zitate ausgewählter Textsequenzen aus den bearbeiteten Passagen“ verwendet. *„Eine Diskursbeschreibung wird umso runder und dichter, je umfassender es gelingt, die Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten („Inhalt“) einerseits und die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation andererseits („Form“) in einer Gesamtcharakteristik des Falles verschmelzen zu lassen,...“* (Bohnsack 2000, S.156)

„Die dokumentarische Methode, wie sie von Ralf Bohnsack (1989; 2007a) auf der Basis von Karl Mannheims Werk (vor allem: Mannheim 1964a u. 1980) entwickelt wurde, ist einer jener Ansätze, welche die Fallrekonstruktion mit der komparativen Analyse und Typenbildung verknüpfen.“ (Nohl 2013, S7)

In der Typenbildung geht es nicht mehr – wie in der Fallbeschreibung - um das Erfassen der Charakteristika eines Individuums, sondern um die Darstellung von übergreifenden Gemeinsamkeiten und Kontrasten. *„Im Zuge der Typenbildung, der Generierung einer Typik, werden Bezüge herausgearbeitet zwischen spezifischen Orientierungen einerseits und dem Erlebnishintergrund oder existentiellen Hintergrund, in dem die Genese der Orientierungen zu suchen ist, andererseits.“* (Bohnsack 2000, S.158) Dies gelingt erst, wenn unterschiedliche Erfahrungsräume (Dimensionen) am Fall rekonstruiert wurden.

Die Auswahl der Dimensionen, die näher betrachtet und typisiert werden, sagt ebenso wie die Auswahl der Transkriptabschnitte, etwas über den Standort der Forschenden aus (vgl. Bohnsack 2000, S. 159).

Eine Typik kann erst dann valide gebildet werden, *„wenn sie zugleich mit den anderen, auch möglichen – das heißt an der Totalität des Falles mit seinen unterschiedlichen Dimensionen oder Erfahrungsräumen gleichermaßen ablesbaren – Typiken herausgearbeitet wird, so dass sich am jeweiligen Fall jeweils unterschiedliche Typiken überlagern“.* (Bohnsack 2000, S.159) Über eine Abstraktion soll ein Typ mit üblicherweise mehreren Vertretern gebildet werden. In Einzelfällen bildet auch eine

Einzelperson einen Typen. Dann nämlich, wenn die Abgrenzung zu anderen Typen markant ist.

„Der Typ... veranschaulicht durch die in ihm wirksam werdenden Variationen, dass Typen nicht als starre Gebilde zu begreifen sind und an die jeweiligen Fälle angepasst werden, sondern dass sie über die Benennung von Struktureigenschaften die Möglichkeit bieten, ihnen weitere Fälle zuzuordnen, ohne die Strukturiertheit der einzelnen Fälle aus dem Blick zu verlieren.“ (Humrich 2002, S. 337)

In der dokumentarischen Methode haben sich verschiedene Formen der Typenbildung etabliert. Zum einen eine sinngenetische Typenbildung, eine soziogenetische Typenbildung und eine relationale Typenbildung.

Die sinngenetische und die soziogenetische Typenbildung zielen darauf ab, fallübergreifende Erfahrungs- und Orientierungsdimensionen zu identifizieren und vom Einzelfall zu abstrahieren. (Nohl 2013, S. 8)

„Wenn sich im Rahmen der sinngenetischen Typenbildung typisierte Orientierungen nicht auf bestimmte, in einer Erfahrungs- und theoriegeleitenden Suchstrategie identifizierte Erfahrungshintergründe (wie Geschlecht, Schicht, Generation) sinnhaft zurückführen lassen, wenn die soziogenetische Typenbildung also scheitert, lassen sich neue Wege der Typenbildung erkunden, die ich im Folgenden als relationale Typologien bezeichnen möchte.“ (Nohl 2011, S.9)

Praktische Vorgehensweise

Meine ursprünglich subjektive Annahme zur Notwendigkeit der deutschlandweiten Suche nach Interviewpartnern, die auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich sind und aus der Türkei stammen, hat sich erfreulicherweise nicht bestätigt. Zumindest in Großstädten kann man den Radius seiner Suche durchaus klein halten. Es gibt mehr beruflich erfolgreiche Menschen aus der Türkei als nach bisherigen theoretischen Studien zu vermuten war.

Zur Gewinnung meiner Interviewpartner habe ich eine mir bekannte Schlüsselperson angesprochen, die mir auf Anhieb gleich mehrere ihrer Meinung nach beruflich erfolgreiche Menschen aus der Türkei nennen konnte. Meine Anrufe bei diesen möglichen Interviewpartnern waren stets mit einem Gruß meiner Schlüsselperson versehen. Sowohl das positive Thema meiner Dissertation als auch die Schlüsselperson selbst waren sicherlich ein Grund für die sofortige Bereitschaft sämtlicher Personen für ein Interview. Da ich meine Auswahlkriterien, die im Folgenden erörtert werden, der Schlüsselperson im Details nicht erörtert hatte, konnten nicht alle ersten Interviews für diese Dissertation genutzt werden. Dies war kein Problem, denn selbst die Interviewten halfen mir wieder, neue Interviewpartner zu kontaktieren. Auch nach der Erhebungsphase habe ich Menschen kennen gelernt, die sehr gerne für ein Interview zur Verfügung gestanden hätten und enttäuscht waren, als ich dankend ablehnen musste.

Meine Auswahlkriterien der Interviewpartner:⁴³

- Migrantinnen und Migranten aus der Türkei
- Zweite Generation (in der Zeit meiner Interviews alle zwischen 35 und 45 Jahren)
- eigene Migrationserfahrung
- Bildungsinländer (zum Teil Quereinsteiger, aber Bildungsabschluss in Deutschland erworben)
- Selbstständig mit mehreren Angestellten (damit leitende Position) oder als Angestellte in leitender Position beziehungsweise hohe, außergewöhnliche Position wie zum Beispiel Professor etc.
- Meine Interviewpartner sollten ihr soziales Kapital nicht im mitgebrachten Herkunftsmilieu alleine finden. Ihr Kundenstamm sollte nicht aus ihrer ethnischen Nische rekrutiert werden.⁴⁴

Für die vorliegende Dissertation habe ich in 2005 und 2006 mit zwölf Personen Interviews durchgeführt. Einen der Interviewpartner kannte ich bereits vorher (über eine zweimalige Begegnung). Da eins der Interviews bei der Erstellung einer Sicherheitskopie fälschlicherweise zum Teil gelöscht wurde, musste ich ein zweites Interview mit dieser Person aufnehmen. Eine zweite Person wurde von mir ein zweites Mal interviewt, weil das erste Interview noch zu viele offene Fragen zurück ließ. Um mögliche äußere Einflussfaktoren, die das Erzählen negativ beeinflussen könnten, wie zum Beispiel Ort und Zeit, zu reduzieren, wurde die Wahl des Interviewortes den Interviewpartnern überlassen und die Zeit den Möglichkeiten und Wünschen der Interviewpartnern angepasst (vgl. Glinka 2003, S.36f.). Nur einer der Interviewpartner wollte für das Interview lieber in mein Büro an die Evangelische Hochschule Berlin kommen. Alle Anderen wollten lieber, dass ich sie in ihren Büros, Geschäften oder ihren Privaträumen aufsuche. Die Interviews haben zwischen 45 Minuten bis zwei Stunden gedauert. Die Interviewpartner waren offensichtlich unterschiedlich im Geben von Interviews geübt, beziehungsweise kamen unterschiedlich gut mit einem narrativen Interview zurecht.

Zunächst fand ich die Menschen, die ich interviewt habe, so spannend, dass mich neben deren Lebensläufen hauptsächlich deren Persönlichkeit interessiert hat. Daher, und aus fehlender Übung, bin ich bei den ersten Interviews nach der Eingangserzählung, im Nachfrageteil in ein Austauschgespräch gegangen. Ferner hatten einige Interviewpartner aus meiner Sicht Schwierigkeiten mit einem narrativen Interview, sodass ich instinktiv nach der teilweise kurzen Eingangserzählung im Nachfrageteil auch von mir erzählt habe, um die spürbare Anspannung der Interviewten zu mildern. Das Austauschgespräch nach der Eingangserzählung hatte zwar zur Folge, dass die

⁴³ Mit diesen Auswahlkriterien habe ich folgenden Personenkreis, die sich durchaus auch erfolgreich auf dem deutschen Arbeitsmarkt etablieren können, ausgegrenzt.

- Personen ohne Qualifikation
- Diejenigen, die ausschließlich in der eigenen Community zu Erfolg gekommen sind.

⁴⁴ Mit der „ethnischen Nische“ ist in diesem Zusammenhang eine herkunftslandbezogene Nische auf dem Arbeitsmarkt gemeint. Dazu zählt zum Beispiel der türkische Fernsehsender oder das türkische Reiseunternehmen, dessen primäre Zielgruppe die eigenen Landsleute sind beziehungsweise zu Beginn der Tätigkeit waren. Eine ethnische Nische wird dabei nicht statisch gesehen. Sie kann sich zum Beispiel aus räumlichen Gründen, geschmacklichen Trends oder aus Gründen sprachlicher Entwicklung der Bevölkerung wandeln.

Interviewten lockerer und spontaner sprachen, sich mehr öffneten, aber ich nahm ihnen - mit meinen Erfahrungsberichten und meiner Meinung - am Ende auch den besonderen Raum ihre Präsentation. Erst nach und nach habe ich gelernt, mich mit meiner eigenen Lebensgeschichte und Meinung völlig zurückzunehmen und andere Wege der Erzählgenerierung zu finden.

Für diese qualitative Untersuchung wurden von den zwölf durchgeführten und transkribierten narrativen Interviews acht für die Empirie ausgewählt, vier Frauen und vier Männer, davon je zwei Männer und zwei Frauen mittel- beziehungsweise hochqualifiziert.

	Mittelqualifiziert	Hochqualifiziert
Frauen	2	2
Männer	2	2

Nach der formulierenden und reflektierenden Interpretation und den Fallbeschreibungen habe ich zunächst im Fallvergleich die von den Interviewpartnern explizierten Faktoren für den Erfolg erläutert. Erst allmählich und mit theoretischen und praktischen Hürden kam ich zur Typenbildung.

Zur Verbesserung der wissenschaftlichen Datenlage wurden aufgrund der skizzierten schulischen und beruflichen Lagen der Migranten aus der Türkei in dieser Dissertation zwei Vergleichsdimensionen betrachtet:

1. akademisch und beruflich qualifizierte Migranten türkischer Herkunft (beziehungsweise hoch- und mittelqualifizierte Migranten)
2. Vergleich der sozialen Geschlechter

Über die Phase der Typenbildung haben sich jedoch noch andere Vergleichsdimensionen entwickelt, die im Zusammenhang mit der beruflich erfolgreichen Positionierung und Integration in den Arbeitsmarkt stehen. Neben den genannten Vergleichsebenen haben sich die Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre, die Verantwortung für Dritte, die kulturelle Selbstverortung beziehungsweise der Umgang mit der Herkunftscommunity, der Umgang mit Herausforderungen beziehungsweise Misserfolgen und die Motivation für ihren schulischen und beruflichen Erfolg als Vergleichsdimension herauskristallisiert.

6 Die Fälle im kurzen Vergleich

In der ursprünglich eingereichten Version dieser Forschungsarbeit wurden im Kapitel 6 acht Fälle mit einer ausführlichen Zusammenfassung ihrer Lebensgeschichten im Rahmen ihrer Orientierungen portraitiert. Trotz der üblichen Methoden zur Anonymitätswahrung der Interviewpartner, wie beispielsweise Namensänderung und weiterer Änderungen von Eckdaten zu Geburtsjahr, Namen von Institutionen, Wohnorten und Mitgliedschaften in Parteien, konnte aufgrund der Popularität einiger Interviewpartner keine vollständige Anonymität gewährleistet werden. Daher entfallen die einzelnen Fallportraits in dieser veröffentlichten Version der Forschungsarbeit. Für die Übersicht der Fälle wird stattdessen eine kurze allgemeine Zusammenfassung aller Fälle mit allgemeinen Informationen zum Ablauf der jeweiligen Interviews dargestellt. Ferner werden in diesem Kapitel einige Vergleichspunkte zwischen den Fällen erläutert,

Die acht ausgewählten Fälle bestehen aus vier Frauen und vier Männern, die alle der zweiten Generation der Migranten türkischer Herkunft angehören, als Kind nach Deutschland migriert und auf dem deutschen ersten Arbeitsmarkt erfolgreiche Akademiker oder Nichtakademiker sind. Die Geburtsjahre der Interviewpartner liegen zwischen 1961 und 1970. Zwei der Akademiker und eine der Nichtakademikerinnen haben auch einige Jahre die Schule in der Türkei besucht. Sie sind damit Quereinsteiger.

⁴⁵ In diesem Sample sind folgende Berufe vertreten: Von den Akademikern sind zwei Personen (je eine Frau und ein Mann) hauptberuflich als Dozenten tätig, einer in leitender Position bei einer Bank und eine als Journalistin. Von den Nichtakademikern sind drei Personen selbstständig. Zum einen als Friseurin und als Kaminbaumeister und zum anderen als Dozent. Nur eine Nichtakademikerin hat eine leitende Position im Gesundheitswesen als Angestellte. Zwei der Interviewpartner (eine Akademikerin und ein Nichtakademiker) haben ihre ursprünglich erlernten Berufe gewechselt. Die Akademikerin war nach ihrem BWL Studium bei einer Bank beschäftigt und ist dann über die ethnische Nische⁴⁶ zum Journalismus gekommen. Der Nichtakademiker hat zwei handwerkliche Berufe erlernt und eine Weiterbildung als Betriebswirt absolviert, bis er sich als Dozent selbstständig gemacht hat. Bemerkenswert sind die Motoren (Antriebsfaktoren) des Erfolges, bei denen eine Kausalität zwischen Unterstützung und Erfolg (positive Faktoren) und Marginalisierungserfahrungen und Erfolg (negative Faktoren) von den Betroffenen selbst hergestellt wird. Sowohl die positiven Erfahrungen wie Anerkennung und Unterstützung als auch die negativen, die über einschneidende Erlebnisse wie Tod und Ausgrenzungserfahrungen Erläuterung finden, können in der inneren und äußeren Sphäre gemacht werden.

Die Begrifflichkeiten zur „inneren und äußeren Sphäre“, die sich in den Veröffentlichungen von Nohl finden, werden in dieser Forschungsarbeit in etwas abgeänderter Form verwendet. Während bei Nohl die innere Sphäre aus der Herkunftsfamilie und deren ethnischer Community besteht und die äußere Sphäre aus öffentlichen Institutionen und der Aufnahmegesellschaft (Nohl 2001, S.249ff.; Nohl 2007, S.213), ist in dieser Forschungsarbeit mit der inneren Sphäre ausschließlich die eigene Familie und nicht auch die Herkunftsgemeinschaft gemeint. Denn anhand der

⁴⁵ Aus Gründen des Umfangs kann in dieser Forschungsarbeit nicht näher auf die Besonderheit von Quereinsteiger eingegangen werden.

⁴⁶ Mit der „ethnischen Nische“ ist in diesem Zusammenhang eine herkunftslandbezogene Nische auf dem Arbeitsmarkt gemeint.

rekonstruierten Fälle und ihrer Distanzierung auch zur Herkunftscommunity wurde deutlich, dass die innere Sphäre in den vorliegenden Fällen ausschließlich die eigene Familie beinhaltet. Ferner musste die innere Sphäre differenziert werden, da über eine Abgrenzung eine Unterscheidung zwischen direkten Familienangehörigen aus der Herkunftsfamilie und entfernteren Verwandten vorgenommen wurde. Daher wird in dieser Forschungsarbeit die innere Sphäre differenziert in engere und entfernte innere Sphäre. Mit der engeren inneren Sphäre ist die eigene Herkunfts- und Kernfamilie gemeint. Mit der entfernteren inneren Sphäre ist die entfernte Verwandtschaft gemeint. Die äußere Sphäre umfasst damit nicht nur die Mehrheitsgesellschaft, sondern auch Menschen aus der Minderheitsgesellschaft.

Die Erklärungen für den Erfolg der Probanden reichen von der Unterstützung durch die innere und äußere Sphäre, den eigenen formellen und informellen schulischen und beruflichen Leistungen, dem Pochen auf Glück bis hin zur Mehrfaktorenbenennung (Dimensionserweiterung siehe Fall Reyhan). Während alle Akademiker interessanterweise die ältesten Kinder in der Geschwisterkonstellation sind, variiert die Position bei den Mittelqualifizierten.

6.1 Der Fall Bülent Pamuk

Herr Pamuk wurde mir von einer Bekannten bereits vor dem Interview auf zwei Veranstaltungen vorgestellt. Diese flüchtige Bekanntschaft hatte zur Folge, dass mehr Nähe als bei allen anderen Interviewpartnern vorhanden war und wir uns beim Interview duzten.⁴⁷ Das erste Interview mit Herrn Pamuk hat am 30. August 2005 stattgefunden. Da nach diesem Interview noch einige wichtige Fragen offen blieben, wurde ein zweites Interview (22. August 2006) notwendig. Zu beiden Interviewterminen hat er bereitwillig und spontan zugesagt, wobei er am Ende des ersten Termins diese Bereitschaft mit meiner Person begründete. Damit brachte er eine Wertigkeit in unsere Bekanntschaft. Das erste Interview fand in seinem Büro statt. Für das zweite Interview haben wir uns in die Mitarbeiterküche begeben, weil er dort mehr Ruhe erwartete.

6.2 Der Fall Ferdi Toprak

Herr Toprak wurde mir von seinem Bruder als Interviewpartner empfohlen. Er war sofort zu einem Interview bereit. Das Interview fand in einem Vorraum der Werkstatt seines Verwandten statt.

6.3 Der Fall Ipek Müller

Frau Müller wurde mir von einer Forschungsgruppenteilnehmerin, die gleichzeitig eine Kundin von Frau Müller ist, empfohlen. Ein Telefonat, bei dem ich genau erklären musste, wer ich bin und warum ich ein Interview mit ihr erbitte, führte zur Terminvereinbarung. Sie bestellte mich vormittags in ihren Salon. Nachdem Frau Müller am 29. Januar 2006 mit Verspätung in ihrem Geschäft erschienen ist und wir keinen geeigneten Raum für ein Interview zur Verfügung hatten, organisierte sie

⁴⁷ Das Nähe und Distanzproblem wurde in Kapitel 5 bereits erläutert.

spontan bei ihrer Bekannten im Nebengeschäft einen freien Raum. Hier hatten wir Ruhe und sie konnte frei sprechen.

6.4 Der Fall Yeliz Gül

Frau Gül wurde mir von einer Bekannten als mögliche Interviewpartnerin benannt. Mein Anruf mit dem kurzen Gruß meiner Bekannten führte auch gleich zu einer Verabredung. Das Interview mit Frau Gül hat am 22. April 2005 in ihrem Büro stattgefunden. Es war mein erstes Interview, das noch dazu eine auffällig kurze Eingangserzählung (mit nur 52 Zeilen) hatte. Dies könnte sowohl in meiner Unerfahrenheit als Interviewerin, dem beruflichen Hintergrund von Frau Gül als Journalistin, als auch in der Person von Frau Gül begründet liegen. Letzteres spiegelt sich in ihrer Äußerung im Nachfrageteil (Z. 155: „Das ist schwierig von sich zu erzählen.“) wider. Die offizielle Interviewdauer kann mit nur 45 Minuten als relativ kurz betrachtet werden. Im Anschluss jedoch war Frau Gül für ein ca. halbstündiges Gespräch mit der Erlaubnis zur Aufnahme bereit.

6.5 Der Fall Reyhan Demir

Über eine Freundin habe ich die Telefonnummer von *Frau Demir*, die mir vorher unbekannt war, erhalten. Nach einem Telefonat, in dem ich den Gruß meiner Freundin überbrachte, bekam ich einen Interviewtermin. Sie lud mich zum Frühstück am 7. Oktober 2005 in ihre Privatwohnung ein. Ihr Verlobter war während des gesamten Interviews mit anwesend. Zu Beginn begrenzte sie aus Termingründen das Interview auf eine Stunde. Dennoch ergab sich ein nettes und lockeres Interview, ohne das Gefühl unter Zeitdruck zu stehen.

6.6 Der Fall Selma Sultan

Frau Sultan ist mir das erste Mal als Teilnehmerin einer von mir geleiteten Fortbildung begegnet. Als es kurze Zeit danach zu meinem Forschungsvorhaben kam, erinnerte ich mich an sie und rief sie auf ihrem Arbeitsplatz an. Ich erhielt sofort die Zusage zum Interview von ihr und wurde am 29. Juli 2005 an ihren Arbeitsplatz eingeladen. Das Interview fand während ihrer Arbeitszeit statt, womit ihre Nervosität zu Beginn zu erklären wäre. Diese Nervosität, die auch mit einer Unsicherheit im Umgang mit Interviews in Verbindung gebracht werden kann und die durch die Kürze der Eingangserzählung unterstrichen wird, legte sich im Nachfrageteil des Interviews. Ihre Stellung als Stationsleiterin ragt im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft nicht besonders hervor, wohl aber im Vergleich zur Minderheitsgesellschaft. Dieser Tatsache könnten der geringen Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit ihrer Person gegenüber und damit ihrer fehlenden Übung in der Interviewsituation geschuldet sein.

6.7 Der Fall Deniz Hayat

Das Interview mit *Herrn Hayat* ist über eine Empfehlung einer Kollegin zustande gekommen. Herr Hayat war sofort bereit, mir ein narratives Interview für meine Dissertation zu geben. Da er einen Termin an der Fachhochschule hatte, an der ich eine Gastdozentur besetzte, haben wir mein Büro an der Fachhochschule als Ort des Interviews gewählt. Herr Hayat hat sich für das Interview viel Zeit genommen.

6.8 Der Fall Atilla Duman

Im Warteraum einer Kanzlei stieß ich auf die Visitenkarte von *Herrn Duman*. Herr Duman war sofort bereit, ein Interview mit mir zu führen. Das Interview haben wir im hinteren Raum seines Cafés geführt. Er hat sich viel Zeit genommen und mich anschließend zu einem lockeren Gespräch in seine „Pizzeria“ eingeladen. Technische Probleme bei der Aufnahme eines Teiles des Interviews machten ein zweites Interview notwendig, das ich erst eineinhalb Jahre später führte. Das zweite Interview fand dieses Mal in seinem Restaurant statt, das er vergrößert hat.

6.9 Erste Fallvergleiche

Vergleichspunkte ⁴⁸

Im Vergleich der Fälle ist zunächst auffällig, dass Frau Gül die Einzige aus einem bildungsnahen Elternhaus ist, in der in geschlechtsspezifischen beruflichen Fragen eher ein westliches Rollenverständnis herrscht. Frau Sultan ist die Einzige, die von Anfang ihrer Berufsausbildung bis zum Zeitpunkt des Interviews (bis zum beruflichen Erfolg) als Angestellte in einer Institution tätig ist und damit als Angestellte keinen institutionellen Wechsel vorgenommen hat. Selbstständig Tätige (drei) gibt es in diesem Sample nur unter den Mittelqualifizierten. Ferner ist auffällig, dass alle Selbstständigen im Sample ihre Selbstständigkeit argumentativ nicht mit einer beruflichen Aussichtslosigkeit in den Arbeitsmarkt in Verbindung bringen, sondern mit dem Wunsch zur Selbstverwirklichung, der Selbstbestimmung und dem höheren Einkommen. Alle Hochqualifizierten sprechen ein sehr gutes Deutsch. Bei den Mittelqualifizierten variieren die grammatikalischen Deutschkenntnisse, die im Vergleich zu den Akademikern sprachlich schlechter sind. Während im vorliegenden Sample alle Hochqualifizierten die Ältesten in der Geschwisterkonstellation sind, variiert bei den mittelqualifizierten beruflich Erfolgreichen die Position in der Geschwisterkonstellation. Als Älteste in der Geschwisterkonstellation sind die Hochqualifizierten sowohl schulisch als auch beruflich erfolgreicher als ihre jüngeren Geschwister. Bei den Mittelqualifizierten hingegen wird, wie im Falle von Frau Müller, entweder kein Bildungsvergleich zu den Geschwistern hergestellt, oder aber ihre älteren Geschwister sind bildungserfolgreicher als sie selbst. Erst im beruflichen Leben können diese Mittelqualifizierten dann auch einen Erfolg aufzeigen.

Ferner ist in diesem Sample bemerkenswert, dass keiner Probleme beim Einstieg in den erlernten Beruf hat beziehungsweise keiner von einer möglichen krisenhaften Phase der

⁴⁸ Ein ausführlicher Fallvergleich, der zur Typenbildung führt erfolgt in Kapitel sieben.

Arbeitslosigkeit spricht. Dies könnte sowohl damit zusammenhängen, dass die Interviewpartner in diesem Sample keine bemerkenswerte Zeit der Arbeitslosigkeit hatten (aufgrund der wirtschaftlichen Veränderung in Deutschland kann sich dieses in der heutigen Zeit geändert haben) oder diese Phase in ihrem Leben ist für sie nicht mit ihrem beruflichen Erfolg vereinbar.

Zentrale Momente in den Lebensläufen, wie zum Beispiel Migration, Tod des Vaters, Scheidung oder Geburt eines Kindes waren als einschneidende Erlebnisse in allen Biographien zu erkennen. Daneben explizieren alle Interviewten Begründungen für ihren beruflichen und teilweise schulischen Erfolg.⁴⁹ Die explizierten Begründungen und Zusammenhänge umfassen in unterschiedlicher Ausprägung und Kombination gesellschaftliche Umstände, das Glück beispielsweise zum richtigen Zeitpunkt am richtigen Ort zu sein, die Hilfe Gottes, das bildungsnahe Milieu, das Erkennen und Nutzen von strukturellen Zusammenhängen, die Geschwisterkonstellation und vor allem Charakterzüge und persönliche Fähigkeiten wie zum Beispiel die deutsche Sprache, Fleiß, Kommunikationsfähigkeit, die Neugier und der Ehrgeiz die in dieser Forschungsarbeit unter dem Begriff der Lern-Leistungen subsumiert werden. Allen Fällen ist gemeinsam, dass sie ihren Erfolg explizit mit ihren Lern-Leistungen in einen Zusammenhang bringen. Keiner der Fälle expliziert den beruflichen Erfolg als Lebensziel. Vielmehr werden im Folgenden andere handlungsleitende Lebensziele deutlich, die im Zusammenhang mit Handlungsstrategien stehen und den beruflichen Erfolg beeinflussen.

Im folgenden Kapitel werden neben den von den Interviewpartnern dargestellten Gründen für den Erfolg Orientierungen, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg stehen in typisierter Form herausgearbeitet. Damit findet im folgenden Kapitel 7 eine Typenbildung statt, die nicht mehr einen Fall, sondern fallübergreifend zentrale Momente für den Erfolg herausarbeitet.

⁴⁹ Die Begründungen für den schulischen und beruflichen Erfolg stehen sicherlich auch in einem Zusammenhang mit dem Thema beziehungsweise den zu Beginn meiner Interviews explizierten Titel meiner Forschungsarbeit.

7 Die typischen Muster in den Biographien erfolgreicher Migranten

Um, neben den Argumentationen für einen beruflichen Erfolg der Interviewpartner, die zentralen Momente und die Handlungsmuster in den Lebensgeschichten, die in bestimmten Lebensphasen in Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht werden können, herauszuarbeiten, findet im Folgenden eine Typenbildung statt. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit der Zusammenhänge und Einflussfaktoren, die mit einem beruflichen Erfolg in Verbindung gebracht werden können. Weder der berufliche Erfolg noch die handlungsleitenden Ziele und die damit zusammenhängenden Erfolgsstrategien werden in dieser Arbeit statisch gesehen. Vielmehr werden sie als ein Prozess betrachtet, der jederzeit Wandlungen unterliegen kann. Aufgrund der Mehrdimensionalität und der vielfältigen Einflussfaktoren können bei der Typisierung nicht alle möglichen Zusammenhänge, die sich in den individuellen Biographien und im Vergleich der Fälle zum Zeitpunkt des Interviews zeigen, Erläuterung finden. Wie bereits im vorherigen Kapitel 5.4 expliziert, sind die Ergebnisse nicht nur abhängig von den Individuen des Samples, sondern auch von der Standortgebundenheit der Forschenden und ihrem Korrektiv. So auch die Auswahl der typisierten Dimensionen, die mit der Standortgebundenheit der Forschenden zusammenhängt.

Die zu Beginn der Forschungsarbeit beabsichtigten Vergleichsdimensionen waren auf das soziale Geschlecht und die Bildungslagerung beschränkt. Im Laufe der Analyse haben sich weite beziehungsweise auch andere kollektive Erfahrungsräume (Nohl 2012, S. 157) im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg ergeben, wie zum Beispiel die Verantwortung für Dritte, der Umgang mit der Herkunftscommunity, der Umgang mit Herausforderungen beziehungsweise Misserfolgen und die Motivation für ihren schulischen und beruflichen Erfolg. Dies deutet auf eine soziogenetische Typenbildung hin, die einen Fall nicht nur in einer Dimension erfasst, „...sondern zugleich unterschiedliche Dimensionen oder Erfahrungsräume des Falles, sodass unterschiedliche Typiken in ihrer Überlagerung, Verschränkung ineinander und wechselseitigen Modifikation sichtbar werden.“ (Bohnsack 2000, S.175)

Wie ebenfalls im Kapitel fünf zum methodischen Vorgehen bereits erläutert, ist „der Kontrast in der Gemeinsamkeit das fundamentale Prinzip der Generierung einzelner Typiken“ (Bohnsack 2000, S. 160). Im Laufe der Rekonstruktionen haben sich neben drei Haupttypiken (die Typik zur Entstehung der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung, die Typik zu den Verläufen der Lern-Leistungen, die Typik zum Umgang mit dem Erfolg) eine weitere (4.) Typik⁵⁰, die Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre, quasi als eine querlaufende Typik, als signifikant herausgestellt.

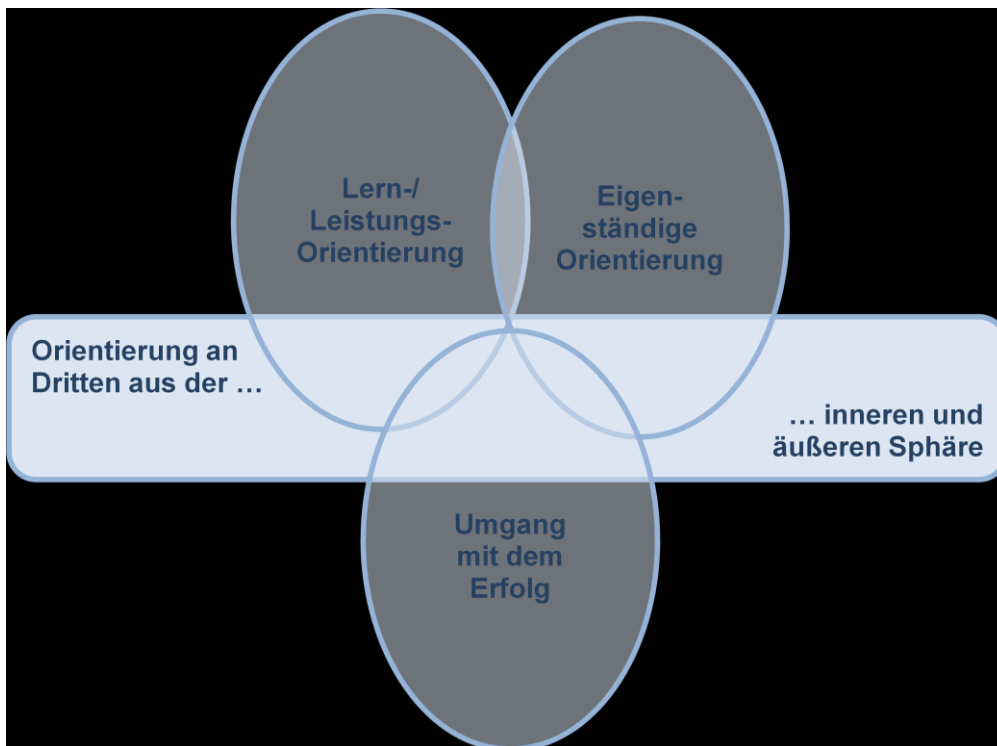
Ferner haben sich Verknüpfungen zwischen den vier herausgearbeiteten Typiken verdeutlicht, bei denen die querlaufende Typik, die Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre, im Zusammenhang mit allen Haupttypiken eine Rolle spielte, sodass neben einer soziogenetischen Typenbildung auch ansatzweise eine relationale Typenbildung (vgl. Nohl 2012, S. 155,156; Nohl 2013) erfolgt ist.

⁵⁰ Die meisten Typen der Typiken beruhen aus mehr als einem Fall. Es gibt jedoch auch Typen in dieser Arbeit, die sich nur aus einem Fall generieren.

Um eine Verknüpfung zwischen den Haupttypiken strukturell wider zu spiegeln und dennoch die Typiken übersichtlich zu halten, wird die querlaufende Typik der Orientierung an Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre nicht als eigenständige Typik nummeriert, sondern zur weiteren Differenzierung der eigentlichen Haupttypik verwendet.

Schaubild 1

zu den drei Haupttypiken, der querlaufenden Typik und ihren Verknüpfungen



Innerhalb der drei dargestellten Haupttypiken zeichnen sich deutliche Unterschiede ab, die im folgenden Kapitel als Ausgangspunkt für die Typenbildung genutzt werden. Die Typen der ersten Typik unterscheiden sich in den Lebensphasen der entwickelten eigenständigen Orientierung und durch die querlaufende Typik in den Orientierungen an Anderen aus unterschiedlichen Sphären. Die Typen der zweiten Typik unterscheiden sich in den Verläufen ihrer Lern-Leistungsorientierung und über die querlaufende Typik in ihren Strategien für einen Erfolg. Und schließlich unterscheiden sich die Typen der dritten Typik in der Art und Weise des Umgangs mit dem beruflichen Erfolg.

Überschneidungen bei den Transkriptabschnitten in unterschiedlichen Typiken sind typisch für eine mehrdimensionale Typenbildung. Um Doppelungen bei der Analyse sich wiederholender Abschnitte zu vermeiden und trotzdem Zusammenhänge zu verstehen, werden streckenweise biographische Zusammenfassungen erstellt und die Transkriptabschnitte nicht im Detail interpretiert, sondern lediglich die für die jeweilige Typik wesentlichen Inhalte und Analysen herausgestellt.

Während sich die erste Typik ausschließlich über die Typenbildung herausarbeiten ließ, wurden in der zweiten und dritten Typik Zusammenhänge und Handlungsstrategien, teils nach der konkreter Nachfrage, teils während der Stehgreiferzählung sowohl expliziert, als auch über die Typenbildung herausgearbeitet.

7.1 Die Typik zur Entstehung der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung in Auseinandersetzung mit der querlaufenden Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre

Um den Entstehungsprozess einer eigenständigen berufsbiographischen Orientierung in der ersten Typik und die Verbindung zur querlaufenden Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre zu verdeutlichen, werden diese eng an der Biographie der einzelnen Interviewten erläutert. Anhand dieser biographischen Erläuterung werden nicht nur weitere Dimensionen deutlich, sondern es wird auch eine Auseinandersetzung mit ihnen ermöglicht.

Die folgenden Interpretationen mit den eingefügten Transkriptabschnitten aller acht herangezogenen Biographien verdeutlichen im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg eine Prägnanz der eigenständigen Orientierung (eigener biographischer Zukunftsentwurf), die mit einer Verantwortungsübernahme für sich selbst einhergeht. Eine eigenständige Orientierung wird erst im Prozess der Abgrenzung⁵¹ zu den Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen der Herkunftsfamilie⁵² in unterschiedlichen Lebensbereichen und zu unterschiedlichen Zeiten erkennbar.⁵³ Daher erfolgt sowohl eine Zuordnung zu Lebensphasen als auch Lebensbereichen (privater, schulischer und beruflicher Bereich), in der eine eigenständige Orientierung zu erkennen ist. Im Entwicklungsprozess (zeitlich) ist auffällig, dass vor jedem beruflichen Erfolg eine eigenständige berufliche Orientierung festzustellen ist, die nach einem einschneidenden Erlebnis erkennbar wird.

Wie bereits erläutert, wird diese erste Typik entlang jeder einzelnen Biographie dargestellt, um das Prozesshafte in der Entwicklung der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung zu erfassen. Dabei werden weitere Dimensionen erkennbar, mit denen in der Analyse mehr oder weniger eine Auseinandersetzung stattfindet. Die erste sichtbare weitere Dimension ist die der Verantwortungsübernahme für sich selbst und teilweise für Dritte aus der inneren Sphäre. Dabei übernehmen alle Personen der einzelnen Fälle in unterschiedlichen Lebensphasen nicht nur für sich selbst, sondern im Erwachsenenalter auch für ihre neue Kernfamilie Verantwortung. Teilweise wird auch eine Verantwortung für Dritte aus der Herkunftsfamilie evident. Im Zusammenhang mit der Verantwortungsübernahme für Dritte aus der Herkunftsfamilie werden die Position in der Geschwisterkonstellation, die Qualifikationsdistanz zu der inneren Sphäre und das Geschlecht relevant. Eine weitere Dimension und zugleich eine zweite Typik ist die der Orientierung an signifikanten Anderen, die sowohl aus der inneren als auch aus der äußeren Sphäre stammen. Diese Dimension wird in dieser Forschungsarbeit als querlaufende Typik bezeichnet, weil sie sich mit der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung überlappt und daher zur Strukturierung der eigenständigen Orientierung mit herangezogen wird. Denn die Anderen dienen explizit oder implizit als Orientierungshilfe bei der Findung der

⁵¹ Der Prozess der Abgrenzung muss nicht mit einer räumlichen Trennung einhergehen. Es ist vielmehr als eine emotionale Lösung von den Vorstellungen und damit Bewertungen der Herkunftsfamilie zu verstehen.

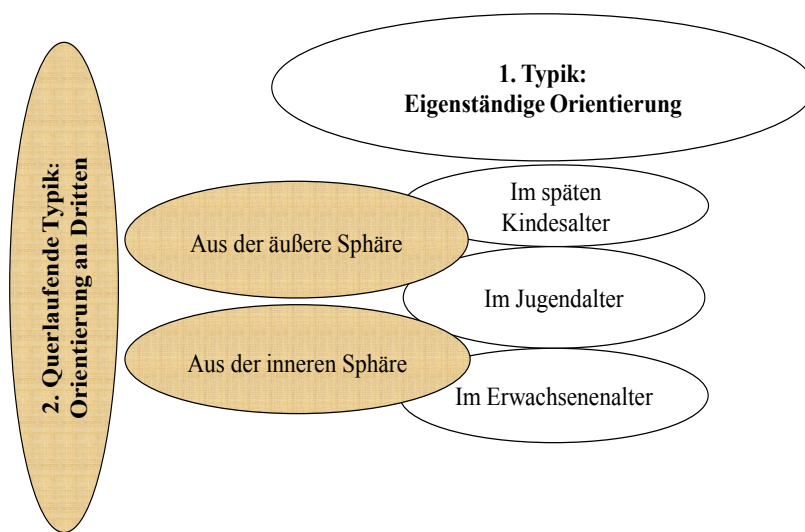
⁵² Unter Herkunftsfamilie werden hier Personen verstanden, von der der Interviewte abstammt und deren Angehörige: Großeltern, Eltern, Geschwister und Onkel und Tanten des Interviewten. Es ist ein Begriff, der in der Kinder- und Jugendhilfe als Unterscheidung zur Pflegefamilie verwendet wird.

⁵³ Zur „Lösungsproblematik“ und der damit zusammenhängenden Befreiung von der Identifikation mit den Eltern siehe auch Bohnsack, 2000

eigenständigen Orientierung. Daher findet auch eine Analyse dieser querlaufenden Typik der Orientierung an Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre statt. Die außenstehenden Personen, die die eigenständige Orientierung unterstützenden, sind in diesem Sample explizit oder implizit primär Ärzte, Lehrer und Freunde aus der äußeren Sphäre und Partner aus der äußeren Sphäre, die die Orientierung an der ursprünglichen inneren Sphäre ablösen. Als Unterstützer der eigenständigen Orientierung treten Eltern und ältere Geschwister aus der inneren Sphäre eher peripher in Erscheinung.

Das folgende Schaubild dient der Veranschaulichung der ersten und querlaufenden zweiten Typik und ihren Verknüpfungen.

Schaubild 2



Im Kapitel 7.1 werden auf erster Ebene die sich herausgestellten unterschiedlichen drei Typen der ersten Typik, eigenständige Orientierung im Kindesalter, eigenständige Orientierung im Jugendalter und eigenständige Orientierung im Erwachsenenalter, erläutert. Dabei wird auf der zweiten Ebene die querlaufende Typik in diejenigen, die sich überwiegend an der äußeren beziehungsweise inneren Sphäre orientieren, in einen jeweiligen Typ differenziert. Von einer Nummerierung der querlaufenden Typik wird abgesehen, um nicht den Eindruck zu erwecken, dass es sich um eine Untertypik handelt. Eine kurze Zusammenfassung erfolgt sowohl nach jeder Typbeschreibung als auch am Ende der Typik.

Anhand der ersten Typik der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung in Verbindung mit der sich überlappenden Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre sind soziogenetische Hintergründe zu erkennen, die das Geschlecht und den Bildungsgrad der Interviewten betreffen und im Folgenden näher erläutert werden.

7.1.1 Die eigenständige Orientierung im Kindesalter

Kennzeichen für diesen Typus ist seine frühe eigenständige Orientierung. Im schulischen und beruflichen Lebensbereich findet bei dem Vertreter dieses Typen eine Orientierung an der äußeren Sphäre statt, über die eine eigenständige Orientierung zu erkennen ist. Im Privatleben wird eine eigenständige Orientierung nicht thematisiert.

Bei *Herrn Pamuk*, der diesen Typus verkörpert, ist bereits in seiner späten Kindheit (Phase des Übergangs von Grundschule zur Oberschule) eine Orientierung weg von seiner Familie zu erkennen. Seine sehr frühe Orientierung an seiner äußeren Sphäre könnte mit seiner dramatischen Migration und seiner Ankunft in Deutschland und damit mit einem einschneidenden Erlebnis zusammenhängen. Daher wird zunächst das einschneidende Erlebnis dargestellt (Z. 15 – 36):

Ich hab also noch zwei Geschwister. Eine Schwester, die ist 8 Jahre jünger als ich. Einen Bruder, der ist vier Jahre jünger. So sind wir, ich mit 8 Jahren, und er mit 4 Jahren, nach Berlin gekommen. Da hat mich mein Großvater, ähm, (3) hat uns mit dem Bus nach Istanbul gebracht. Weil, Flugzeuge von Antalya gab es nicht. Und hat uns einfach in einen Flieger gesetzt, und hat, ähm, irgendjemandem gesagt: Hier pass mal auf die beiden Jungs auf. Und so sind wir nach Berlin gekommen. Soweit ich mich erinnere, war es in Schönefeld. In Schönefeld, im Transferbus zum damaligen Busbahnhof am Funkturm. Und am Funkturm, das war, (1) im September 1970, am (2) 15. September, gab's niemanden, der uns abgeholt hat. Weil, da wurde gerade meine Schwester nämlich geboren, einen Tag vorher. Und, äh, der Papa und Mama im Krankenhaus und Papa war, äh, unterwegs. Hat es irgendwie verpasst, so dass wir eigentlich einen Zettel nur in der Hand hatten, wo drauf stand: Mustafa XXX, so heißt mein Vater. (...), das heißt Einstein-Ufer. Und: In (...) in Deutschland. So, mit einem Zettel in der Hand und, äh, die Erwachsenen, die auf uns aufpassen sollten, haben uns in ein Taxi gesetzt und haben (1) dann, ähm, (2), dem Taxifahrer den Zettel gegeben. Und so sind wir eben am Einstein-Ufer in Berlin-Charlottenburg angekommen. (2) Der Sprache nicht mächtig, verängstigt von der Reise. Und, aber, das erste Erlebnis war eigentlich schön. Das erste Erlebnis in Berlin. Wie, da hat sich, äh, ein Wirt von einer Kneipe um uns gekümmert. Hat uns rein genommen. Hat gesagt: Ja, den kenn ich. Der wohnt, äh, über uns. Und da haben wir was zu trinken bekommen und, äh, dann kam auch mein Vater. Und irgendwie, sind wir dann zusammen gekommen. (1) So hat es angefangen.

Das einschneidende in Herrn Pamuks biographischer Erzählung zu seiner Migration hängt damit zusammen, dass er als Achtjähriger und sein Bruder als Vierjähriger von niemandem in Berlin am Busbahnhof abgeholt wurden. Zwar entlastet er mit seiner Begründung, der Geburt seiner Schwester, seine Eltern von einer Schuld, aber seine Schilderung der emotionalen Situation beider Kinder mit ihren Ängsten, zeigt sehr deutlich, die Dramatik. Seine weitere Schilderung des Ankunftstages in Deutschland wird mit einem positiven Erlebnis, einem fürsorglichen Verhalten von Seiten eines Wirtes (der äußeren Sphäre) in Verbindung gebracht. Mit dem fürsorglichen Verhalten des Wirtes relativiert Herr Pamuk die fehlende Fürsorge seiner Eltern. Der Tag seiner Migration ist sein zentrales Erlebnis im Umgang mit Fürsorgepflicht und damit, auf sich selbst gestellt zu sein (Selbstständigkeit und Eigenverantwortung). Seine Eigenverantwortung als Folge der Bewältigung einer Krisensituation und seine Orientierung an seiner äußeren Sphäre verdeutlichen sich bei seiner Oberschulawahl, die nicht der Empfehlung der Grundschule entspricht. Seinen Wünschen entsprechend, die sich am Freund orientieren und damit den Beginn der Suche nach einer eigenständigen Orientierung darstellen, geht er auf ein Gymnasium (Z. 46 – 51):

Und, ähm,
in der 6.Klasse, wurde ich eher, ähm, der Realschule empfohlen. (2) Jedenfalls, die Noten, nicht wegen den Noten. Aber, damals, das muss gewesen sein 1900, so '72,

73, so um den Dreh. Ähm, (2) haben sich die Lehrer wohl nicht getraut, dass ein Gastarbeiterkind eben auf's Gymnasium kann. Die Noten waren so um die 2 herum. Bin mit 14 auf's Gymnasium gegangen.

Trotz einer Realschulempfehlung, die er nicht mit seinen Noten, sondern mit einer Benachteiligung aufgrund seines „Ausländerstatus“ erklärt, geht Herr Pamuk auf ein Gymnasium. Seine Sachlichkeit demonstriert er über seine Orientierung an Formalitäten wie beispielsweise den Noten. Ohne auf die Gründe einzugehen, weshalb er trotz Empfehlung für die Realschule ein Gymnasium besucht, berichtet Herr Pamuk von seinem Besuch eines Gymnasiums mit 14 Jahren. Im ersten Interview wird nicht deutlich, wie es zu der Anmeldung auf das Gymnasium gekommen ist und warum er zu diesem Zeitpunkt schon 14 Jahre alt war. Außerdem spielen die Eltern in seiner Erzählung des Übergangs von der Grund- zur Oberschule keine Rolle. Die fehlende Bedeutung der Eltern beim Übergang von der Grund- zur Oberschule weist bereits im ersten Interview auf eine eigenständige Orientierung hin, die im zweiten Interview Bestätigung findet. Im zweiten Interview, in dem noch offene Fragen geklärt werden sollten, gibt Herr Pamuk eine Erklärung für seinen Wunsch, aufs Gymnasium zu gehen ab. Damit bestätigt sich bereits zum Zeitpunkt des Übergangs von der Grund- zur Oberschule, seine eigenständige Orientierung (Z. 36- 39 (2. Interview)):

Meine Empfehlung in der sechsten

Klasse (1), war nicht fürs Gymnasium. Das war, ähm, für die Realschule. Und, ähm, ein Freund von mir, äh, also mein bester Freund, (2) äh, hatte sich aufs Gymnasium, (1), ähm, im Gymnasium angemeldet. (1) So dass ich gesagt habe, ich möchte auch.

Bei der Schulwahl orientiert sich Herr Pamuk an seinem „besten Freund“ (und damit an seiner äußeren Sphäre). Dabei wird über die Orientierung an Anderen aus seiner äußeren Sphäre seine eigenständige Orientierung deutlich, denn der letzte Satz dieser Sequenz zeigt, dass er selbst bestimmen darf und dieses auch tut. Diesem Typus, den ausschließlich Herr Pamuk verkörpert, ist seine eigenständige Orientierung besonders wichtig. Bei seinen Erzählungen, die seine eigenständige Orientierung betonen, vermeidet er, wenn möglich, Dritte als Unterstützer bei der Erlangung seiner eigenständigen Orientierung zu erwähnen.

Seine private, eigenständige Orientierung eröffnet sich in keinem seiner Interviews.

Wie eingangs erwähnt, sind signifikante Dritte aus der inneren und äußeren Sphäre als Unterstützer der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung quasi als querlaufende Typik zu dieser ersten Typik zu verstehen. Daher folgen noch einige Ausschnitte im Zusammenhang mit signifikanten Anderen, die bei der eigenständigen Orientierung unterstützen.

Orientierung an der äußeren Sphäre

Herr Pamuk, dem seine eigenständige berufsbiographische Orientierung besonders wichtig ist, lässt in seinem ersten Interview Dritte als Unterstützer seiner berufsbiographischen Orientierung völlig unerwähnt. Erst im zweiten Interview, und da auch erst bei der genauen Nachfrage, treten orientierungsweisende Dritte aus seiner äußeren Sphäre in Erscheinung. Während er sich beim Übergang von Grund- zur Oberschule noch an seiner äußeren Sphäre orientiert, nutzt er beim Übergang zwischen Oberschule und Berufsausbildung beziehungsweise Studium das kulturelle Kapital Dritter aus seiner äußeren Sphäre, um sich eigenständig zu entscheiden. Erst im zweiten

Interview erfährt man mehr zu seiner Studienwahl und den damit verbundenen Meinungen anderer, die zunächst nicht genauer bezeichnet werden (Z. 52- 67 (2. Interview)):

Ja, und dann, äh,
ging es direkt, äh (1), im Dezember Abitur, im April Studium. Betriebswirtschaftslehre.
(2) Deswegen Betriebswirtschaftslehre, weil alle anderen, ähm, (2) Wahl-(gedehnt)
Studiengänge, also die ich mir erträumt habe, (2) äh, da wurde mir abgeraten. Ich
wollte zuerst Architektur studieren. (2) Äh, meine künstlerische, äh, Ader ausleben.
Wurde gesagt: nee, (1) äh, die nagen am Hungertuch. Hab ich mir gesagt: na gut.
Geld verdienen muss man. Dann gabs die Möglichkeit, auch mit einem
durchschnittlichen Abitur, ähm, Numerus clausus, äh, zu überwinden. (1) Für
Zahnmedizin. (1) Weil ich war türkischer Abstammung, damals noch türkische
Staatsbürgerschaft. Und dann, ähm, trotzdem Abitur. (2) Hatte mich mit einem
Professor geeinigt. Der hat gesagt: Du kannst bei mir kommen. Der konnte selber
sogar, glaub ich, zwei, ähm, Stühle selber besetzen. Hat gesagt: kannst gerne
kommen. (2) Und dann hab ich gesagt, ein Leben lang, äh, Menschen in den Mund
schauen, (1) ist auch nicht so mein Ding. (2) Was machst du, so dass du jederzeit, äh,
Branche, Beruf, äh (gedehnt), Location, wechseln kannst. Und das war eben
Wirtschaft. Da war man eben (endet), äh, dachte ich damals, eben flexibel.

Er beginnt sein Betriebswirtschaftsstudium, weil ihm von nicht genauer bezeichneten Anderen vom Architekturstudium aus wirtschaftlichen Gründen „abgeraten wurde“. Obwohl er zunächst eine Einigung mit einem nicht genauer benannten Professor zur Studienwahl (Zahnmedizin) trifft, lehnt er das Angebot des Professors aufgrund fehlender Flexibilität in der Branche wieder ab. Damit hängt seine Wahl des Studiums zum Einen mit dem erzielbaren ökonomischen Kapital, und zum Anderen mit der Freiheit zu eigenständigen Entscheidungen zusammen. Bei der Suche nach der spezifischen eigenständigen berufsbiographischen Orientierung nutzt er sein soziales Kapital, indem er Einschätzungen einholt und Möglichkeiten austariert. Seine Entscheidungen trifft er jedoch stets selbst. Er endet mit seiner eigenständigen Entscheidung für ein Wirtschaftsstudium. Hier ist interessant, dass seine „türkische Staatsbürgerschaft“, die er beim Übergang von der Grund- zur Oberschule als negatives Kriterium für seine Empfehlung beschrieben hat, jetzt Ursache einer „Chance“ (positiv) geworden ist. Erst beim genaueren Nachfragen, also im Nachfrageteil des zweiten Interviews, erklärt er, welche „anderen“ (Ratgeber) es waren, die ihn bei seiner Entscheidungsfindung und damit als Orientierungshilfe unterstützt haben (Z. 237–272):

I: Vorhin hast Du gesagt, dass, ähm, Du eigentlich das nicht studieren wolltest. Du hattest eigentlich andere Prioritäten, wie Architektur. Und dass es Dir abgeraten wurde. Von wem wurde es Dir abgeraten, Architektur zu studieren?

P: Na, da hatte ich, äh, ich hab schon ein bisschen, äh, professionell gehandelt. Hab (2) also, in den Branchen nachgefragt. Bekannt, äh, nachgefragt. (2) Und von...

I: Bekannte, Familienangehörige?

P: Ja, nee. Keine Familienangehörige. Einfach, (1) äh, aus dem Umfeld. Aus dem Umfeld. Die man ja mittlerweile kennen gelernt hatte. So aus dem deutschen Umfeld natürlich. (1) Wobei es interessant wäre, äh, dass ich bis zum Abitur hatte ich eigentlich nur (1) deutsche Freunde. (2) Im Studium, (1) waren es, ähm, fast ausschließlich wieder türkische Freunde. (1) Weil, man wurde dann von denen eingefangen. Weil, man war ein Deutschländer. Man kannte sich aus. Und die meisten, die ich dann dort kennen gelernt habe, in der Verbindung (...) ich saß, äh, waren aus der Türkei. (1) Einer der Kumpel (...) Und, äh, die kamen aus der Türkei, kaum Deutsch und „ja, jetzt haben wir einen Reiseführer“. (1) Und an den halten wir uns. Dass also mein Umfeld, äh, zwar ein bisschen, äh, international, Koreaner, Griechen, (2) mit denen man eben zusammen, ähm, für Prüfungen gelernt hatte. Und für Klausuren. Aber, (1) zu 90% fast, würde ich sagen, äh, türkische Kommilitonen. (1) Und danach, als ich wieder bei der Bank angefangen habe, hat sich das wieder gemischt. Und jetzt, zurzeit, ist es (...). Also deutsche, äh, und türkische Freundschaften, Bekanntschaften. (1) Ja, zurück, äh, (2) zur Architektur. (1) Äh, das war das deutsche Umfeld. Das deutsche Umfeld, wo ich also Menschen, wo ich deren Meinung geachtet habe, gefragt habe; hey, ich möchte das studieren. Und also, äh, meistens Ältere natürlich. Nicht,

äh, Gleichaltrige. Die haben dann gesagt, na ja, (2), ähm...
 I: Was waren das für Leute? Woher
 konntest Du die Älteren? (*Interview wird unverständlich, viel leiser*) (...) die Du fragen
 konntest, aus dem deutschen Umfeld?
 B: Ähm, wer kann das gewesen sein? (1) Lehrer? (1)
 I: Ähem (bestätigend)
 B: Müsste ich also schon, äh, das ist schon ne Weile her. Eine Generation zurück. (lacht)
 Das müssen Lehrer gewesen sein, die Eltern meiner, äh, Freunde. Die älteren Geschwister
 meiner Freunde. (*Interview wie unterbrochen, unverständlich. Ob etwas fehlt, nicht
 zu erkennen*) Und, äh, das waren wirklich nicht gute Zeiten für Architekten. Also 1982, (1)
 äh, '80 bis '82. (1) (*Rauschen*) Im Nachhinein, natürlich, wir wussten nicht, dass die Mauer
 fällt. (2) (Lacht) Wär vielleicht doch, ha ha ha, anders gewesen. Nichtsdestotrotz. (1) Ähm,
 mit der Wirtschaft. Also, da hab ich schon ne gute Wahl getroffen. Weil es einfach, ähm,
 flexibler ist. (3)

Seine Professionalität erwähnend diskutiert Herr Pamuk „natürlich“ mit seinem deutschen sozialen Umfeld, um sich auf dem deutschen Arbeitsmarkt orientieren zu können. Damit sucht er sich unterstützende Dritte aus seiner äußeren Sphäre, um sich in seiner äußeren Sphäre zu orientieren. Erst nach mehrmaligen genaueren Nachfragen erinnert er sich vage, dass es Lehrer, Eltern und ältere Geschwister seiner damaligen Freunde waren, die ihn bei seiner Studienwahl unterstützt haben. Dies weist darauf hin, dass er sich seine Ratgeber nicht genau merkt beziehungsweise es vermeidet externe Personen zur Orientierung zu benennen. Sie sind von ihm nach Nationalität und Alter gewählt und dienen ihm zur beruflichen Orientierung. Seine Auswahl der Personen zur Orientierung in der Mehrheitsgesellschaft erfolgt damit nach Lebenserfahrung in Deutschland. Erwähnenswert für ihn ist in diesem Zusammenhang, dass er im Studium dann zu 90% mit türkischen Kommilitonen Kontakte pflegt. Dies führt er darauf zurück, dass er von diesen als ‚Deutschländer eingefangen‘ wurde, weil ‚er sich auskannte‘ und die einen „Reiseleiter“ brauchten, an dem sie sich orientierten (Z. 246 - 251). Dieses Mal betont er die Orientierung der anderen an ihm. Damit macht er seine besondere und überlegende Stellung gegenüber anderen Türken und Migrant*innen deutlich und relativiert seine eigene Orientierung an Dritte damit, dass er auch zur Orientierung für andere dient.

Zusammenfassung des ersten Typus

Bei dem Vertreter dieses ersten Typus hat sich die eigenständige berufsbiographische Orientierung⁵⁴ verhältnismäßig früh (im späten Kindesalter) entwickelt. Nach einem einschneidenden Erlebnis (einer dramatischen Migration und Ankunft in Deutschland) trifft dieser Typus alle wichtigen Entscheidungen (von der Schulwahl bis zum Beruf) für sich selbstständig.

Eine private eigenständige Orientierung, die sich wesentlich von der seiner Familie unterscheidet, ist nicht festzumachen.

Verknüpfung mit der zweiten, querlaufenden Typik der Orientierung an Anderen

Dem Vertreter dieses Typus ist seine eigenständige schulische und berufliche Orientierung so wichtig, dass er zunächst Dritte als Unterstützer seiner berufsbiographischen Orientierung völlig unerwähnt lässt. Erst im zweiten Interview berichtet er, auf spezifische Nachfrage hin, von der Orientierung an beziehungsweise

⁵⁴ An dieser Stelle steckt in der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung auch die eigenständige schulische Orientierung.

Unterstützung durch Dritte aus seiner äußeren Sphäre. Dabei legt er sich bei seinen Unterstützern nicht auf eine spezifische Person oder Personengruppe fest, sondern betont seine Professionalität bei der Auswahl der Unterstützer, deren Nationalität und deren Alter. Ihm ist bei diesem Thema ferner wichtig zu erwähnen, dass auch er als orientierungsunterstützender Dritter gedient hat, sodass eine Relativierung des Erhalts von Unterstützung erfolgen kann.

7.1.2 Die eigenständige Orientierung im Jugendalter

Bei den vier Vertretern dieses zweiten Typus beginnt die eigenständige berufliche und/oder die private Orientierung im Jugendalter und wird beim Übergang von der Oberschule ins Berufsleben erkennbar. Wie beim ersten Typus auch, wird zunächst ein einschneidendes Erlebnis thematisiert. Das einschneidende Erlebnis hat mehr oder weniger ein Gefühl des Verantwortlichseins für sich und teilweise auch für Dritte zur Folge und wird sowohl mit der Geschwisterkonstellation als auch mit dem beruflichen Erfolg in einen Zusammenhang gebracht. Erst nach der Identifizierung der beruflichen eigenständigen Orientierung kommt die Thematisierung des beruflichen Erfolges.

Bei diesem zweiten Typus der Typik zur eigenständigen berufsbiographischen Orientierung kann die querlaufende Typik der Orientierung an Anderen in zwei Typen differenziert werden. Die zwei Typen der querlaufenden Typik unterscheiden sich in den Sphären der Orientierung bietenden Anderen. Während der erste Typ seine berufliche Orientierung durch die Unterstützung von familienexternen Anderen aus der Mehrheitsgesellschaft erlangt (äußere Sphäre), orientiert sich der zweite Typ, bis zu seiner eigenständigen beruflichen Orientierung, an den Vorgaben und den Bedürfnissen seiner Familie (also seiner inneren Sphäre).

Wie im Folgenden zu sehen sein wird, werden anhand dieses zweiten Typus und der querlaufenden Typik zur Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre soziogenetische Hintergründe zu Geschlechter- und Bildungsdifferenzen sichtbar.

Orientierung an der äußeren Sphäre

Bei *Herrn Hayat* gibt es verschiedene mögliche Hinweise auf eine eigene schulische und berufliche Orientierung im Jugendalter. Diese sind jedoch zunächst nicht ganz eindeutig. Sein einschneidendes Erlebnis hängt mit der Arbeitslosigkeit des Vaters zusammen (Z. 149–157):

(2), ähm, (2) und ich hab es, die Schule, ja, mittelmäßig gern gemacht, und ähem, (1) bis zur neunten glaub ich, neunten, zehnten Klasse, da wurde mein Vater längere Zeit arbeitslos. (3) Ähm, (2) und es stand zur Debatte, dass wir zurückkehren. (2) Ähm, und wir hätten (1), nach der zehnten Klasse, oder kurz danach, aufgehört. Also nach dem Gymnasium, hätte mir mein Abgangszeugnis geholt. Weil wir nicht wussten, ob wir tatsächlich zurückkehren. Ich glaub, es war so etwa siebzig, achtundsiebzig, neunundsiebzig oder (1), äh, hier bleiben. Und irgendwie hab ich die Flausen im Kopf gehabt, ja, da müsste ich auch was lernen, nach einem Beruf umsehen.

Eine „längere“ Arbeitslosigkeit des Vaters Ende der siebziger Jahre verursacht eine Verunsicherung innerhalb der Familie von Herrn Hayat. Wie einschneidend diese Verunsicherung aufgrund der Ungewissheit des Lebensortes war, zeigt sich im Orientierungswechsel von Herrn Hayat. Diese Verunsicherung veranlasst Herrn Hayat,

seine ursprüngliche schulische Orientierung zugunsten einer beruflichen Ausbildung zu ändern. Über das einschneidende Erlebnis wird eine Identifikation mit der eigenen Herkunftsfamilie wieder befördert und die Bildungsmobilität eingeschränkt. Das heißt, die anfängliche Orientierung an der äußeren Sphäre wird aufgrund eines einschneidenden Erlebnisses zu Gunsten der inneren Sphäre reguliert. Im Zusammenhang mit dem Verlassen des Gymnasiums zugunsten einer beruflichen Ausbildung spricht er von „Flausen im Kopf“. Mit dieser Formulierung, die in der Regel im Zusammenhang mit Kindern beziehungsweise Jugendlichen verwendet wird, deren Verhaltensweisen die Beachtung der Konsequenzen nicht einschließt, normalisiert er seine im Folgenden dargestellte Fehlentscheidung, die mit einem Schulabbruch einherging. Mit wem er diese Entscheidung bespricht und von wem er sich gegebenenfalls leiten lässt, das erfährt man nicht. Dies könnte darauf hinweisen, dass zu dieser Zeit, seine eigene Orientierung beginnt. Herr Hayat orientiert sich an unterstützenden Anderen aus der Mehrheitsgesellschaft und damit an seiner äußeren Sphäre, um zur eigenständigen Orientierung zu kommen. Seine Mentoren (Lehrer), ermutigen ihn zur eigenen Berufswahl und zur Findung eigenständiger beruflicher Orientierung (Z. 209–214):

(1) Und es hat aber ein Lehrer, also mit dem, ja, sehr gut ich mich verstanden hab. Der hat mir immer gesagt, also, (...)
Ich soll dieses Ingenieurs-Zeug nicht machen. Ich soll lieber Naturwissenschaften studieren. Oder Pädagogik. Vielleicht auch Psychologie, ich weiß es nicht.
Psychologie war ja ein NC- Fach. Er hat mich sehr ermuntert. Immer gesagt, mach das. Wenn das deine Neigung, dein Interesse ist; mach das. (2)

Ein Lehrer, mit dem er sich „sehr gut verstanden“ hat, hat ihn ermutigt seinen Weg zu gehen. Also seine Orientierung zu finden. Interessant, dass er nicht vom zuvor genannten Deutschlehrer spricht. Eventuell hatte er verschiedene Lehrer als Gesprächspartner. Wichtig ist aber, dass es offensichtlich immer Lehrer waren (äußere Sphäre) und nicht Gleichaltrige, Freunde oder Familienangehörige, die ihn bei der eigenständigen Orientierung unterstützt haben. Noch ist unklar, ob er seine eigene Orientierung gefunden hat, oder sich an seiner Leitfigur (dem Lehrer) zunächst orientiert und damit noch auf der Suche ist. Lediglich Zeile 267 – 282, in denen er von seinem Studium berichtet, könnte als eine eindeutigere Orientierung gewertet werden (Z. 267-282):

Äh, und hatte aber auch vor zu promovieren, stärker wissenschaftlich zu arbeiten. (1) Und, ähm, (1) hab bei dem Doktorvater, beziehungsweise bei dem ich Diplomarbeit geschrieben habe. Hab im Studium immer wieder gemerkt, dass sowohl die Pädagogik Professoren, als auch die Psychologen, mir nahe gelegt haben, als ich auf Themensuche war, irgendwas Migrantenspezifisches zu machen. Und, äh, wahrscheinlich ist das auch so ein Kollektiv-Schicksal für einen Migranten-Akademiker (heiter gesprochen). Und ich hab mich damals extrem dagegen gewehrt. Hab gesagt, ich möchte nie, ich möchte keinen Ausländer-Bonus haben. Ich möchte nicht etwas machen, ähm (2), dass es mir leicht gelingen wird. (2) Ich hab dann über ein Thema promoviert, was sozusagen wieder was ganz Fremdes war, über amerikanische Pädagogik. Also, amerikanischer Patriotismus, in der Entwicklungspsychologie von (...) (2) Und das waren eigentlich, heute würde ich sagen im Rückblick, gut gemeinte Ratschläge. Also ich hab einen Pädagogik Professor, mit dem ich (...) die Doktorarbeit schreibe. Ähm, Z. B. deutsche Philosophen in der Türkei. Ich hab alles abgelehnt, was einen Türkei beziehungsweise Türkenbezug, Migrantenbezug hatte. (2)

Herr Hayat wehrt sich „extrem“ gegen die Idee der Professoren, über etwas "Migrantenspezifisches" zu promovieren. Er möchte keinen „Ausländer-Bonus“ haben und nichts machen, was ihm „leicht“ fallen würde. Damit macht er deutlich, dass er nichts

geschenkt haben will, sondern hart dafür arbeitet. Im späteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass er sich in einem „Spannungsfeld“ zwischen beiden Kulturen fühlt und sich „das Türkische“ zunächst als ein Problem für ihn darstellt. Er lehnt daher alle Themen mit einem „Türken- beziehungsweise Migrantenzug“, die von seinen Professoren (Mentoren) kommen ab. An dieser Stelle seiner Erzählung ist seine eigenständige Orientierung erkennbar.

Wie Herr Pamuk auch, thematisiert Herr Hayat in seiner Eingangserzählung seine Stellung als Ältester in der Geschwisterkonstellation. Im Gegensatz zu Herrn Pamuk stellt er jedoch einen Zusammenhang zwischen seiner Stellung innerhalb der Geschwisterkonstellation und der Verantwortungsübernahme für Dritte her. Die Stellung als ältester Sohn in der Familie ist für ihn mit einer Verantwortungsübernahme und einer Rolle als Aufpasser und Beschützer verbunden. Das verantwortungsvolle Verhalten dient ihm zur Profilierung und Abgrenzung gegenüber Dritten aus seiner inneren und äußeren Sphäre (Z. 110-121):

Also, ich hab immer wieder die beneidet, die so, auch andere türkische Jungs. Die so in den Tag hinein, (1) völlig ohne Verantwortung, lange spielen konnten (lachend). (2) Es gab bei uns immer was zu tun, sei es zu Hause, sei es, äh, dass ich auf meinen Bruder aufgepasst hab. Mein Bruder ist, charakterlich genau das Gegenteil von mir. Er war schon früh ein sehr unartiger Junge, sehr frecher Junge. Hat sich immer rumgekloppt, immer Blödsinn angestellt. (1) Die familiäre Solidarität, dem Bruder beizustehen, beistehen zu müssen, gleichwohl wissend, dass er im Unrecht ist. Das ist etwas, was charakteristisch war, auch in der Grundschule. Ich war, als ich Sechste war, war er Erste und meistens, er immer schuld war, (1) wenn Kloppereien waren. Ich hol meinen älteren Bruder (lacht). Ich war sozusagen in der Zwickmühle; einerseits den Bruder verteidigen zu müssen, andererseits zu wissen, äh, dass er im Unrecht ist.

Interessanterweise vergleicht er sich bei der Verantwortungsübernahme nicht innerhalb seiner Familie, wie zu vermuten wäre, mit seinem erwähnten Bruder, sondern mit anderen Jungs aus seinem Herkunftsland. Damit vermeidet er, zunächst eine konkurrierende Haltung zu seinem Bruder einzunehmen und bildet einen Zusammenhang zwischen dem Spielen beziehungsweise der Freizeit und einer Verantwortungsübernahme. Schließlich kommt er doch zum Vergleich mit seinem Bruder, der als ‚genauer Gegensatz‘ beschrieben wird und im Gegensatz zu ihm negativ abschneidet.

Privat zeigt sich bei Herrn Hayat keine eindeutige eigenständige Orientierung.

Frau Demir, die auch diesen ersten Typen des zweiten Typus verkörpert, berichtet von einem einschneidenden Erlebnis im Zusammenhang mit ihrer eigenständigen Orientierung. Dabei berichtet sie zunächst von ihrer eigenständigen Orientierung im beruflichen Lebensbereich und kommt dann auf ein einschneidendes Erlebnis im privaten Lebensbereich zu sprechen, bevor sie mit ihrer Erzählung zu ihrer beruflichen Entwicklung fortfahren kann. In der Oberschulzeit orientiert sie sich zunächst noch an den Wünschen ihrer Eltern. (Z. 67–74):

Hab das Abitur dann auch durchgezogen, mit Verzögerungen. Ähm, eigentlich immer mit dem Blick vor den Augen, dass ich irgendwann mal Medizin studieren sollte, so wie meine Eltern sich das immer gewünscht hatten. Die hatten also für alle unsere vier Schwestern hatten sie schon ganz genaue Berufswünsche deklariert, so wie alle Eltern das machen, das hat, glaube ich, bei keiner von uns geklappt. Wir haben alle was anderes gemacht, als was unsere Eltern von uns wollten Ähm, wir haben dann, ähm, also ich habe dann, ähm, Deutsch-Leistungskurs und Chemie-Leistungskurs gehabt. Also auch noch immer mit dem Blick darauf, Chemie und Biologie, naja, ich soll ja Medizin studieren.

Frau Demirs Eltern „deklarieren“ für alle Töchter Berufswünsche. Sich daran orientierend, wählt Frau Demir ihre Leistungskurse aus. Ihre Begründung, dann doch gegen den Wunsch ihrer Eltern Jura zu studieren und damit sich beruflich eigenständig zu orientieren, folgt (Z. 74 – 78):

Und hab dann aber, ähm, als ich 15 war
meinen damaligen deutschen Freund kennen gelernt. Ich bin aber erst mit ihm zusammen
gekommen, als ich achtzehn wurde. Also knapp ein halbes, dreiviertel Jahr vor dem Abitur sind wir
zu einem Paar geworden. Und, ähm, der hat dann ein bisschen, wenn Sie so wollen, den Revoluzzer
in mir geweckt.

Ihr „deutscher Freund“, weckt den „Revoluzzer“ in ihr. Die Formulierung „Revoluzzer“ verdeutlicht eine zwar unbestimmte, aber gegenkulturelle Orientierung. Auch die Betonung des „deutschen“ Freundes, mit dem sie partnerschaftlich zusammen gekommen ist, verdeutlicht eine eigenständige, gegenkulturelle Orientierung, in diesem Falle im privaten Lebensbereich. Das heißt, dass sich bei ihr in der Oberschulzeit die Phase erster berufsbiographischer und privater Orientierungen entwickelt hat. Mit der Freundschaft zu einem deutschen Mann und der späteren Partnerschaft entsteht Raum für die Suche nach konkreten eigenen beruflichen Orientierungen. Trotz zu erwartender schlechter Berufsbedingungen, trifft Frau Demir eine eigene Entscheidung und entschließt sich Jura zu studieren (Z. 87–100):

Also habe ich, ähm, meinen Eltern erst mal
verklickert, dass ich nicht Medizin studiere. Worauf denn für meine Eltern eine Welt
zusammenbrach. Aber ich hab dann auch erklärt, ja, es gibt auch so viele Ärzte, die dann arbeitslos
sind, uns so weiter und so fort. Das war dann natürlich, ähm, '89 für die Anwälte nicht anders, oder
für die Juristen nicht anders. Man hat damals von der Juristenschwemme gesprochen. Aber das hab
ich meinen Eltern nicht erzählt. Äh, hab dann also mich einfach bei Jura eingetragen. Und, ähm, als
ich dann angefangen hab im Oktober '89, kam ja dann auch die berühmte Wende, mit dem
Ergebnis, dass der Arbeitsmarkt sich völlig neu sortiert hat. Und im Grunde genommen, würde ich
behaupten, dass ich, ähm, meine Karriere auch der Wende zu verdanken habe. Ich meine, ich
glaube, ich hätte es auch sonst geschafft, aber vielleicht nicht so schnell. Und vielleicht auch nicht
mit der Vehemenz. Aber, ähm, ich bin eigentlich so ein Karriere- Kind, ein Wendekind, wenn sie
so wollen. Ähm, also, als ich '89 angefangen habe zu studieren, habe ich innerhalb von anderthalb
Jahren meine ersten Lehraufträge bekommen. Bei privaten Bildungsträgern. Weil die einfach so
verzweifelt nach Dozenten gesucht haben. Weil der gesamte Osten musste ja umgeschult werden.

Ihre eigene Studienwahl und die dadurch entstehende Desillusionierung ihrer Eltern schildert Frau Demir sehr emotionslos und nüchtern. Damit geht sie nicht auf die emotionale Ebene in ihrer Erzählung über, sondern bleibt auf der Sachebene. Ihr Ungehorsam verdeutlicht die Entstehung ihrer eigenständigen Orientierung. In dieser Lebensphase unternimmt Frau Demir einen Beschwichtigungsversuch mit ihrer inneren Sphäre. Beim Beschwichtigungsversuch nutzt sie die Unwissenheit der Eltern argumentativ aus. 1989 trägt sich Frau Demir „einfach“ bei Jura ein. Hier könnte das Wort „einfach“ auf die fehlende Zustimmung der Eltern und damit die fehlgeschlagene Beschwichtigung mit der inneren Sphäre hinweisen. Frau Demir kann nach der historischen Wende 1989 die verbesserten Bedingungen für Juristen in Deutschland nutzen. Dadurch benötigt sie keine spezifische berufsbiographische Orientierung.

Das einschneidende Erlebnis in Falle von Frau Demir ist insbesondere im Zusammenhang mit ihrer eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich zu finden. Der verhältnismäßig lange Abschnitt zur eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich (von Zeile 105-154) und die in diesem Zusammenhang beschriebenen, massiv belastenden Emotionen verdeutlichen eine Prägnanz in ihrer Biographie (Z. 105-117):

Denn in der Zwischenzeit, ähm, war das halt so, dass ich, ähm, irgendwann, natürlich auch gestehen musste, dass es einen deutschen Mann in meinem Leben gibt und dass ich eben nicht nur dem Klischee entspreche, das ich als Jungfrau in die Ehe gehen werde. Ähm, und der Druck zu Hause ist dann auch wirklich sehr, sehr stark geworden. Er war dann also auch sehr massiv. Meine Eltern sind keine gewalttätigen Menschen, aber meine Eltern sind sehr verbale Menschen. Wir haben also jeden Abend geredet, geredet, geredet, geredet, geredet. Es flossen immer wieder Tränen, der Enttäuschung, der Wut, der Frustrationen. Ähm, und wenn man das fast ein Jahr lang mitmacht, und dann auch irgendwann mal beinahe auf 45 Kilo abmagert, weil man im Grunde genommen nichts mehr isst und dann eigentlich auch nur noch völlig frustriert ist, war klar, also entweder, ich zieh hier einen Schlusstrich drunter, oder ich gehe daran ein. Ja, äh, also heute, ich mach meinen Eltern mittlerweile auch gar keinen Vorwurf, weil, die konnten ja gar nicht anders, als aus dem Raster, was sie gewohnt sind und was sie für richtig erachten, (...) aber das war nicht das, wonach ich leben wollte.

Mit der Partnerschaft mit einem deutschen Mann trifft Frau Demir eine eigenständige Entscheidung im privaten Lebensbereich. Anschließend geht sie den Weg des Dialogs und führt Gespräche mit ihren Eltern, die ‚sehr, sehr starken‘ Druck ausüben. Ohne die Form oder den Inhalt der Gespräche genauer zu erläutern, kommt sie auf ihre Gefühle zu sprechen, die diese Gespräche auslösen. Diese Gespräche führten zu „Tränen, der Enttäuschung, der Wut, der Frustration“ und zu einer massiven Gewichtsabnahme bei ihr, sodass sie sich zwischen einem „Schlusstrich“ oder einem ‚Zugrundegehen‘ entscheiden musste. Im Nachhinein, also in der Erzählzeit, zeigt sie Verständnis für ihre Eltern, die aus ihrem „Raster“ nicht raus kamen. Trotz dieses Verständnisses für die Eltern betont Frau Demir noch einmal, dass sie nach ihren eigenen Vorstellungen leben möchte. Neben der frustrierenden und kraftraubenden Lebensphase, in der sie den Dialog mit ihrer inneren Sphäre sucht, ist der Ausschluss aus ihrer inneren Sphäre das einschneidende in ihrem Leben (Z. 139-154):

Dann bin ich abends zu meinen Eltern gefahren, hab gesagt, also, ihr könnt mich schlagen, ihr könnt mit mir machen was ihr wollt, ich werde heute noch ausziehen (2) Ja (gedehnt), also, es folgte natürlich die typisch türkische Arie. Ich bin von der Familie ausgeschlossen worden. Mein Vater hat meinen Geschwistern gesagt, ihr redet alle nicht mehr mit ihr. Meine Geschwister haben auch eine Zeitlang nicht mehr mit mir geredet. Aber es war nicht auf eine Aussage von meinem Vater hin, sondern weil sie sich total geärgert haben, dass ich sie sozusagen im Stich lasse. Ja, also die ältere Schwester, die sozusagen, im Grunde genommen, sehr, sehr viel aufgefangen hat. Die jeden einzelnen (...)hat. Wo sie im Grunde genommen auf dem geebneten Weg laufen durften. Ich habe gerade letztens eine Statistik gelesen, dass die älteren Kinder im Schnitt immer erfolgreicher sind als die jüngeren in einer Familie. Und da konnte ich nur sagen, ja, klar, glaube ich sofort. Also leuchtet mir persönlich sofort ein. Und, äh, man hat die Versorgung. Also, nun war auf einmal die Dumme ja weg und nun mussten sie die Diskussionen und die Streitigkeiten mit den Eltern alleine führen. Und da haben sie dann erst mal gemerkt, wie das ist. Sonst war es immer so, immer bist du diejenige, die hier Ärger macht. Dass sie dann von dem Ärger später mal profitiert haben, das haben sie dann im Nachhinein erst gesehen. Als ich schon nicht mehr zu Hause war.

Reflektierend, normalisierend, bewertend, einen Perspektivwechsel einnehmend und intellektuell kommentierend berichtet Frau Demir im Zusammenhang mit dem Ausschluss aus der Familie verständnisvoll von ihren Eltern, ihren Geschwistern, der Geschwisterkonstellation und einer diesbezüglichen Studie. Dabei stellt sie sich zum einen als die „ältere Schwester“, die „sehr, sehr viel aufgefangen“ und die ‚Wege geebnet‘ hat dar und zum anderen als diejenige im Geschwistervergleich, die beruflich am erfolgreichsten ist. Über die kurze Erläuterung zu einer Studie schafft sie einen Zusammenhang zwischen ihrer Position als Älteste in der Geschwisterkonstellation und ihrem beruflichen Erfolg. Damit demonstriert sie, dass sie die Orientierungen Anderer stehen lassen kann (Ambiguitätstoleranz) und geht zugleich in die professionelle, berufliche Laufbahn über. Der Orientierung bietende Lebenspartner findet noch einmal im Zusammenhang mit ihrer Promotion Erwähnung (Z. 209–214):

Danach hat mein damaliger Lebensgefährte, immer noch der gleiche Mann, äh, promoviert in Jura. Also, das heißt, wir haben uns noch auf eine zweite Promotion konzentriert. Und seine Promotion unter Dach und Fach gezogen. Und dann waren wir fertig. (1) Sowohl mit der Beziehung, als auch mit der Ausbildung (lacht). Aber mittlerweile ist das einer meiner besten Freunde. Und wird nächstes Jahr auch mein Trauzeuge. Also von daher hat sich das wunderbar entwickelt.

Im Zusammenhang mit der Promotion ihres Lebensgefährten und einer anschließenden Trennung von ihm demonstriert Frau Demir Verantwortungsgefühl („eine Hand wäscht die andere“) und einen optimistischen Umgang in der Verarbeitung von Trennungssituationen. Eine Wegorientierung von dem bisher fördernden Dritten und damit eine neue Orientierung im privaten Bereich verschafft ihr Erleichterung und Freude.

Damit war im Jugendalter bei Frau Demir sowohl eine private als auch berufliche eigenständige Orientierung zu erkennen. Die eigenständige Orientierung in ihrem privaten Lebensbereich liegt zeitlich geringfügig vor der eigenständigen Orientierung im beruflichen Bereich. Ihre berufliche Eigenständige Orientierung war im Jugendalter sehr nah an den Plänen ihres Freundes und späteren Partners angelehnt (Orientierung an Anderen). Eine spätere Lösung von dem bisher karrierefördernden Partner und damit eine neue Orientierung im privaten Lebensbereich, verschafft ihr Erleichterung und Freude.

Bei diesem zweiten Typen der eigenständigen Orientierung ist die Lebensphase (Jugendalter) der erkennbaren eigenständigen schulischen beziehungsweise beruflichen Orientierung und die Orientierung an Anderen aus der äußeren Sphäre zur Bildung der eigenständigen Orientierung bemerkenswert.

Bei der eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich werden bei diesem Typen erstmalig Geschlechterunterschiede erkennbar, die sich durch die folgenden Typen verfestigen. Während die Frau eine eindeutige private eigenständige Orientierung zeigt, die zeitlich geringfügig vor ihrer beruflichen eigenständigen Orientierung liegt, ist beim Mann keine private eigenständige Orientierung zu erkennen. Die folgenden Typen verfestigen die Annahme, dass hier tendenziell ein Geschlechterunterschied vorliegt.

Im Gegensatz zum ersten Typus der eigenständigen Orientierung wird bei diesem zweiten Typus die Position des Ältesten in der Geschwisterkonstellation mit einer Verantwortungsübernahme für Dritte aus der Herkunftsfamilie im Kindes- und Jugendalter in Verbindung gebracht. Diese Verantwortung für Dritte wird zum Einen wiederum als ein Argument für den beruflichen Erfolg genutzt und zum Anderen mit einer Beschützerrolle in einen Zusammenhang gebracht.

Ferner werden, im Gegensatz zum ersten Typus der eigenständigen Orientierung, bei diesem zweiten Typus orientierungsweisende Dritte expliziert. Allerdings wird die orientierungsweisende Unterstützung Dritter aus der äußeren Sphäre durch eine eigene Übernahme der Orientierungsrolle für andere aus der Herkunftsfamilie (inneren Sphäre) wieder relativiert. (Ganz nach dem Motto: Die Anderen haben mir geholfen, aber ich helfe auch.)

Orientierung an der inneren Sphäre

Die beiden Vertreter der folgenden Fälle verdeutlichen ihre eigenständigen berufsbiographischen Orientierungen, ebenso wie die der beiden vorherigen, im Jugendalter. Daher gehören sie ebenso dem zweiten Typus der eigenständigen Orientierung an. Im Unterschied zu den Vertreter der vorherigen beiden Fällen zeigt sich ihre eigenständige Orientierung im Jugendalter aber nicht über eine gegenkulturelle Orientierung an der äußeren Sphäre, sondern über ihren Wunsch zur Selbstverwirklichung innerhalb der Möglichkeiten, die Ihnen die Orientierung an ihrer inneren Sphäre lässt. In beiden Fällen orientieren sie sich auch nach ihrer eigenständigen Orientierung weiterhin an ihrer inneren Sphäre. Damit bilden sie den zweiten Typ der querlaufenden Typik der Orientierung an Anderen. Der zweite Typ der querlaufenden Typik verknüpft seine eigenständige berufliche Orientierung mit den Bedürfnissen oder Vorgaben seiner inneren Sphäre. Auch bei diesem zweiten Typen wird sich am Ende ein Geschlechterunterschied erkennen lassen.

Herr Duman, kommt in seiner Erzählung ziemlich direkt auf sein einschneidendes Erlebnis, die Migration zu sprechen. Dabei umgeht er weitestgehend die Erwähnung von emotionalen Einzelheiten (Z. 28-40):

D: Alles. Ja, geboren bin ich in Istanbul. Ne? In der Türkei, äh, hab noch vier Geschwister. Und irgendwann ist meine Mama, halt meine Mutter, hierher. Äh, die Geschichte kennst du schon von meiner Schwester wahrscheinlich, ne? Und mein Vater halt hinterher. Dann waren wir alleine drüben. Und dann wurden wir nachgeholt. (2) Hierher. Und dann haben wir so in einer kleinen Wohnung gewohnt. Ich kann mich nur erinnern, dass wir halt irgendwann mal mit nem, also, wo wir hier angekommen sind in Berlin. Wurden wir mit nem Taxi abgeholt. Diese Taxis waren ganz alte Dinger gewesen. Die haben noch, äh, so ne Scheibe vorne gehabt. Daran kann ich mich noch ganz gut erinnern. Und diese Treppen nach oben. (1) Das ging noch. Und danach, weiß ich nicht mehr so genau. Also, aber das weiß ich noch ganz genau. Wie, das war so en regnerisches Wetter gewesen auch. Das war ziemlich übel gewesen, dieser Tag. (lacht) Genau wie heute. Wie immer in Berlin. (1) Ne und, an die Tage erinner ich mich immer. Das fällt mir immer wieder ein. Dieser Tag, ne?

Herr Duman kommt direkt nach der Erwähnung seines Geburtsortes und seiner vier Geschwister auf die Migrationsreihenfolge in seiner Kernfamilie zu sprechen. Dabei stellt er zum einen das ‚Alleinsein‘ der bei der Migration der Eltern zurückgebliebenen Kinder in der Türkei, und zum anderen seine Erinnerung an den ersten Tag in Deutschland „ziemlich übel“ als einschneidend dar.

Wie im Fallportrait näher erläutert, spielen in seiner Erzählung zur Grundschulzeit nicht seine schulischen Leistungen eine Rolle, sondern die Nationalitäten seiner Schulkameraden. Auch beim Übergang von der Grund- zur Oberschule spielen nicht seine Schulleistungen eine Rolle, sondern seine Schwester, auf die „aufgepasst“ werden soll. Damit ein Mitglied seiner inneren Sphäre. Dabei fällt ihm, anders als bei Herrn Hayat zuvor, eine Aufpasserrolle nicht als Ältester in der geschwisterlichen Rangfolge zu, sondern aufgrund seines Geschlechts und der gleichen schulischen Örtlichkeit mit seiner Schwester (Z. 53-69):

Dann kam ich in die Gesamtschule, ne? Zu meiner Schwester. Da ich ja auch aufpassen musste, ne? (lacht) Das kam ja auch mit dazu noch. Ne? Meine Schwester war auch bei uns mit in der Schule gewesen. Da haben die Brüder schon aufgepasst. Ne? Die waren in der Oberschule, in der gleichen Schule. Und ich bin, musste dann in diese Gesamtschule, da wo sie auch war. Ne? (2) Bin, äh, hab dann viel Sport gemacht. (...) gelaufen, und alles so was. Ne, alles so Sachen hab ich gemacht da. Und, nebenbei immer noch

mit meiner Schwester halt. Immer auf sie aufgepasst. Und hin, und zur Schule und alles. War wahrscheinlich wie so'n guter Bruder, also doch guter Bruder schon. Aber halt für meine Eltern nicht so gut, weil ich sie immer gehen habe lassen habe. Ne? Wir haben und dann immer getrennt und dann haben wir uns da wieder getroffen. Ne? Sie konnte dann halt gehen, weil ich meine Freizeit habe dann und sie hatte dann ihre Freizeit. Und dann haben wir uns wieder getroffen und zusammen nach Hause. Bei uns hab ich sie dann mit dem Fahrrad meistens gefahren. Und dann haben wir uns so halt getrennt immer und dann haben wir uns wieder getroffen, ne? Und nach Hause gekommen ha, äh, sind wir zusammen. Dann war auch alles o.k. gewesen. Weil ich ja mit dabei war. Ja, das war eigentlich getürkt, alles. Na, geholfen (...)

Die indirekt dargestellte Entscheidung seiner Eltern, die offensichtlich weniger auf die Schulleistung als vielmehr auf Rollenverteilungen Wert legen, stellt er nicht in Frage, sondern nimmt die damit verbundene Macht über seine ältere Schwester an. Indem er diese Pflicht zum aufpassen mit der Verwendung des Plurals „die Brüder“ verallgemeinert, bildet er eine Schicksalsgemeinschaft der Brüder und vermeidet die Infragestellung dieser Aufgabe und damit des Erziehungsstils seiner Eltern. Dieser Beaufsichtigungspflicht kommt er jedoch nicht beziehungsweise nicht dauerhaft nach. Seine positive Selbstbewertung „guter Bruder“ begründet er mit der Freizügigkeit seiner Schwester gegenüber. Damit stellt er das von den Eltern herbeigeführte Machtverhältnis zwischen seiner älteren Schwester und sich nicht in Frage, sondern nimmt die Macht, über die Schwester bestimmen zu können, selbstverständlich an, aber ohne die Verantwortung beziehungsweise die damit in Verbindung stehende Aufgabe der Beobachtung zu übernehmen. Folgerichtig geht er davon aus, dass seine Eltern seine Bruderfunktion anders bewerten würden. An dieser Stelle des Interviews wird deutlich, dass Herr Duman seine eigenständigen Entscheidungen trifft, die durchaus den Vorstellungen seiner inneren Sphäre widersprechen können, ohne die geschlechtsspezifischen Rollenvorstellungen seiner inneren Sphäre grundsätzlich in Frage zu stellen. Er entwickelt eine eigenständige Orientierung, die mit einem geringfügigen Wandel des Rollenverständnisses und einer Abgrenzung zu seiner inneren Sphäre einhergeht und bleibt damit im Rahmen der Möglichkeiten seiner inneren Sphäre.

Bei der Wahl seines Ausbildungsplatzes orientiert er sich zunächst an den Vorschlägen seiner inneren Sphäre. Da diese ihm aber nicht zusagen, probiert er sich selbst, ohne Druck von Seiten seiner inneren Sphäre, in anderen Berufsbranchen aus (Z. 79-106):

Das Erste waren Friseur gewesen. Hab, bin dann hingegangen mit meinem Vater zusammen. In der Bismarckstraße, kann ich mich noch ganz gut daran erinnern. Bloß, äh, das hat nicht so ganz hingehauen. Eine Woche hab ich da mit gearbeitet, ne. Und, das waren alles so, also, äh, (1) äh, waren alles schwule Männer gewesen. Und, äh, das hat mir damals nicht so gepasst. Also, (lacht), das war nix für mich gewesen. Und, äh, ich mein, ich war da sechzehn, siebzehn oder so gewesen. Und, äh, gesagt, also nee, das mach ich nicht. Ich bleib, werd bestimmt nicht schwul. (1) Ich wußt nicht, dass man, wenn man Friseur macht, dass man nicht schwul wird. Ne? Also ich dachte immer, man wird schwul, wenn man Friseur wird. (lachend) Das hat mir doch nicht so gepasst. Ja, und dann halt, die haben auch mehrmals angerufen, dass ich kommen sollte. Also, ich hatte denen gefallen. Und, äh, ich weiß jetzt nicht, ob ich persönlich denen gefallen hab, oder halt, haha, ob meine Arbeit denen gefallen hat. Das weiß ich jetzt nun nicht, ne. Und, (1), ja, bin dann natürlich nicht hingegangen, ne. Dann hatte ich, ne, beim Maler, ne, ne große Malerfirma. Maler und Lackierer, weil mein Bruder Maler war. Hab ich gedacht, na, probierste das mal aus. Und, hab dann auch prompt da gearbeitet. Ne, in der Philharmonie und überall. Hab dann eine Woche da gearbeitet. Halt, und, die haben mich dann angeschrieben, ich kann sofort anfangen. Das hat mir aber auch nicht gepasst. Ich wollte das nicht machen, weil, äh, was wir da gemacht haben, das, äh, das wird dann wahrscheinlich immer weiter so gehen. Immer nur mit Malern und lackieren und immer das Gleiche, weißt du? Und immer hier, äh, Baustelle aufräumen und, und putzen und immer diese Hiwi-Arbeiten. Hab ich gesagt, nein,

das mach ich auch nicht. (2) Weil, man bekommt ja immer erst mal so ne Arbeiten. Dann hab ich beim so nem KFZ da angefangen, ne. Das ist ja der Traumberuf wahrscheinlich von jedem Türken, ne. Und Türken, äh, dieses Handwerk, hier auch Automechanik und so. Aber das war es dann auch nicht gewesen. Das war irgendwie zu, zu fettig, zu ölig.

Herr Duman probiert sich in mehreren (vier) Berufen aus, ehe er zur eigenständigen beruflichen Orientierung kommt. Bei der Auswahl der möglichen Ausbildungsplätze orientiert er sich zunächst an seinem Bruder. Ob die Idee, Friseur zu werden, von seinem Vater stammt, der ihn zum Vorstellungsgespräch begleitet, bleibt unklar. Auch im ‚wahrscheinlichen Traumberuf von jedem Türken‘ (Z. 102-103) probiert er sich aus und kommt zu dem Schluss, dass es nichts für ihn ist. Sowohl die Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt als auch seine familiäre Situation haben offenbar zugelassen, dass er seine Berufsauswahl selbst und ohne zeitlichen oder finanziellen Druck treffen konnte. Damit bekommt er also keine Vorgaben, kann völlig selbstständig entscheiden und damit seine eigenständige Orientierung finden. Herr Duman probiert sich solange aus, bis er über ein Gespräch mit einem Freund in eine Ausbildungsbranche kommt, die ihm zusagt. Nachdem ihm die berufliche Orientierung an seiner inneren Sphäre offenbar nicht erfüllt, testet er den Weg, den ein Freund von ihm bereits eingeschlagen hat (Z. 110–130):

... Dann hab ich halt, äh, durch einen Freund, der hat Ofenbau gelernt. Und durch einen Freund, der hat das gelernt, und da haben wir uns so unterhalten, so er und ich. (...), und dann haben wir so geredet, ne. Hab ich gesagt, nee, das ist, das ist total bescheuert, so diese Berufe. Und so, und das gefällt mir alles nicht. Und dann meint er, naja, ich mach Ofenbau. Und wir machen immer jedes Mal was Anderes, ne. Also, in den Ofenbau gehören auch andere Sachen mit rein. Fliesen, Sanitär, Ofenbau, mauern. Das hört sich ja interessant an. Dann hab ich gesagt, naja, gut, dann guck ich mir das halt mal an. Dann hat ich mich beim Arbeitsamt auch eingeschrieben gehabt. Dann kam so’n, so’n Brief. Als Ofensetzer. Na, und bin ich hingegangen. Und das war mein Meister damals, ne. Dann bin ich hingegangen und haben wir uns ein bisschen unterhalten. Meint er, na, guck dir das mal an, ob dir das überhaupt gefällt, ne. Ja, und dann bin ich halt hin und hab dann zwei Wochen sogar gearbeitet bei denen. Und das hat mir riesig gefallen. Weil jedes Mal, den ersten Tag haben wir ja auf dem Dings gearbeitet, haben wir auf dem Dach gearbeitet. Sind en Haufen Gesellen da gewesen und jeder hat was Anderes gemacht. Die Einen haben Fliesen gemacht, der Andere hat so Sanitär gemacht. Und mit dem bin ich immer mitgegangen. Immer wieder. Mit Einem mitgegangen. Und, äh, ja das hat mir riesig Spaß gemacht. Weil, das war immer Abwechslung gewesen. Da haben wir getischlert, Kamine gebaut. Dann haben wir mal ein Badezimmer umgebaut, ne. Mit Fliesen und alles, ne. Das gehört alles in diesen Beruf mit rein. Hab ich gesagt, o.k.

Der Freund, der weder mit Namen benannt noch in einem anderen Zusammenhang noch einmal erwähnt wird und daher auch ein Bekannter aus seiner äußeren Sphäre sein kann, bringt Herrn Duman auf die Idee sich als „Ofensetzer“ auszuprobieren. Der nicht namentlich genannte Freund dient in seinem Falle nicht als Orientierungshilfe, sondern lediglich als Ideengeber. Über das Arbeitsamt und damit einer Institution aus seiner äußeren Sphäre bekommt er eine Möglichkeit eine Lehre als Ofensetzer zu beginnen, die ihm gefällt. Wie im letzten Satz des Abschnittes deutlich wird, entscheidet er sich bei der Wahl seines Ausbildungsberufes eigenständig. Damit wird bei seiner Berufswahl seine eigenständige Orientierung im Jugendalter deutlich.

Im Zusammenhang mit seinem Verhalten seinem ehemaligen Meister gegenüber wird deutlich, dass ihm nach seiner Unabhängigkeit von Personen aus seiner äußeren Sphäre das ökonomische Kapital wichtiger ist als das soziale Kapital aus der äußeren Sphäre. Während er bei Personen aus seiner inneren Sphäre auch auf ökonomisches Kapital

verzichtet, diese unterstützt und verteidigt. Nachdem er die formalen Bedingungen eines Meistertitels selbst erfüllt, trennt er sich von seinem ehemaligen Förderer und Meister (Z. 246–254):

Die Prüfung hab ich dann auch
bestanden als Meister, ne. Und dann, wo ich dann zurückkam halt, hab ich mit
meinem Ex-Chef damals noch halt gesprochen. So, jetzt hab ich meinen Meister,
jetzt brauch ich das Geld dann halt nicht mehr ihm geben. Weil, er hat immer jeden
Monat en Tausender noch bekommen für die Meisterstellung, ne. Hat zwar mit
gearbeitet, natürlich, aber (1), warum zahlen, wenn man es auch selber machen kann,
ne. Das ist halt, äh, wenn man es nicht hat, dann muss man natürlich auch zahlen, das
ist klar, ne. Das tut dann natürlich auch weh. Das muss man dann auch doppelt
erarbeiten, äh, erwirtschaften. Ne, dann hab ich den halt da raus genommen.

An dieser Stelle verdeutlicht seine Argumentation sein kaufmännisches Denken „warum zahlen, wenn man es auch selber machen kann“. Damit nutzt er Gelegenheiten und Personen aus seiner äußeren Sphäre zum beruflichen Einstieg und zum Weiterkommen, integriert diese jedoch nicht in seine innere Sphäre. Sein ehemaliger „Chef“ beziehungsweise „Meister“ wird in seiner Formulierung am Ende zu einem unpersönlichen Jemand („den“), dessen Perspektive nicht mehr beachtet wird. In den folgenden Zeilen wird seine Orientierung an seiner inneren Sphäre ganz deutlich: Er hilft seiner Familie und nimmt auch Hilfe an (Z. 629–644):

Und dann halt, äh, mit der Arbeit dann. Dann hat
sie bei und mitgearbeitet und alles. In unserem Betrieb. Und, mein Bruder ist auch
selbständig. Da haben wir uns gegenseitig unterstützt. Ich hab sein Büro
umgebaut, bei meiner Schwester hab ich das Büro umgebaut. Hab sie auch unterstützt. Mit
meinen ganzen Leuten bin ich dann gleich hin, meinen ganzen Angestellten und hab
diese, Kanzlei kennste ja, das hab ich alles umgebaut. Ne, und dann haben wir auch
die Wohnung umgebaut. Hab ich ihr oben noch und (2), also, eine Hand wäscht die
Anderer. Zwar bei Familie ist das ein bisschen anders noch, ne. Aber halt, haben wir
uns halt alle tatkräftig unterstützt. Und sie hat uns auch unterstützt. Sie hat auch viele
Sachen natürlich von uns auch, also von mir persönlich jetzt, viele Sachen mit mir
durchgemacht. Und, äh, (2), (laute Geräusche, unverständlich) ob es vor Gericht war,
meistens auch, ne. Waren ja auch so Sachen. Dann war sie natürlich auch immer da.
Und ich bin auch für sie immer da. Auch von der Arbeit die Sache her, ne. Wenn ich
irgendwas mache, dann rede ich auch mit ihr vorher. Ob ich das machen soll, oder
nicht. Diese Pizzeria, Z. B. Wo ich das übernommen habe, habe ich auch vorher mit
ihr geredet.

Beziehungen sind ihm nicht nur bei der Arbeit, sondern auch im Privatleben wichtig. „Eine Hand wäscht die andere“ (Z. 635–636), wobei es für ihn in der Familie „ein bisschen anders noch ist“. Während er sich von beruflichen Beziehungen aus seiner äußeren Sphäre trennt, wenn sie ihm nicht mehr nützlich erscheinen, oder ökonomisches Kapital kosten, unterstützt Herr Duman im Rahmen seiner beruflichen Möglichkeiten Personen aus seiner inneren Sphäre. Bei der Unterstützung seiner inneren Sphäre rückt er mit seinen Mitarbeitern an und zeigt damit einen hohen ökonomischen und zeitlichen Einsatz. Im Gegenzug erhält er im Rahmen der beruflichen Möglichkeiten der Personen aus seiner inneren Sphäre ebenfalls Unterstützung. Damit integriert Herr Duman seine innere Sphäre in seinen beruflichen Alltag.

Eine eindeutige eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich ist nicht festzumachen. Dies muss nicht bedeuten, dass er keine hat, sondern kann damit zusammenhängen, dass sich seine private Orientierung nicht von der seiner Eltern unterscheidet beziehungsweise er ohne Auseinandersetzung mit seiner Herkunftsfamilie auch privat eigenständig handeln kann.

Herr Duman entwickelt im Jugendalter eine berufliche eigenständige Orientierung. Dabei sucht er zunächst Orientierung über seine innere Sphäre und erst als diese ihn nicht weiterbringt, orientiert er sich selbst, indem er Gelegenheiten und Bekanntschaften seiner äußeren Sphäre und seine Freiheiten innerhalb der inneren Sphäre nutzt, ohne sich von seiner inneren Sphäre zu lösen. Eine private eigenständige Orientierung ist bei ihm nicht zu erkennen.

Frau Sultan, die ebenfalls diesen zweiten Typen der querlaufenden Typik angehört, ist ihre innere Sphäre beziehungsweise ihre Familie ebenfalls sehr wichtig. Nach dem Tod ihres Vaters und damit einem einschneidenden Erlebnis in ihrem Leben, fühlt sich Frau Sultan als ältestes Kind verantwortlich für die psychische und wirtschaftliche Pflege ihrer Familienmitglieder (Z. 37–46):

Es kam sehr viel auf uns zu. Eine Mutter, die kein richtiges Deutsch konnte, beziehungsweise fast gar nicht. Die nie gearbeitet hat. Ich habe, damals, (1) als mein Vater ,’83 starb, ähm, war ich grade mal so im, am Anfang der Oberschule. In einer Realschule gewesen. War für mich, sozusagen, ähm, die, ähm, die Verantwortung angetreten, dass ich die Familie, Mutter, Geschwister und so weiter an die Hand nehme. Weil wir ja keinen mehr hatten. Zeit an. Ich habe viel Verantwortung gehabt. (2) Eine kranke Mutter danach gehabt. Zuhause. Und zwei kleine Geschwister, die denn halt auch mitbetreuen werden mussten. Da meine, mein Vater, im Beisein meiner kleinen Schwester, die erst vier Jahre alt war, verstarb in der Wohnung, musste ich auch halt noch viel für meine Schwester tun. Psychologisch betreuen. Und so weiter.

Frau Sultan geht bei der Beschreibung der Umstände nach dem einschneidenden Erlebnis in die aktive Formulierung über. Sie musste die Verantwortung nicht übernehmen, sondern sie hat sie „angetreten.“ Damit wird deutlich, warum sie niemanden verurteilt, sondern höchstens mit ihrem Schicksal hadern könnte. Auch das tut sie nicht, weil sie offensichtlich sieht, dass alle Familienmitglieder mit dem schweren Los, dem Tod des Vaters, umgehen müssen. Auch die Formulierung in Zeile 41 verdeutlicht, dass sie die restlichen Familienmitglieder einschließlich der Mutter als „Kinder“, also als hilflos betrachtet hat. Sie bekommt damit als ältestes Kind, nach dem Tod des Vaters, eine Sonderstellung in der Familie. Mit der Sonderstellung innerhalb ihrer inneren Sphäre ist eine Machtposition verbunden, aber auch eine starke Identifikation mit den Bedürfnissen ihrer inneren Sphäre und damit einem großen Verantwortungsgefühl. Ihre Argumentation für die Größe der zu tragenden Verantwortung umfasst eine pflegerische Tätigkeit einiger Familienmitglieder. Die erfolgreiche Bewältigung dieser Krise und damit der Pflege der Familie, könnte ein Grund für ihre berufliche Orientierung in den Pflegebereich und der Grund für den zeitlich nicht genau feststellbaren Beginn eigenständiger Orientierung sein. Die Oberschulenauswahl trifft noch ihre Mutter (Z. 109–123):

I: Und dann haben Sie, äh, äh, offensichtlich, die Grundschule ganz gut absolviert? Denn, äh, wenn Sie auf die Realschule gekommen sind, dann müssen Sie ja auch relativ gut auch in der Grundschule gewesen sein?

S: Also, ich hatte eigentlich nie in der Schule Probleme gehabt. Die Schu-, äh, Grundschule, ja, also von den Noten her, war, waren eigentlich immer sehr gute Noten gewesen. Ich hätte damals auch, ähm, aufs Gymnasium sogar gehen können. Dieses hat aber dann, da es genau in der Zeit war, wo mein Vater verstarb, hat meine Mutter mir das nicht erlaubt. Hat gesagt: „nee, geh lieber in eine andere Schule, wo du gleich ne Ausbildung machen kannst“. Und es geht damals eigentlich mehr, schnell ne Ausbildung machen, schnell Geld verdienen und so weiter. Das durfte ich, ehrlich gesagt, nicht. Ich habe sogar ne Empfehlung gehabt damals, ähm, also ne gymnasiale Empfehlung sogar gehabt damals.

I: Hm, hm, hm.

S: Damit ich nicht studieren, ja (sehr betont) nicht studieren kann, sozusagen. Wurde mir das aus der Hand genommen.

Trotz guter Noten in der Grundschule und einer Gymnasialempfehlung erhält Frau Sultan von ihrer Mutter nicht die Erlaubnis auf ein Gymnasium zu gehen. Die Entscheidung wird ihr „aus der Hand genommen“, weil der Wechsel in die Oberschule mit dem Tod des Vaters zusammen fällt. Bei der folgenden Begründung ist zum einen bemerkenswert, dass mit dem Besuch eines Gymnasiums nur ein anschließendes Studium in Aussicht gestellt wird und Frau Sultan offensichtlich der Mutter ungenügend Schuld zuweisen möchte. Dies ist erkennbar in Zeile 116, wo sie das Wort „Sie“ (Personenbenennung) einfach weglässt, oder in Z. 117, wo sie von „... es geht damals mehr um ...“ spricht, und damit die Person (Mutter), der es darum ging, nicht erwähnt. Die Vermutung, dass sie zumindest mir gegenüber Schwierigkeiten hat, ihrer Mutter Schuld zuzuweisen, bestätigt auch die Tatsache, dass sie erst im Nachfrageteil von der Schulauswahl spricht. Sie „durfte ehrlich gesagt nicht“. Das „ehrlich gesagt“ in Zeile 119 weist darauf hin, dass sie es nicht erzählt hätte, wenn sie nicht gefragt worden wäre. Es ist ihr offensichtlich unangenehm, davon zu berichten. Da sie sonst an keiner Stelle von einer Vorgabe der Mutter berichtet, ist davon auszugehen, dass sie während der Oberschulzeit (Sekundarstufe I) bei der Berufswahl eine eigenständige Orientierung entwickelt hat. In ihrer Eingangserzählung gibt sie jedoch keine Erklärung ab, wie es zur Ausbildungswahl beziehungsweise zum Ausbildungsplatz gekommen ist. Bevor sie in ihrer Erzählung zu ihrem beruflichen Werdegang kommt, fügt sich noch ein negatives Erlebnis mit ihrer Verwandtschaft ein (Z. 71-74):

Von unseren, äh, Verwandtschaften, wurde mir immer gesagt, „Du wirst es nicht schaffen“. Weil ich als, äh, Frau oder als Mädchen immer so'n bisschen unsere gemeine Gesellschaft gedacht hab. Dass ich ohne Vater, äh, und so weiter das nicht hinkriegen werde. (1) Ich habe mir gesagt, ich werds schaffen.

Frau Sultan wird von Seiten ihrer entfernten inneren Sphäre nichts zugetraut. Dieses fehlende Zutrauen führt zu einer dezenten Abgrenzung von den Einstellungen der Herkunftscommunity. Nach diesem Einschub geht sie gleich zu ihrem beruflichen Werdegang über (Z. 74–79):

Ich hab dann die Ausbildung hier angefangen. '85. Habe auch im Joseph meine Ausbildung gemacht. (1) Habe dann, sehr rasch eigentlich, eine weitere, höhere (gedehnt) Tätigkeit übernommen. Als Stellvertretung. Das war eigentlich knapp ein Jahr nach der Ausbildung. (1)Und bin seit sieben Jahren fest als Stationsleitung. War davor auch jahrelang kommissarische Stationsleitung.

In wenigen Sätzen kommt Frau Sultan vom Zeitpunkt des Beginns ihrer Ausbildung bis zu ihrem beruflichen Aufstieg innerhalb einer Institution zu sprechen. Mit ihrem Tempo rechtfertigt sie zum Ende ihrer Eingangserzählung meine Zuschreibung, sie als eine beruflich erfolgreiche Frau zu sehen. Mit dieser Betonung des `sehr Raschen` und der `weiteren, höheren Tätigkeit`, stellt sie erstmalig einen zeitlichen Vergleich zu anderen auf. Über den Vergleich zeigt sich an dieser Stelle ihrer Erzählung eine Leistungsorientierung. Ihre Stellung als Stationsleiterin ragt im Vergleich zu Deutschen nicht besonders hervor, wohl aber im Vergleich zu anderen Bürgern der zweiten Generation türkischer Herkunft. Trotz der offensichtlichen eigenständigen Orientierung bei der Berufswahl wird deutlich, dass die Bedürfnisse der Herkunfts- und ihrer Kernfamilie für sie an erster Stelle stehen (Z. 229–238):

S: Ja. Meine Leitung damals. Als ich schon als Stellvertretung dann mit ihr gearbeitet habe. Und das ist wichtig halt diese, äh, durch diese Erfahrung, die jahrelangen Erfahrungen, lernt man ja auch nur. Damals hab ich auch keine Weiterbildung, gar nichts, gehabt. Äh, dadurch lernt man ja auch.
I: Hm, hm, hm, hm.

S: Die ich ja nicht habe. Sogar jetzt noch nicht.
I: Immer noch nicht? (lacht)
St: Nee, aber da bin ich selber schuld. Ich hab immer Kinder gekriegt, Kinder gekriegt. Immer, wenn ich sollte, bin ich gegangen. (lachend gesprochen)
Also das ist nicht Schuld des Hauses. (lacht) Ja.

Für Frau Sultan ist das Lernen über die berufliche Erfahrung wichtiger als das Lernen in einer Weiterbildung. Diese Einschätzung ist nicht verwunderlich, da in diesem Krankenhaus ihr beruflicher Aufstieg nicht durch eine Weiterbildung begründet war, sondern durch die langjährige Erfahrung als stellvertretende oder kommissarische Stationsleiterin. Ohne ihren Arbeitgeber oder ihre Familie zu beschuldigen, gibt sie als Grund für die nicht wahrgenommene Weiterbildung, die ihr angeboten wurde, die Geburt ihrer Kinder an. Ferner könnte aber auch eine eigenständige Orientierung der Grund für ihren Zukunftswunsch sein. Es ist zu bemerken, dass das Krankenhaus offensichtlich persönliche Gründe akzeptiert und ihr den Zeitpunkt der Weiterbildung überlassen hat. Für sich und ihr berufliches Weiterkommen nimmt sie sich nur so viel Raum, wie es die familiären Umstände und Beziehungen zulassen. Das heißt, dass sie eine eigenständige Orientierung im Rahmen der Möglichkeiten ihrer inneren Sphäre entwickelt. Damit strebt sie einen Orientierungswandel innerhalb ihrer inneren Sphäre an und keinen Orientierungswechsel. Eine eigenständige private Orientierung, die von der ihrer Eltern oder der Community abweicht, ist zunächst nicht zu erkennen. Aber dann zeigt sich schließlich doch, dass im Konflikt mit Anderen aus ihrer inneren Sphäre der berufliche Erfolg zur eigenständigen Orientierung im privaten Bereich im Erwachsenenalter wird (Z. 297–306):

aber ich könnt mir jetzt einfach nicht vorstellen, nach so langer, so langen Jahren, einfach als normale Krankenschwester wieder zu arbeiten. (1) Ähm, ich mach meine Arbeit gern, hab ich ja schon betont, aber wie (...) zusagen, was ich mir so erkämpft habe, was ich so versucht habe, endlich mal auch anderen zu zeigen, ob es meiner Familie war und so weiter, dass ich doch es schaffe, was ich auch gerne mache. In einer anderen Position zu arbeiten. Weil man immer zu mir gesagt hat, das schaffst du nicht. Du bist einfach nicht fähig dazu. Und ich hab gesagt, ich muss es denen zeigen, dass ich das kann.
I: Das hat Ihren Ehrgeiz geweckt?
St: Ja, meinen, also, genau. Genau.

Interessant ist in diesem Absatz die Entstehung des beruflichen Ehrgeizes durch die Demütigung von Seiten ihrer Verwandtschaft oder Anderer (Z. 301-304). Dabei ist besonders das Wort „endlich“ bemerkenswert, dass ein Ende nach langem Warten verdeutlicht. Frau Sultan entwickelt also im Jugendalter zunächst eine eigenständige Orientierung im beruflichen Bereich, die sehr nah an den Bedürfnissen ihrer inneren Sphäre liegt, und erst über ihren beruflichen Erfolg eine private eigenständige Orientierung.

Bei den Vertretern des zweiten Typen der querlaufenden Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren beziehungsweise äußeren Sphäre ist das Besondere, dass sich ihre eigenständige berufliche Orientierung nicht über die Orientierung an Anderen aus der äußeren Sphäre entwickelt, sondern Dritte aus ihrer äußeren Sphäre lediglich als Unterstützer des beruflichen Weiterkommens dienen, ohne orientierungsweisend zu sein. Die Vertreter des zweiten Typus der querlaufenden Typik sind und bleiben auch im Berufsleben stark familienorientiert beziehungsweise an der inneren Sphäre orientiert. Sie sind stets bemüht, die Bedürfnisse ihrer inneren Sphäre in ihrem beruflichen Alltag zu integrieren. In ihrer inneren Sphäre wurde beiden aus unterschiedlichen Gründen (zum einen ein einschneidendes Erlebnis und zum anderen aufgrund des Geschlechts) eine Verantwortung für Familienmitglieder übertragen, die

mit einer gewissen Macht verbunden ist. In dem einen Fall erzeugt ein einschneidendes Erlebnis und die damit verbundene Verantwortungsübernahme eine noch engere Bindung zur inneren Sphäre. In dem anderen Fall kann man anhand der Übertragung der Verantwortung und deren Nichteinhaltung einen Orientierungswandel erkennen.

Unterstützende Dritte werden entweder nur nach Nachfrage im beruflichen Zusammenhang erwähnt, oder dienen lediglich als Mittel zum Zweck. Sie bieten beispielsweise einen beruflichen Einstieg, unterstützen bei der Selbstständigkeit oder vertreten einen vor Gericht. Keineswegs werden Unterstützer jedoch bei diesem Typen als Orientierungshilfe gesehen.

Auch bei diesem Typen ist ein Unterschied zwischen dem weiblichen und männlichen Vertreter bezüglich der Evidenz der eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich festzustellen. Während bei der Frau über den beruflichen Erfolg eine private eigenständige Orientierung im Erwachsenenalter deutlich wird, ist beim männlichen Vertreter keine private eigenständige Orientierung zu erkennen. Wie bereits erwähnt, könnte dies damit zusammenhängen, dass sich seine private Orientierung nicht von der seiner Eltern unterscheidet beziehungsweise dass er ohne Auseinandersetzung mit seiner Herkunftsfamilie auch privat eigenständig handeln kann.

Neben der bereits festgestellten Verantwortung für Dritte, die mit der Position des beziehungsweise der Ältesten bereits bei dem vorherigen Typen begründet wurde, wird anhand der Geschwisterkonstellation bei diesem Typen ein weiterer geschlechtsspezifischer Unterschied deutlich. In diesem Falle wird die Verantwortung für Dritte aus der inneren Sphäre nicht aufgrund der Position des Ältesten übertragen, sondern aufgrund des männlichen Geschlechts.

Zusammenfassung des zweiten Typus

Das Prägnante bei diesem zweiten Typus ist, dass – anders als beim ersten Typus - in beziehungsweise nach der Oberschulzeit (im Jugendalter) erste Entwicklungen von berufsbiographischen und teilweise privaten Orientierungen zu erkennen sind. Dabei ist anhand dieses zweiten Typus der Typik zur eigenständigen Orientierung ein Geschlechterunterschied festzustellen. Geschlechterunterschiede machen sich insbesondere im Zusammenhang mit der Evidenz der eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich bemerkbar. Während bei allen bisherigen Frauen eine private eigenständige Orientierung in unterschiedlichen Lebensphasen zu erkennen war, wurde diese bei keinem Mann deutlich. Daraus ergibt sich, dass eine eigenständige Orientierung, die von der der Familie abweicht, in einer traditionellen Familienstruktur für Frauen nicht vorgesehen und daher konfliktbehaftet ist.

Die querlaufende Typik zur Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre wird in zwei Typen differenziert. Während sich der erste Typ an seiner äußeren Sphäre orientiert und gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen der äußeren Sphäre zum beruflichen Weiterkommen nutzt, nutzt zwar der zweite Typ auch Bedingungen und Beziehungen aus der äußeren Sphäre zum beruflichen Einstieg und zum Weiterkommen, aber er orientiert sich nicht an seiner äußeren Sphäre. Bis zu seiner eigenständigen Orientierung bleibt der zweite Typ an seiner inneren Sphäre orientiert. Mit seiner inneren Sphäre bleibt er stark verbunden und integriert die Bedürfnisse seiner inneren Sphäre in seinen Arbeitsalltag.

Auch anhand der querlaufenden Typik werden soziogenetische Hintergründe sichtbar. So ist auch ein Geschlechterunterschied im Zusammenhang mit der Verantwortungsübernahme für Dritte aus der inneren Sphäre erkennbar. Neben der Position als Ältester/Älteste in der Geschwisterkonstellation spielt offenbar in einer traditionellen Familienstruktur auch das Geschlecht eine Rolle. Dabei kann unter bestimmten Umständen auch ein jüngerer Bruder die Verantwortung für seine ältere Schwester von den Eltern übertragen bekommen.

Ferner gibt es innerhalb der Typen große Differenzen im Umgang mit orientierungsweisenden Anderen (wie beispielsweise Lehrer, Partner oder Vorgesetzte): Während der erste Typ der querlaufenden Typik, der ausschließlich aus Hochqualifizierten besteht, unterstützende Dritte als orientierungsweisend anerkennt und durch die Übernahme einer eigenen Unterstützerrolle die selbst erhaltene Unterstützung relativiert, werden beim zweiten Typen, der ausschließlich aus Mittelqualifizierten besteht, unterstützende Dritte entweder nur nach Nachfrage erwähnt, oder dienen lediglich als Mittel zum Zweck. Sie bieten beispielsweise einen beruflichen Einstieg, unterstützen bei der Selbstständigkeit oder vertreten einen vor Gericht. Keineswegs werden Unterstützer jedoch als Orientierungshilfe gesehen. Dieser Unterschied zwischen den Untertypen könnte ein Hinweis auf einen Zusammenhang zwischen Orientierung bietenden Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre und dem Bildungsgrad sein. Dabei geben Hochqualifizierte unter bestimmten Umständen (eher) Orientierungshilfe zu und Mittelqualifizierte erkennen eine solche Unterstützung entweder nicht an, oder sie erleben sie nicht als Solche.

7.1.3 Die eigenständige Orientierung im Erwachsenenalter

Die Vertreter dieses dritten Typus lassen, bis nach der Ausbildungszeit, weder im privaten noch im beruflichen Bereich eine eigenständige Orientierung erkennen. Lediglich an dem vereinzelt Wunsch zur Unabhängigkeit wird zunächst eine private und erst nach dem beruflichen Einstieg eine berufliche eigenständige Orientierung identifizierbar. Bei diesem Typus ist eine Orientierung an der inneren Sphäre zu erkennen, die bis zum Zeitpunkt des Interviews andauert und zum Teil auch nach einschneidenden Erlebnissen innerhalb der inneren Sphäre nicht völlig aufgegeben wird.

Orientierung an der inneren Sphäre

Dieser dritte Typus orientiert sich über das Jugendalter hinaus sowohl im Privatleben als auch beruflich an den Vorgaben der Eltern und damit seiner inneren Sphäre. Erst nach dem beruflichen Einstieg wird im Erwachsenenalter eine eigenständige berufliche und teilweise auch private Orientierung deutlich.

Frau Gül, die sehr deutlich diesen Typus verkörpert, findet ihre berufliche Orientierung zunächst über ihre Familie und erlangt ihre eigenständige berufliche Orientierung erst nach dem beruflichen Einstieg und damit im Erwachsenenalter. Ihre eigenständige berufliche Orientierung wird erst durch ihren Wechsel der Berufsbranche erkennbar, ohne damit einen Orientierungswechsel zu erkennen zu geben. So orientiert sie sich bei ihrer Studienwahl und in ihrer Lebensführung an den Vorgaben ihrer Eltern und studiert, anders als von ihr geplant, BWL, obwohl dieses Studienfach nicht ihren Wünschen entspricht (Z. 28–38):

Im Nachhinein gab es dann die Zusage von der FU für Publizistik, nur hat äh man mir damals davon abgeraten. Zu einem wollten meine Eltern nicht, dass ich Journalistin werde, weil wir einen Journalisten in der Familie haben, und er äh hat es auch eben sehr schwierig. Und äh ja, als Frau äh, meine Eltern sind zwar modern, aber sehr traditionalistisch. Sie haben gesagt, wenn du als Frau Journalistin bist, kannst du keine hast du kein geregeltes Familien Leben und das ist nachteilig. Also habe ich BWL studiert an der TU Berlin. Habe dort meinen Ehemann kennen gelernt.(.)
 Mit dreiundzwanzig Jahren haben wir geheiratet, sechs Jahre später haben wir uns wieder scheiden lassen, das heißt; die Heirat war doch zu früh.(.) Nur, weil eben die Familien traditionalistisch waren hätten sie es uns nicht erlaubt, dass wir äh in wilder Ehe gelebt hätten. (..).

Neben ihren Eltern, die mit Schwierigkeiten einer Journalistin in der Familie und ihrer Frauenrolle gegen den Beruf der Journalistin argumentierten, werden weitere Personen, die ihr vom Studienfach Publizistik abraten, nicht transparent. In Zeile 31- 32 beschreibt sie ihre Eltern als „zwar modern, aber sehr traditionalistisch“. Was sie unter modern und traditionalistisch versteht und in welchen Lebensbereichen sich die Eltern eher modern oder traditionalistisch verhalten, wird hier ebenfalls nicht erläutert. Offensichtlich bilden beide Orientierungen keinen Widerspruch für Frau Gül, denn sie argumentiert an dieser Stelle nicht oder gibt eine eindeutige Bewertung ab, sondern lediglich eine Gewichtung der Orientierung der Eltern, die durch die Verwendung des Wortes „sehr“ vor dem Wort „traditionalistisch“ erkennbar wird. Die Argumente unter anderem der Eltern waren für sie der Grund, das nachträgliche Studienangebot nicht anzunehmen, sondern stattdessen BWL zu studieren. Mit dem Wort „also“ in Zeile 33 schafft sie eine Folgerichtigkeit in der berufsbiographischen Orientierung an den Vorgaben der Eltern für sich. In ihrer Studienzeit lernt sie ihren Ehemann kennen, von dem man zunächst nur erfährt, dass er offenbar auch studiert. Sehr sachlich fährt sie ihre kurze Erzählung mit dem Zeitpunkt und der Dauer der Ehe fort, gefolgt von einer Bewertung. Einzelheiten über die Ehe gibt sie nicht preis. Mit ihrer Wertung „zu früh“ gibt sie dem Zeitpunkt und nicht sich oder ihrem Ex-Ehemann die Schuld am „Scheitern“ der Ehe. Den Zeitpunkt der Heirat stellt sie zwangsläufig dar. Offensichtlich war für sie und ihrem damaligen Ehemann zu diesem Zeitpunkt die „Erlaubnis“ der Eltern wichtig. Beide orientierten sich in der Studienzeit im privaten Bereich offenbar noch an den Vorgaben der Eltern. Nach einer Krise in der Ehe, der Scheidung und dem beruflichen Einstieg auf dem deutschen Arbeitsmarkt (erst im Nachfrageteil Z. 177 – 181 siehe im Folgenden), entwickelt sie eine eigenständige berufliche Orientierung. Sie gibt ihre Tätigkeit bei einer deutschen Bank auf und beginnt im journalistischen Bereich eines türkischen Fernsehsenders (Z. 40–52):

Also hat all das; haben all diese Umstände zum Scheitern dieser Ehe geführt. Das habe ich als einen sehr großen Misserfolg erlebt, als äh eine sehr große persönliche Niederlage. Zum Einen als Frau; weil keine Frau hat es gerne, von ihrem Mann verlassen zu werden.(...)
 Und zum Anderen (.) natürlich äh hm::m das Gefühl, nicht geliebt zu sein. Nicht gewollt zu sein. Das ist es natürlich, das hat mich natürlich umgehauen.(.)
 Äm, ich habe dann natürlich (.), diesen ganzen, diesen ganzen Trennungsschmerz äh, in andere Kanäle; ich hab diese Energie versucht äh zu kanalisieren. Ich bin dann wieder aktiv geworden bei der PDS. In der PDS in Berlin und habe dort äh viele nette Menschen getroffen. Habe viele Kontakte geknüpft. Gleichzeitig habe ich dann auch eine äh einen Job bei TD1 äh gefunden. Habe angefangen bei TD1 zu arbeiten und diese sehr abwechslungsreiche Arbeit hat mir äh über diesen äh Trennungsschmerz hinweg geholfen.(.) m::m Ja. So viel, das wars.(.)

In diesem Absatz wird bereits deutlich, dass sie den Erfolg im privaten Lebensbereich sucht, denn sie erlebt die Trennung von ihrem Ehemann als einen ‚Misserfolg und eine persönliche Niederlage‘. Ohne den Grund des Verlassenwerdens zu benennen, legitimiert sie ihre Trauer mit der Allgemeingültigkeit für alle Frauen („keine Frau hat

es gerne“) und mit der Verwendung des Wortes „natürlich“. Wie selbstverständlich „natürlich“ stellt sie ihren anschließenden Versuch, den „Trennungsschmerz“ in positive „Energien“ umzuwandeln dar. Das spricht für eine Erfahrung, in Krisen auch das Gute zu sehen beziehungsweise aus Krisen raus zu kommen. Auffallend ist jedoch, dass die Trennungskrise bis heute (nach etwa zehn Jahren) präsent ist. Erst am Ende der kurzen Eingangserzählung berichtet Frau Gül von außerfamiliären „netten Menschen“ und „vielen“ selbst ‚geknüpften Kontakten‘ während ihrer parteipolitischen Aktivitäten. Hier könnte ein Hinweis zur eigenen Orientierung liegen. „Gleichzeitig“ mit ihrem neuen Netzwerk findet sie eine ihr gefallende neue Tätigkeit. An dieser Stelle wird zwar kein Orientierungswechsel erkennbar, aber zumindest ist ein Orientierungswandel zu erkennen, der nach einer Schilderung einer innerfamiliären Krise (Trennung von Ehemann) erfolgt. Dieser Wandel zeigt sich im beruflichen Bereich (siehe Biographie oder später in den Zeilen 177-181), bei dem sie trotz Abraten ihrer inneren Sphäre über einen Jobwechsel doch einen journalistischen Beruf ergreift, um sich selbst zu verwirklichen. Ohne ein passendes Studium und über die selbst geknüpften Kontakte aus der eigenen ethnischen Community kommt Frau Gül in ihren ursprünglich gewünschten journalistischen Berufsbereich (TD1 ist ein türkischer Fernsehsender). Nach dem Zerschlagen der Ehe und ihrer Krise ist sie offensichtlich autonomer geworden und hat sich beruflich gegen die Argumente der Eltern entschieden. Bei ihrer Entscheidung gegen die Argumente der Eltern wird jedoch nicht deutlich, ob vor ihrer eigenständigen beruflichen Orientierung ein Orientierungswechsel zur äußeren Sphäre stattgefunden hat. Ein möglicher Zusammenhang zwischen ihrer politischen Aktivität, ihren Eltern und ihrer Suche nach einer kulturellen Selbstverortung zeigt sich im folgenden Nachfrageteil (Z. 57-73):

Ich habe zwei Schwestern, die beide jünger sind als Ich. Die Eine studiert auf Lehramt, auch an der TU, und die Andere hat eine Ausbildung gemacht und versucht jetzt ihr Abitur nachzuholen. Sie war das jüngste Kind. Meine Mutter hat sie sehr spät bekommen, mit achtunddreißig (.) und hatte dann keine Kraft mehr, sich um sie zu kümmern. Das heißt, wir haben sie ein bisschen vernachlässigt, die Jüngste. Äh, zwischen ihr und mir gibt es zwölf Jahre Altersunterschied. Und so war sie das Nesthäkchen und hatte keinen Druck auf sich. Zum Einen, äh, wir hatten früher immer den Druck, meine Eltern haben immer gesagt, sie aus einem, ja, aus einem linken Linksliberalen, einem hm Lehrer-hm, irgendwie sind alle Leute bei und Lehrer; also linksliberale Lehrer; hatten Angst gehabt, sie haben immer gesagt: Wir müssen, wir kehren zurück, wenn die Deutschen uns hier raus schmeißen und wenn die Nazis wieder an die Macht kommen.(.) So eine Angst hatten sie. Dann müssen wir zurück. A.: Iso Kinder, müsst ihr euch beeilen mit der Schule. Ihr müsst einen Abschluss haben, damit ihr in der Türkei nicht auf der Straße landet. Weil mit der Schule könnt ihr das dort nicht schaffen. Ihr sprecht die Sprache nicht so gut. Deswegen müsst ihr unbedingt euer äh eure Uni abschließen oder einen Beruf erlernen, damit ihr dann in der Türkei, falls wir dann weggejagt werden, aus Deutschland, dass ihr dort arbeiten könnt. Und dieser Druck war sehr groß. (..)

Ihre Position als ältestes Kind in der Familie betonend, kommt sie auf den Druck, der auf ihr lastete zu sprechen. Den Druck einer schnellen Erlangung eines schulischen und beruflichen Abschlusses. Ihre Eltern in Schutz nehmend, erläutert sie die politische Richtung und Einstellungen ihrer Eltern, die sich offenbar in Deutschland nicht ganz heimisch fühlten. Sie fürchteten aufgrund der historischen Ereignisse in Deutschland um ihre Sicherheit. Mit dieser „Angst“ im Nacken ist die parteipolitische Aktivität von Frau Gül verständlich. Mit dem Alter der Mutter bei der Geburt ihrer jüngsten Schwester und der für sie damit verbundenen ‚fehlenden Kraft‘ begründet sie den späten ‚Versuch‘ der jüngsten Schwester, ihr Abitur zu machen. Sie implizit mit verantwortlich fühlend („wir“), spricht sie von ‚Vernachlässigung‘. Da sie die Vernachlässigung im Zusammenhang mit dem Versuch der Schwester zur Weiterqualifizierung bringt und sie zuvor ihre Eltern für ihren schulischen Erfolg

verantwortlich gemacht hat, ist davon auszugehen, dass sie die fehlende Fürsorge im schulischen Bereich meint. Anders als bei dem zweiten Typus, der über die Position des Ältesten eine Verantwortung gegenüber jüngeren Geschwistern expliziert, spricht Frau Gül nur implizit von einer Verantwortung. Als Älteste sieht sie sich weniger in Verantwortung als vielmehr in der Not, die elterliche Liebe und Anerkennung zu teilen beziehungsweise sich über schulische Leistungen von den anderen Schwestern abzuheben (Z. 161-170):

I: Drei Mädchen. Sie haben erzählt, dass Ihr Vater auch gerne einen Jungen gehabt hätte. Meinen Sie denn, dass Sie als Oberste, also als älteste Schwester, a, eine besondere Rolle hatten und dadurch auch sich durch beißen konnten auf dem Arbeitsmarkt?
G:(.) Das kann schon sein (.) äh, wenn, wenn man ältestes Kind ist und es kommen Geschwister hinter her; dann muss man die Liebe immer teilen. Die ältesten Kinder versuchen Aufmerksamkeit zu erregen, indem sie besonders gut sind; besonders ehrgeizig sind und besonders viel Erfolg in der Schule haben. Das war bei mir so. Als meine Schwester kam und die war klein und süß und ich war schon fünf und war äh klein und dunkel, dann hat sich natürlich die ganze Liebe, die ganze Zuwendung auf meine Schwester konzentriert. Und als äh als fünfjährige ist man eifersüchtig, dann ist man neidisch Und deswegen habe ich das versucht zu kompensieren, indem äh oder das Interesse meiner Eltern, die Aufmerksamkeit meiner Eltern zu wecken, indem ich in der Schule besonders gut war. So habe ich mir versucht ihre Liebe äh zu gewinnen.

In ihrer Erklärung der Kausalität zwischen Geschwisterkonstellation und beruflichem Erfolg, die von mir als Interviewerin im Nachfrageteil erfragt wurde, greift Frau Gül nicht den von mir eingeworfenen Wunsch des Vaters nach einem Sohn auf, sondern geht auf die Ebene der Anerkennung und Liebe der Eltern über. Dabei ist sowohl ihre Normalisierungsstrategie bemerkenswert, die sich in der Verallgemeinerung manifestiert, als auch die Tatsache, dass sie die Leistung auf den schulischen Bereich einschränkt. Dies könnte sowohl mit der Tatsache zusammenhängen, dass sie heute als erwachsene Frau nicht mehr um die Anerkennung der Eltern kämpfen muss, als auch mit der Tatsache, dass die schulischen Leistungen zum beruflichen Hintergrund ihrer Eltern (als Lehrer und damit Akademiker) passen. Das kulturelle Kapital verschafft Frau Gül auch innerhalb ihrer Familie eine gewisse Aufmerksamkeit und Anerkennung. Frau Gül verfolgt mit der Erhöhung ihrer schulischen Leistungen und damit ihres kulturellen Kapitals nicht die Intention, sich von den Bedürfnissen und Vorstellungen der Familie zu lösen, sondern innerhalb ihrer inneren Sphäre Aufmerksamkeit zu erlangen. Durch einen Wechsel der Berufsbranche demonstriert Frau Gül ihre berufliche eigenständige Orientierung (Z. 177–181):

Ja. Ich habe gleich nach dem Studium bei einer Bank gearbeitet. Das hat mich aber wenig ausgefüllt. Dann habe ich in der Zwischenzeit natürlich gesucht und habe die Stelle bei TD1 gefunden und bekommen; und bin dann natürlich hin und her gewechselt, weil das äh viel interessanter ist. und äh (.) ich (.) weil ich auch gerne mit Türken arbeite.

In diesem Abschnitt verdeutlicht sich ihr Wunsch zur beruflichen Selbstverwirklichung. Ihr beruflicher Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt erfolgt offenbar reibungslos. Nach ihrem Einstieg und Beginn bei einer deutschen Bank, sucht sie nach einem Beruf, der sie innerlich ‚ausfüllt‘. ‚Natürlich‘ orientiert sie sich in der ‚Zwischenzeit‘ an einem für sie passenden Job und wechselt den Beruf. An dieser Stelle wird ihre eigenständige Orientierung deutlich. Mit den Begriffen ‚natürlich‘ und ‚Zwischenzeit‘ betont Frau Gül ihr konsequentes und zielstrebiges Verhalten. Mit der Begründung der ‚interessanteren‘ Tätigkeit und der Zusammenarbeit mit ‚Türken‘ erklärt Frau Gül das ‚natürliche Hin und Her‘ bei dem Berufswechsel. Ein kausaler Zusammenhang

verdeutlicht sich jedoch nicht. Eine genauere Erklärung des ‚Hin und Her‘ gibt Frau Gül nicht.

Frau Gül orientiert sich bis zu ihrem Erwachsenenalter sowohl privat als auch beruflich an ihrer inneren Sphäre. Erst nach einem einschneidenden Erlebnis im privaten Bereich entwickelt sie eine sichtbare eigenständige Orientierung im beruflichen Bereich, die mit einem Orientierungswandel einhergeht. Der Orientierungswandel vollzieht sich innerhalb der inneren Sphäre, bei der ein Misserfolg im privaten Lebensbereich offensichtlich eine eigenständige Orientierung im beruflichen Bereich legitimiert. Der private Lebensbereich ist zwar ein wichtiges Thema in ihrer Erzählung im Zusammenhang mit ihrer beruflichen eigenständigen Orientierung, aber eine private eigenständige Orientierung ist bei ihr - anders als bei den anderen Frauen - nicht deutlich zu erkennen. Ein Hinweis auf eine private eigenständige Orientierung kann lediglich im Zusammenhang mit neuen Kontakten während der parteipolitischen Arbeit gesehen werden. Dies könnte zum Einen damit zusammenhängen, dass sie keine eigenständige private Orientierung, die von der ihrer Eltern abweicht, aufweist, oder aber, dass sich eine eigenständige private Orientierung, die nach ihrem erlebten Scheitern der Ehe beispielsweise durch eine neue Partnerschaft hätte in Erscheinung treten können, noch nicht existiert. Die berufliche eigenständige Orientierung wird durch den Wechsel der Berufsbranche deutlich.

Frau Gül erwähnt nur implizit eine Verantwortung als Älteste gegenüber ihren jüngeren Geschwistern. Durch die Position als Älteste sieht sie sich weniger in Verantwortung als vielmehr in der Not, die elterliche Liebe und Anerkennung zu teilen beziehungsweise sich über schulische Leistungen von den anderen Schwestern abzuheben.

Auch *Frau Müller* befolgt in ihrer Ausbildungszeit den ‚Befehl ihrer Eltern‘ und entscheidet sich, aufgrund einer sich bietenden Möglichkeit, für einen von zwei ihr vorgegebenen Ausbildungsberufen (Z. 29-37):

79 hab ich meine Lehre angefangen. Musste ich anfangen.
Irgendwas musste ich machen. (1) Und da Schneider oder Friseur, haben sie gesagt. Und Friseurin, (1) hatte mir eine die Möglichkeit (endet). Das ist eine ganz süße Dame gewesen. Die sollten auch befreundet gewesen sein. Jedenfalls, um es kurz zu machen, (1) hab ich dort bei ihr zwei Monate (1), richtig als, äh, Ausbildung angefangen. Aber da sie doch kein Meister hatte, ich musste mir ein richtigen Job Stelle finden. Da hab ich am Kudamm, Olivaerplatz, drei Jahre meine Ausbildung gemacht. (1) Und dann ging das noch ein bisschen weiter.

Den Vorgaben nicht genau definierter Personen folgend, beginnt Frau Müller ihre Ausbildung zunächst bei einer ‚befreundeten, süßen Dame‘. Die Tätigkeit bei der ‚süßen Dame‘ muss sie wieder abbrechen, weil ‚die Dame‘ keinen Meistertitel und damit vermutlich keine Zulassung als Ausbilderin hat. Im späteren Verlauf des Interviews wird deutlich, dass die ‚befreundete Dame‘ türkischer Herkunft ist. Wie es zu den von den Eltern vorgegebenen Ausbildungsberufen kommt, das bleibt unklar. In dieser Phase ist noch keine eigene Orientierung erkennbar. Sie orientiert sich bei der Berufswahl an den Vorgaben der Eltern und bei der Frage nach der Ausbildungsstätte an Gelegenheiten. Die Frage nach der Art der Ausbildung stellt sich ihr in dieser Lebensphase nicht. Nachdem die angenommene Ausbildungsstelle sich als ungeeignet herausstellt, sucht Frau Müller selbstständig nach einem geeigneteren Ausbildungsplatz, ohne die zuvor eingeschlagene Berufsrichtung zu wechseln. Sie absolviert ihre dreijährige Ausbildung bei einer anderen Friseurin, die sie nach der Ausbildung

übernimmt. Wie sie an diese andere Stelle gekommen ist und ob es einen nahtlosen Übergang von der ersten zur zweiten Stelle gab, das wird nicht erklärt. Sie bleibt in ihrer Erzählung in ihrem privaten Lebensbereich. Sie wird gezwungen ihren Stiefbruder zu geheiraten (Z. 37-44):

Nur, in dem Jahr, von '79 bis '81, '82, ich musste noch mein Stiefbruder heiraten. (3) Das war einfach das Befehl von den Eltern. (1) Sogar mein Bruder sollte auch mit den anderen heiraten. Aber die andere Stiefschwester, eigentlich die Schwester von (1), sie ist abgehauen. (1) Und sie hat sich irgendwie andere Leben dann gemacht. Und wir sind dann zu Dritt, und ich (betont) musste dann geheiratet werden. Es war einfach (2), weiß ich nicht. Ich war Kind, es hat man mit mir alles machen können. Und haben sie es auch gemacht. Und nach dem Heiraten (2), ja, äh,

Frau Müller legitimiert ihre fehlende eigenständige Orientierung mit ihrer Jugend, ohne sich in einen Altersvergleich mit ihrer jüngeren Stiefschwester zu begeben, die sich in dieser Zeit von der Familie weg orientiert. Wie sich dann zeigt, hat die Erwähnung der Schwester offensichtlich auch nichts mit der Legitimation ihrer fehlenden eigenständigen Orientierung zu tun, sondern dient, wie sich im Folgenden zeigt, der Legitimation ihres Wunsches zur Unabhängigkeit, der Sehnsucht nach einem anderen Leben. Während sich Frau Müller durch die Ehe eine räumliche Unabhängigkeit von den Eltern erhofft und die Ehe lediglich als einen formalen Akt ansieht, sind die Vorstellungen der Eltern andere (Z. 45–56):

ich musste zwei Jahre später, ich wollte auch, wir wollten beide kein Kind machen. Wir wollten halbes Jahr so einfach Form (1) Heirat machen. Hab mich mit ihm super gut verstanden. Und wollten dann mal eine Wohnung suchen. Dann haben sie es doch nicht erlaubt. Wir sollten immer zusammen noch leben. Und nach ein, zwei Jahren haben sie angefangen, ich muss unbedingt Kind machen. (1) Sie haben mich da gezogen, unter uns alle, da gezogen, wie sie es (...) wollten. (1) Und, äh (2), jedenfalls, Kind ist auch gekommen. Und da hat, sind wir ein bisschen erwachsen geworden. Hat mein Mann eine Andere kennen gelernt. Aus seiner Schulzeit. (1) Und da ging es wieder auseinander. Und in dem Krach, weiß ich nicht, wie alles gekommen ist, ich bin zum Zweiten schwanger geworden. Dann war das Kampf mit mir um das abzutreiben. Und ihn verlassen, Familie verlassen.

Während Frau Müller mit ihrem Stiefbruder und Ehemann eine ausschließlich formale Ehe eingehen will, um dann gemeinsam in die eigene Wohnung zu ziehen, denken die Eltern an keine Unabhängigkeit ihrer verheirateten Kinder. Hier ist auffällig, dass Frau Müller in ihrer Erzählung nicht die Elternteile unterscheidet. Damit wird nicht klar, von wem dieser Zwang und Entschluss gefasst und durchgesetzt wurde. Offensichtlich bildeten die Eltern in dieser Zeit für sie eine Einheit. Während der Ehe gibt das Ehepaar seine Absichten zur räumlichen Trennung von den Eltern auf und ordnet sich auch den Kinderwünschen der Eltern unter. Die Lebensphase nach der Geburt ihres ersten Kindes und der zeitlich nicht genau abgegrenzten private Umorientierung des Ehemannes, die zum Streit und zur Trennung führt, bezeichnet Frau Müller als diejenige, in der sie ein „bisschen erwachsen geworden“ sind. Die Beziehung des Ehemannes zu einer anderen Frau führt zunächst, vermutlich über eine Versöhnung, zu einer zweiten Schwangerschaft und anschließend zu „Kämpfen“ mit ihr und nicht näher benannten Personen bezüglich der Abtreibung. Offenbar besteht für sie ein Zusammenhang zwischen dem Erwachsenwerden und der Umorientierung des Ehemannes und dem damit verbundenen Streit, der zur Trennung führt. Damit sieht sie einen Zusammenhang zwischen dem Erwachsenwerden und einem beziehungsweise mehreren einschneidenden Erlebnissen. Die familiäre Krise vor der zweiten

Schwangerschaft von Frau Müller führt zunächst zum Aufenthalt in der Psychiatrie (Z. 57–73):

(1) Aber ich war in der Zeit, bevor ich zweite Kind schwanger wurde, zehn Tage in Klinikum Steglitz, in Psychiatrie-Abteilung. Und da wurden mir von deutsche Ärzte, von (...) allen so erzählt, wie man in Freiheit auch leben kann. In Deutschland. Als Mensch leben kann. Aber ich war zu Kind und zu naiv, so doof alles. Das kam für mich einfach alles so Erklärung. Ob ich Roman lese. Dabei, ich könnte als junges Mädchen noch nicht mal Roman lesen zu Hause. Ich durfte nicht Deutsch lesen. Ich durfte nicht deutsche Musik hören. Meine Bücher wurden alle weggeschmissen. (1) Es war einfach richtig harte (betont), obwohl die nicht aus Osten kamen, aber richtig typische wie Ost-, äh, Generation. (1) Jedenfalls, äh, war so dieses harte Zeit mit dem. (2) Und, ja, das, wo die Ärzte das erzählt haben, ich hab gesagt, hach, sie erzählen so ein schönes Leben, so ein Märchenleben. So was kann es nur im Film geben und so. Aber nach den zehn Tagen, als ich nach Hause gekommen bin, (...) bin ich, glaube ich, aufgewacht worden. Ich hab gesagt, so, jetzt gibt auch andere Leben. (1) Irgendwie, ich hab diese Stimmen gehört, wie ich mit den Ärzten da geredet hatte. Was sie mir gesagt haben, wo ich machen kann und so.

Durch Gespräche mit Anderen aus ihrer äußeren Sphäre (mit Ärzten) wird sie ‚aufgeweckt‘. Damit haben Menschen aus ihrer äußeren Sphäre, die Ärzte aus der Klinik, zu einem Zustand der Wachheit beigetragen. Frau Müllers Formulierungen suggerieren einen Schlafzustand vor der Erweckung in der Psychiatrie. Die Ärzte in der Klinik bestärken sie in ihrem Wunsch, ein anderes Leben zu führen und unterstützen sie durch Informationen. Ihre Unwissenheit bezüglich ihrer Möglichkeiten in Deutschland verbindet sie mit Naivität und damit schafft sie einen Zusammenhang zwischen einem Persönlichkeitsmerkmal und dem Mangel an kulturellem Kapital. Die Phase der familiären Krise bezeichnet sie als „harte Zeit“, die sie mit der Einstellung einer unbestimmten Generation⁵⁵, die aus dem Osten (der Türkei) kommt, in einen Zusammenhang bringt. Die Krisensituation und die damit für sie verbundene „harte Zeit“ hat, wie sich im Folgenden zeigt, zunächst ihre eigenständige Orientierung im privaten und später auch eine eigenständige Orientierung im beruflichen Lebensbereich zur Folge. Nach einer Beratung im Bezirksamt entscheidet sie sich für das zweite Kind, mietet sich ihre erste eigene Wohnung und schickt „erst mal“ (vor ihrem Auszug) ihr erstes Kind mit ihrer Mutter, die sich zwischenzeitlich auch mit dem Vater schlecht versteht, für ein halbes Jahr in die Türkei (Z. 73-88):

Bin ich dann zum Bezirksamt gegangen, hab mich beraten lassen. (1) Haben sie gesagt, ja, sie können alleine leben und so. (1) War ich schwanger und hab ich also überlegt, zweimal Abtreibungs-Termin abgesagt. Und dritte hab ich gesagt, so, jetzt wird das (...) auch (...). Jetzt (...) auch (...)
Ich hab einfach zehn, zwanzig Tage hat das gedauert, ohne kein jemand zu sagen, überhaupt kein jemand, damals (1), zu sagen, dass ich mir eine Wohnung gemietet hatte. In Lichterfelde. (3) Ja, und dann bin ich denn, hab ich erst mal das große Kind für ein halbes Jahr in die Türkei geschickt. Als ich sieben Monate schwanger war, hab ich sie wieder, mit meiner Mutter ist sie dann gegangen. Und seitdem haben sowieso meine Mutter und Vater auch schlecht verstanden. (1) Und ich hab das Kind hier geholt. Dann ging das ein Leben für mich, ganz alleine für mich. Mit meinen Entscheidungen. (2) Und dann kam natürlich für mich das Wichtiges, das Schönsten alles, wo ich ich selber bin und wo ich mit mir sehr, sehr stolz bin. (1) Habe mit meine zwei Kinder sehr, also groß gezogen.

⁵⁵ Den Menschen, die aus der östlichen Türkei kommen, wird innerhalb der türkischen Community Rückständigkeit vorgeworfen und veraltete Lebensformen mit einem veralteten Rollenverständnis nachgesagt.

In ihrer Formulierung „erst mal“ ist zum einen die Absicht zu erkennen, dass sie ihre Tochter wieder zurück holen will und damit die Verantwortung für ihre Tochter nur für eine begrenzte Zeit abgibt, und zum anderen wird an dieser Stelle ihr strategisches Vorgehen erkennbar. Dadurch ist zwar ein Orientierungswandel zu erkennen, der jedoch nicht mit einem völligen Abbruch der Beziehung, sondern mit einem Wandel der Verantwortlichkeiten innerhalb der Familie einhergeht. Die krisenhafte Zeit innerhalb der Familie wird über eine räumliche Trennung und Remigration der Mutter zunächst überwunden. In Zeile 78 – 79 betont sie, dass sie etwa zehn oder zwanzig Tage mit niemandem über ihre Entscheidung für eine eigene Wohnung und damit den Auszug aus der elterlichen Wohnung gesprochen hat. Damit weicht sie erstmalig und heimlich von den Vorgaben der Eltern ab und geht in Richtung eigenständige Orientierung, die verbunden ist mit einer Verantwortungsübernahme für sich und ihre Kinder. Im Fall von Frau Müller führt das einschneidende Erlebnis, die Trennung vom Ehepartner, gleichzeitig auch zur Lösung von den familiären Wünschen und Vorstellungen und damit in Richtung eigenständige Orientierung. Die eigene Orientierung entwickelt sich jedoch allmählich, denn es dokumentiert sich in diesem Abschnitt keine spezielle Orientierung, sondern eine Suche nach ihr, beziehungsweise die Entstehung einer eigenständigen Orientierung. Das zuvor erwähnte „bisschen“ Erwachsenwerden passt zu der allmählich sich entwickelnden eigenständigen Orientierung und der damit verbundenen allmählichen Übernahme der Verantwortung für sich selbst und für ihre Kinder.

Nachdem Frau Müller ihr erstes Kind wieder zu sich nach Deutschland holt, fängt ihr eigenes, selbst bestimmtes Leben an. Damit datiert sie ihre eigenständige private Orientierung nach ihrem Auszug aus der elterlichen Wohnung und erst nach der Übernahme der Verantwortung für ihre beiden Kinder. An ihrem Stolz, ihre beiden Kinder „groß gezogen“ zu haben, zeigt sich auch die Schwierigkeit, die Kinder in ihr eigenes Leben zu integrieren. Wie sich im Folgenden zeigen wird, expliziert Frau Müller ihre eigenständige private Orientierung zunächst nicht vor ihren Eltern, um die innerfamiliären Beziehungen für die Versorgung ihrer Kinder weiterhin zu nutzen. Damit löst sie sich, trotz Auszugs aus der elterlichen Wohnung, nicht offenkundig von den Vorstellungen ihrer Eltern. Einzelheiten von ihrem Auszug erfährt man nicht. Lediglich die negativen Reaktionen der „Nachbarn“ und „Eltern“ auf ihren Auszug und werden kurz beschrieben (Z. 97-100):

Aber das war nicht
mehr diese Generation, diese Nachbarn, ach, die arme Feride. Ich wurde so
immer angesprochen. Ach, die arme Feride, mit zwei Kindern. Und von
meinen Eltern, und familienseits, ich wäre eine, äh, ich wäre eine Hure oder
eine (1), äh, also ganz böses Frau.

Trotz Mitleids seitens der Nachbarn (ihrer äußeren Sphäre) und Beschimpfungen von Seiten ihrer Eltern und der ‚Familie‘ (ihre innere Sphäre) schafft es Frau Müller, die sozialen Beziehungen zu beiden Sphären zu halten. Soziale Beziehungen sind ihr offenbar sehr wichtig, denn diese macht sie sich, wie es an mehreren Stellen in ihrem Interview deutlich wird, zu nutze. Als möglicher sozialer Kontakt und als pädagogische Unterstützer werden die Geschwister jedoch nicht erwähnt. Dies könnte als ein Hinweis auf eine nicht unkomplizierte Beziehung zu ihren Geschwistern gewertet werden.

Da in diesem Transkriptabschnitt bereits die eigenständige Orientierung im privaten Bereich zu erkennen ist, und die folgenden Abschnitte zum Teil in ihrer vorangegangenen Biographie näher erläutert und interpretiert wurden, findet bis zu dem

Abschnitt, in dem eine berufliche eigenständige Orientierung zu erkennen ist, ein analytischer Sprung statt, um möglichst Wiederholungen zu vermeiden. Zum besseren Verständnis ihrer Lebensgeschichte folgt, bis zum nächsten analysierten Abschnitt, eine kurze Zusammenfassung des weiteren Erzählverlaufes und ihrer Biographie. Die in der Zusammenfassung angegebenen Zeilenangaben beziehen sich auf Abschnitte, die im Interviewtranskript nachlesbar sind.⁵⁶

Während ihres Urlaubs mit einer Freundin in der Türkei verliebt sich Frau Müller. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland ‚überreden‘ ihre Eltern sie, die Kinder in der Türkei zur Schule zu schicken. Ohne auf Gründe und Jahreszahlen näher einzugehen, berichtet Frau Müller sachlich von der Trennung der Eltern. In ihrer Erzählung nimmt sie die Perspektive ihrer Töchter nicht ein, die zu dieser Zeit bei den sich trennenden Großeltern leben. Nachdem sie sich von ihrer ersten Liebe trennt, kommt sie bei einem späteren Türkeiaufenthalt mit einem drei Jahre jüngeren Mann zusammen und verlobt sich mit ihm. Dieser Verlobte ist so gut situiert, dass weder er noch sie voneinander abhängig sind. Die finanzielle Unabhängigkeit setzt Frau Müller in Zeile 152 mit einem ‚freien Leben‘ gleich. Ihr Verlobter wohnt in der Türkei in der Nähe der Privatschule ihrer Töchter und hält den Kontakt zu ihnen. Wie sich auch in ihrer weiteren Erzählung zeigt, findet Frau Müller bei der Aufsicht ihrer Kinder, neben der Unterstützung ihrer Eltern, auch Unterstützung bei Menschen, die nicht aus ihrem familiären Umfeld kommen. Sie hat sich ein eigenes soziales Netzwerk aufgebaut, über das die pädagogische Betreuung ihrer Kinder übernommen wird und das sie bei ihrer Selbstständigkeit und ihrem beruflichen Erfolg unterstützt. Sie plant für eine angedachte Remigration und damit eine Zukunft mit ihrem Verlobten in der Türkei, den Meistertitel, den sie in Deutschland machen möchte. Die für den Meistertitel eingeplante Zeit von einem halben bis einem Jahr will sie für sich auch als ‚Auszeit‘ nutzen (Z. 170). In ihrer Erzählung mit ihrem Privatleben fortfahrend, berichtet sie von einem weiteren Urlaub mit ihrer Cousine in der Türkei. Ihre Familie kann nicht verstehen, dass sie alleine als Frau Urlaub macht. Zu diesem Zeitpunkt wird ihr bewusst, dass es zunehmend zu Konflikten mit der Verwandtschaft kommen würde, wenn sie in der Türkei leben würde. Neben ihrer Verunsicherung in der kulturellen Zugehörigkeit im privaten Lebensbereich steht ihr Beruf als Versorgungsgrundlage. Beruflich läuft es bei Frau Müller nicht gradlinig und auch die berufliche eigenständige Orientierung wird erst nach und nach sichtbar. Wie im privaten Lebensbereich nutzt sie auch beruflich, zum Beispiel für ihre Jobsuche, soziale Kontakte aus ihrer inneren und äußeren Sphäre. Ein geplanter Lehrgang zum Meister, durch den sich bereits eine eigenständige Orientierung andeutet, bricht sie aus Verantwortungsgefühl für ihre Kinder ab (Z. 210–238). In ihrer Erzählung setzt sie das Wohl ihrer Kinder vor ihr Ziel, die Meisterprüfung zu absolvieren, und sich damit unabhängig zu machen. Sie gibt ihren eigenen Interessen so viel Raum, wie es unter Wahrung der sozialen Beziehung möglich ist. Dieser Umstand ist für sie ein selbstverständlicher, ‚natürlicher‘ Grund für das Nichterreichen ihres Zieles. Argumente, die für eine Verschiebung der Meisterprüfung sprechen würden, werden nicht geliefert. Ihr berufliches Ziel der Selbstständigkeit erreicht Frau Müller, erneut durch eine Beziehung zu Dritten, auch ohne eigenen Meistertitel (Z. 238–244). Den beruflichen Einstieg in die Selbstständigkeit bezeichnet sie als ihr ‚Glück‘ und ‚Anfang eines neuen Lebens‘. Die Selbstständigkeit ermöglichte ihr ein Leben nach ihrem Geschmack (Z. 299–310) Dies deutet auf eine berufliche eigenständige Orientierung hin, die zunächst jedoch noch

⁵⁶ Zum Interviewtranskript siehe Anmerkung im Anhang

nicht mit einem beruflichen Erfolg und einer finanziellen Absicherung einhergeht. Im weiteren Verlauf ihres Lebens wird deutlich, dass sie das Wissen über den Weg zur Selbstständigkeit ohne Meistertitel noch mehrfach gebrauchen wird, da sie Pleiten und Niederlagen meistern muss. Die Zeit in der Selbstständigkeit war offenbar so schön und erstrebenswert für sie, dass sie mehrere Anläufe zur Selbstständigkeit wagt (Z. 346–373):

Was mach ich.

Selbständig wieder. Ich guckte nur aus Quatsch die BZ an. (1) Und dann hab ich einen Laden in der Dominicus-Straße, Inhaberin am Telefon zu Hause fast Stunde unterhalten mit der Dame. Wir haben kein Gehalt. Wir haben um Leben (1), normal Leben aber. Diese, bisschen mehr Luxus ist dann weg, normale Leben halt, bei uns seit einem Jahr stattgefunden. (2) Und dachte ich, um ein Jahr, eine Stunde mit ihr gesprochen. Ich hab (.....) und mein Mann: Oh Mann, ihr könnt nur quatschen, nur quatschen und so weiter. War überhaupt nicht dafür. Und ich mit ihr Termin gemacht, am Samstag. Sie und ihr Mann waren da. (2) Und hat gesagt, hier hast du Schlüssel. (1) Sie wollte mit mir Partnerin machen. Sie hatte zwei Kinder, warum, weshalb. Ich hab gesagt, ich brauch nur Tausend Euro, Tausend, Tausend Mark oder Tausendfünfhundert Mark. Um, äh, zu leben. Den Rest behalte du alles, ein Jahr. Und nach einem Jahr sehen wir uns, wie viel du von mir kriegst. (3) Ja, und dann, äh, (3) mein Mann hat's gar keiner geglaubt. Keiner hat das geglaubt. (1) Es hat aber funktioniert. Dann hab ich meinem Chef das mitgeteilt. Ich hab gesagt, du, so aus Spaß, ich möchte zwei, drei Wochen, so lange ihr wollt, bei euch bleiben, bis wir eine (endet) Weil diesen, ich war den Laden „A“ und „O“. Ich war der Schlüssel, ich war (1), ich war alles. Auch mit Liebe, mit Vertrauen und (1) das Geschäft hab ich ja auch. Alle dachten, ich wäre dort die (1), äh, Geschäftsinhaberin. (1) Jedenfalls, es hat uns allen sehr sehr Spaß gemacht gehabt. Mit Erfolg haben wir uns verabschiedet. Okay, die sind sehr enttäuscht, weil es zu spontan kam, nee? (1) Jedenfalls, sie wollten nicht, dass ich die zwei, drei Wochen da noch arbeite. Ich sollte sofort. Okay. Ich kann die verstehen. Das ist toll, weil die in Schwierigkeiten waren. (1) Jedenfalls, die Sache, äh, war beendet. Und ich habe in Dominicus-Straße (1) wieder angefangen. Selbständig.

Trotz fehlendem Zutrauen ihres inzwischen zweiten deutschen Ehemannes (der zunächst ihr Nachbar war und dadurch von ihrer äußeren zu ihrer inneren Sphäre integriert wurde) und ohne Eigenkapital vereinbart sie eine Zusammenarbeit und eine mögliche Partnerschaft. Die Geschäftsinhaberin soll den Überschuss ihres Verdienstes als Anzahlung für ihren Anteil ansehen und am Ende des Jahres will sie bilanzieren. Sie wolle nur einen finanziellen Anteil zum Leben. Hier werden ihre kaufmännischen Talente, ihr Ideenreichtum und ihre Flexibilität deutlich. Ihr Wille zur wirtschaftlichen Unabhängigkeit und damit zum beruflichen Erfolg ist ungebrochen. Dieses könnte auch ein Hinweis auf ihre eigene, berufliche Orientierung sein, die aus dem Willen zur Unabhängigkeit besteht. Erst mit zunehmendem Alter findet sie eine eigene berufliche Orientierung.

Nachfolgend findet, bis zu dem Zeitpunkt, zu dem das Verhältnis zu ihren beiden Sphären deutlich wird, erneut eine Zusammenfassung statt. Frau Müller eröffnet mit ihrem Ehemann, der gelernter Konditor ist, auch eine Konditorei. Bis die Arbeit ihrem Mann zu viel wird und er auf die Idee kommt in die Türkei, zu migrieren (Z. 440-461):

Und (4), ja, und, nachdem wir Marmariz gesehen haben, sagt mein Mann, das ist ein Leben für mich. Wir fangen hier an zu leben. (1) Ein paar Mal Urlaub, hin und her. Wir haben aber in der Zeit noch Bäckerei aufgegeben. Hier, diese Steglitz, den Laden, aufgemacht. Und das hat uns so viel Erfolg gegeben, dass mich Dominicus-Straße in die Pleite geführt hat. Da ist tot geworden. Da war so bisschen so mit Sekt, und Termine. Es war einfach ein bisschen mehr Klassiker-Laden gewesen. Aber wir sind dort

bisschen pleite gegangen. Das Verdienst war nicht so wie am Anfang. (1) Gut, haben wir da aufgegeben. In Steglitz mehr investiert. Und ich bin in Steglitz gewohnt. Früher, ich war nicht hier zum Arbeiten. Hier waren Mitarbeiter drei. (2) Und dann haben wir Dominicus-Straße aufgegeben. Und Steglitz bin ich gekommen, jetzt sind wir sechs Mitarbeiter. Und in der Zeit, seit 2 Jahren, haben wir in Marmariz das Geschäft aufgebaut. Als Konditor, Café. (2) Und (1), ja, seit, jetzt sind wir seit halbes Jahr gerade mit den Schulden so fast fertig. Und das war eine sehr sehr große Investition gewesen, als wir dachten, wir dachten so mit 40, 50 Tausend Euro wären wir fertig. Aber es war nicht mal, überhaupt nicht mal die Hälfte. (1) Jedenfalls (1), noch mehr Zeit genommen. (1) Und er war oft, die letzten Jahre, war oft alleine dort. Hat auch den Laden dort paar Monate auch gearbeitet. Bisschen Geld ist das verdient. Wir hatten auch da Partner angefangen. Nach 2 Monaten war der Partner auch (1) weg. Durch die Sprache aber. Sind nette Leute, sehr liebe Leute.

Ihre anfängliche Ablehnung der Idee einer Remigration verändert sich nach mehreren Urlauben in der Türkei. Sie verkaufen die Bäckereien in Berlin und eröffnen ein Café in der Türkei. Das Café in der Türkei wird anfänglich mit einem Partner, dann aber alleine betrieben. In dieser Zeit geht auch ihr Friseursalon in Schöneberg Pleite, und sie eröffnet einen neuen Salon in Berlin Steglitz, den sie heute mit inzwischen sechs Mitarbeitern leitet. Offensichtlich will sie nicht ihre Arbeit in Deutschland ganz aufgeben beziehungsweise sie verlässt sich nicht auf den beruflichen Erfolg ihres Mannes in der Türkei. Es ist zu vermuten, dass sie mit ihrer Arbeit in Deutschland zum einen die Investitionen in der Türkei finanzieren und zum anderen ihre Unabhängigkeit bewahren will. Bemerkenswert ist auch die Tatsache, dass sie sich auf eine zweijährige „Fernbeziehung“ einigen. Dabei will zuerst ihr deutscher Ehemann mit ganz geringen Türkischkenntnissen in die Türkei migrieren, und sie gedenkt, ihm nach zwei Jahren zu folgen (Z. 471-504):

2 Jahre möchten wir jetzt Fernbeziehung machen. (2) Und weil es um Zukunft von uns beide geht, und ich bin auch sehr sehr stolz, dass wir das geschafft haben, und super schön geschafft haben, weil das super super schwer war (1), mit Kindern. Ich bin immer noch, noch von meine Eltern. So bisschen türkische Mutter geblieben. Möchte ich ja auch. Ich möchte niemals Freundin von meine Kinder werden. Ich bin die Mutter. Aber, ich hab, um die Freiheit so viel zu geben, (2) es hat mir auch viel viel Kraft gekostet. Es war einfach (1), aber das stolz war, und meine Kinder so groß, oder ich bin immer (endet). Das kann ich natürlich ganze Europa, ganze Welt hören lassen. Alle Mütter sollen ihre Kinder in die Freiheit geben. (1) Und (1), einfach Mutter und Kind leben. Aber nicht vergessen, dieses Mutter-Kind-Leben(1), wer zusammen gehört. Und, (stoppt).

I: Erzählen sie ruhig weiter, ich drehe einfach die Kassette noch mal um. (10 Sek. Pause). Dreht sich das? (5)

M: Ja.

I: Ja, wunderbar. Dann wird es hoffentlich aufnehmen. (lacht)

M: Ja. (1) Und also, so hat es im Allgemeinen angefangen. Ich denke, oder ich möchte jetzt auch (1), äh, natürlich meinen Mann muss ich auch unterstützen. Inzwischen hat er gut Deutsch, äh, Türkisch gelernt. So bisschen gut Deutsch, äh, Türkisch gelernt. Aber er hat gute Freunde dort. Deutsche Freunde dort. Also um ihn mach ich mir jetzt überhaupt kein Sorgen. Bin einmal im Monat da. Genauso wie ich ihn denke, ich denke natürlich meine Kinder genauso. Aber meine Kinder viel viel mehr. Weil das Muttergefühl, ich muss noch mal die Kinder 2 Jahre für die Kinder da sein. Wir sind erwachsen, wir können uns (1), äh, schön so unterstützen, jetzt durch das Telefonieren jeden Tag. Und jederzeit ich fliegen kann. Ich sehe dieses, äh, getrennte Beziehung, die wir haben. Wunderschöne Sache. Weil, äh, das Einzige, was ich mit meinem Mann habe, wir haben so viel Vertrauen zusammen. Sehr sehr viel. Und er ist stolz, was ich bis jetzt gemacht habe mit mir. (1) Ich bin sehr stolz, dass er auch mit meine Kinder mir eine sehr sehr starke (1) Persönlichkeit gegeben hat. Er war nie der Stiefvater. Natürlich, für die Jugendlichen, für die Kinder, ist man ab und zu

mal Stiefvater. (2) Er ist eine sehr sehr gute Freund versucht zu bleiben, ist auch dabei geblieben.

Die Fernbeziehung sieht sie als eine „wunderschöne Sache“ an. Sie begründet es mit dem großen „Vertrauen“, das sie mit ihrem Mann verbindet. Er ist „stolz“ auf sie und auf das, was sie erreicht hat. Frau Müller ist „stolz“ auf sich, weil es „super, super schwer war mit Kindern“ und sie es trotzdem „super schön geschafft haben“. Mit ihren Mitteln (soziales Kapital; Aufbau eines Netzwerkes beziehungsweise Organisation von Helfern und unterstützenden Anderen) hat sie es geschafft, geschäftlichen Erfolg mit der Erziehung der Kinder zu verknüpfen. Der Blickwinkel ihrer Erzählung wendet sich in diesem Abschnitt von ihrer Herkunftsfamilie zu ihrer Kernfamilie. Trotz traditioneller Werte, die sie auch als „türkische Mutter“ hat, verdeutlicht sie in ihrer gewählten freiheitlichen Lebensweise eine Wegorientierung von der Herkunftsfamilie hin zu ihrer Kernfamilie, die sich eher an westlichen Lebensstandards orientiert.

Auffällig ist bei Frau Müller die verhältnismäßig lange Dauer bis zum beruflichen Erfolg. Der Weg zum Erfolg verläuft nicht direkt und gradlinig, sondern über Umwege, die durch private Krisen und berufliche Misserfolge gekennzeichnet sind und gemeistert werden müssen. Dieser späte berufliche Erfolg könnte mit der späten (im Erwachsenenalter, nach dem beruflichen Einstieg) eigenständigen Orientierung korrelieren. Damit wäre die eigenständige berufliche Orientierung eine Voraussetzung für den beruflichen Erfolg. Eine eigenständige, private Orientierung ging in diesem Falle der beruflichen Orientierung voraus.

Auf die Geschwisterkonstellation geht Frau Müller nur im Zusammenhang mit ihrer Zwangsheirat ein. Eine Verantwortungsübernahme für Dritte aus ihrer Herkunftsfamilie ergibt sich bei ihr noch weniger als zuvor bei Frau Gül. Die fehlende Verantwortungsübernahme für Dritte aus ihrer Herkunftsfamilie könnte mit ihrem Geschlecht in Kombination mit der zusammengesetzten Familienstruktur zusammenhängen. Nach dieser Logik hat der fast gleichaltrige Stiefbruder und Ex-Ehemann vorrangig die Verantwortung für die innere Sphäre. Ihre Verantwortung für Dritte spielt erst nach ihrem Erwachsenwerden und ihrer privaten eigenständigen Orientierung für ihre Kernfamilie (neue innere Sphäre) eine Rolle.

Interessant ist in ihrem Falle, dass sie sich nach einer gescheiterten Ehe innerhalb ihrer inneren Sphäre zwar räumlich trennt, aber diese räumliche Trennung nicht zu einer Lösung von dieser führt. Auch eine gescheiterte Liebe mit einem Mann aus der Türkei hat zwar eine Distanzierung von ihrer Herkunftsgemeinschaft zur Folge, aber über ihren zweiten deutschen Ehemann, über den ein Orientierungswandel sich verdeutlicht, findet sie wieder zu ihrer Herkunftsgemeinschaft. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die geäußerte Distanzierung von Frau Müller (Z. 199-201) nicht als ein Bruch zu verstehen ist. Offensichtlich findet sie Wege zur eigenständigen privaten und beruflichen Orientierung, der zwar über Konflikte vollzogen wurde, aber keine vollständige Distanzierung zu den traditionellen Werten ihrer inneren Sphäre bedeutet.

Ebenso wie die vorherigen Fälle orientiert sich auch *Herr Toprak* bis nach seinem beruflichen Einstieg in den Arbeitsmarkt an den Vorgaben seiner Eltern beziehungsweise seines Vaters. Herr Toprak gehorcht seinem Vater und steigt in den väterlichen Betrieb ein. Im Zusammenhang mit der Übernahme des väterlichen KFZ-Betriebes wird bei ihm die Relevanz formeller Bildungsabschlüsse transparent (Z. 89-106):

Dadurch, dass mein Vater selbständig, in der Selbständigkeit war, in der KFZ- Branche. War, äh, selber ein guter Karosserie-Klempner. Hat auch für Mercedes, äh, spezielle Arbeiten ausführen dürfen. Äh, Oldtimer repariert, die, äh, wo andere Klempner sich nicht getraut hatten. (1) Und wollte natürlich, dass ein Sohn, in dem Falle ich, hatte sozusagen die Karte, ihm, äh, in die Fußstapfen zu treten. (1) Äh, wo andere, äh, Fußball und Basketball spielen konnten, von meinen Freunden und meinen Geschwistern. Gut, die Brüder, die hatten natürlich, wie gesagt, Erfolg in den Schulen. Deswegen wurden die nicht direkt davon betroffen. Ich war natürlich der Erfolglose, sozusagen. In Anführungszeichen. In der Weidenburg-Hauptschule (endet) Hat mich natürlich immer mitgenommen. Am Wochenende, wo alle Fußball, oder Sport getrieben haben, hat er mich in seine Tiefgarage genommen. Wo er nebenbei eine kleine (), eine Werkstatt hatte. Äh, und hat mir, sozusagen, das, äh (1) die Arbeiten seiner, Arbeit, auferlegt. (1) So dass ich natürlich, mit der Kfz-Branche in, ineinander gewachsen bin. Und, äh, in den späteren Jahren, (1) hat er ne größere Werkstatt aufgebaut, äh, wo wir uns jetzt aufhalten. (1) Hm, was jetzt mein Bruder betreibt, mein jüngerer. (1)

Herr Toprak bewertet seinen selbstständig tätigen Vater als einen ‚guten Karosserie-Klempner‘ und begründet diese Bewertung mit den in der Automobilbranche großen Auftraggebern seines Vaters und mit der, im Vergleich zu anderen ‚Klempnern‘, angstfreien Herangehensweise seines Vaters. Den Wunsch seines Vaters nachvollziehend („natürlich“), berichtet er davon, dass sein Vater einen seiner Söhne als seinen Nachfolger sehen wollte und er die „Karte“ gezogen hat. Mit dieser Formulierung gibt er zunächst dem Schicksal die Verantwortung für die Entscheidung. Dann geht er aber in den Vergleich zu seinen Brüdern und findet die Begründung für die Entscheidung des Vaters in seinem verhältnismäßig geringen schulischen Erfolg. Mit seiner akzeptierenden Haltung („gut“ in Zeile 96) gibt er keinem seiner Brüder oder seinem Vater die Schuld. Er fühlt sich verpflichtet, als „der Erfolglose“ unter seinen Brüdern beruflich in die „Fußstapfen“ seines Vaters zu treten. Da Herr Toprak an verschiedenen Abschnitten seiner Erzählung die Reihenfolge der Geschwisterkonstellation thematisiert, ist davon auszugehen, dass diese für ihn eine wichtige Rolle spielt. Dies könnte ein Hinweis auf traditionelles Denken sein, in dem Geschwisterkonstellationen einhergehen mit Macht, Respekt und Verantwortung innerhalb der Familie. Bemerkenswert ist in diesem Fall, dass nicht der Erstgeborene in die Fußstapfen des Vaters treten muss und sich für den väterlichen Betrieb verantwortlich fühlt, sondern Herr Toprak als Zweitjüngster und das, weil er im Vergleich zu seinen Brüdern die niedrigste formelle Bildung besitzt.

Die Konsequenz dieser Entscheidung und damit die für ihn verbundene Härte demonstriert er mit seinem Vergleich zu seinen „Freunden“ und zu seinen Brüdern. Während die Anderen Freizeitaktivitäten nachgehen konnten, musste Herr Toprak an den Wochenenden in „die Tiefgarage“, die sein Vater als „Werkstatt“ nutzte, um die vom Vater ‚auferlegte Arbeit‘ zu erledigen. Diese Formulierung deutet auf eine implizite Kritik an seinem Vater, die jedoch mit seiner folgenden Erklärung zum Verwachsen mit der „Kfz-Branche“ und damit mit dem Hinweis auf einen informellen Lernerfolg wieder aufgehoben wird. Es bleibt unklar, warum sein Vater „nebenbei“ eine „Werkstatt“ in einer „Tiefgarage“ betrieben hat, wenn er doch in der KFZ-Branche selbstständig war. Ohne eine genaue Zeitangabe („in den späteren Jahren“) errichtet sein Vater eine „größere Werkstatt“, die zur Interviewzeit sein jüngerer „Bruder“ führt. Da ihn sein jüngerer Bruder an mich vermittelt hat und Herr Toprak damit weiß, dass ich zumindest seinen jüngeren Bruder namentlich kenne, ist es auffällig, dass er keinen seiner Brüder namentlich nennt. Diese Tatsache könnte ein Hinweis darauf sein, dass für ihn nicht die Individualität der Brüder im Vordergrund

steht, sondern die Gemeinschaft (innere Sphäre), zu der seine Brüder gehören, mehr Gewicht für ihn hat.

Nach seinem Schulabschluss trifft Herr Toprak erstmalig eine eigene berufliche Entscheidung und beginnt, neben der Mithilfe in der Werkstatt des Vaters, eine Ausbildung zum Mechaniker (Z. 106–127):

In dieser Werkstatt sollte, äh, sozusagen meine Zukunft geebnet werden. Nach der Schule entschied ich mich noch nebenbei ne, ne Ausbildung zu machen. Es kam eine, äh, Mechaniker-Beruf, den, den Maschinenschlosser-Beruf hab ich erlernt. Innerhalb von kurzer Zeit, das ging schnell. Ich war sehr erfolgreich. Dann fing sozusagen meine Erfolgs-, (1) äh, Serie an. Und, ich absolvierte eine Ausbildung, die dreieinhalb Jahre dauerte. Unter drei, also weniger als drei Jahre hat die gedauert. Mit guten Noten. (2) Und, äh (1), wollte natürlich nicht zurück zu meinem Vater in die Werkstatt. Weil, (1) Sie müssen verstehen, dass, wenn man als Kind anfängt mit 11 Jahren, gezwungenermaßen, ob sie wollen oder nicht, (1) äh, zu, in der Werkstatt zu arbeiten, (1) hat man irgendwann die Lust nicht mehr. Deswegen hab ich dann gesucht nach einer Alternative, noch eine Ausbildung zu machen. Ich fing in der Abendschule an. Parallel (1) hatte ich morgens bei meinem Vater doch in der Werkstatt angefangen und abends, äh, ne parallele Abendschule besucht. Radio- und Fernsehtechnik. Die ich nach zwei Woch (endet), Jahren auch absolvierte. Und hatte sozusagen auch noch den Radio- und Fernsehtechniker in, in der Tasche. (1) Und musste trotzdem bei meinem Vater (endet). Wir hatten aber soweit einen Kompromiss gefunden, dass ich dort die, äh, Geschäftstätigkeiten übernommen habe. Das heißt, äh, die organisatorische Tätigkeit. (1) Und mein Vater hat die Werkstatt übernommen. Wir hatten auch einen großen Autohandel gehabt, (1) das ich auch mitbetrieben habe. (1)

Er absolviert zunächst eine Ausbildung als Mechaniker, die ihn nicht wirklich aus dem väterlichen Betrieb heraus, sondern eher in diesen hineinführt. Aber er spricht erstmalig vom Erfolg, den er mit der verkürzten Ausbildungsdauer beschreibt. Die erste eigene Entscheidung im beruflichen Werdegang geht bei ihm mit einem Erfolg einher. Damit wird die Prägnanz der eigenständigen Orientierung als eine Voraussetzung für seinen beruflichen Erfolg auch in diesem Fall deutlich. Für ihn rechtfertigt dieser Erfolg selbstverständlich seinen Wunsch, „natürlich nicht zurück in die Werkstatt“ des Vaters zu gehen und damit, sich vom väterlichen Betrieb loszulösen, unabhängiger zu sein. Dieser Wunsch ist gut nachvollziehbar, denn der Erfolg der Brüder hat diese auch vor der Werkstatt des Vaters bewahrt. Er argumentiert jedoch nicht mit den Brüdern, sondern bleibt bei sich. Mit der Betonung der Unfreiwilligkeit und der verallgemeinernden Form (Z. 115-116) rechtfertigt er seinen Wunsch nach Lösung vom väterlichen Betrieb. Die Notwendigkeit einer Rechtfertigung und der evidente Gehorsam deuten erneut auf ein traditionelles Verhältnis in der Familie hin und unterstreichen seine Orientierung an den Bedürfnissen der Familie (wie bei Frau Sultan auch). Ein Verhältnis, in dem der Vater Gehorsamkeit erwartet und eine Wegentwicklung nur mit einer Rechtfertigung erfolgen kann. An dieser Stelle zeigt sich, dass Herr Toprak zwar einen Orientierungswandel anstrebt, dies allerdings nur innerhalb der Möglichkeiten und Regeln der inneren Sphäre. Deshalb sucht er nach „Alternativen“ und beginnt eine weitere Ausbildung als „Radio- und Fernsehtechnik“ an der Abendschule, die ihn ebenfalls nicht aus dem väterlichen Betrieb befreit. Was zugleich auch bedeutet, dass er Tätigkeiten verrichtet, in die er seine neu gewonnene Qualifikation nicht einbringen kann. Die Berufsentscheidung entspricht noch sehr den Vorstellungen und den beruflichen Tätigkeiten des Vaters, verdeutlicht aber den Wunsch von Herrn Toprak nach Loslösung und Unabhängigkeit. Dennoch beginnt für ihn mit der Berufsausbildung seine „Erfolgsserie“. In diesem Transkriptabschnitt kann

man den ersten Schritt zum biographischen Zukunftsentwurf entdecken. Eine Entwicklung der eigenständigen Orientierung, die sich durch den Wunsch zur Unabhängigkeit von der inneren Sphäre deutlich macht (wie bei Frau Müller auch), ohne bisher zielführend zu sein. Hier hat Herr Toprak noch keinen positiven Entwurf, wo er hin will, nur, dass er den Betrieb des Vaters verlassen will. Beide Ausbildungen sind nicht mit einem konkreten biographischen Entwurf verbunden. Ein solcher findet sich erst nach dem Tode des Vaters und damit nach einem einschneidenden Erlebnis (Z. 127–133):

Das ging dann
soweit, dass mein Vater, leider, äh, auch durch eine Tragödie, verstarb. Und
ich hatte natürlich, sozusagen die, äh, ganze Arbeit auf mich nehmen müssen.
Ich musste mich um die ganzen Familienangelegenheiten, weil meine
Brüder, äh, studierten. Zur damaligen Zeit. (1) Einer, äh, war, äh, machte
Abitur, und der andere war schon im Studienbereich, bei der Technischen
Universität. (2)

Er bedauert den Tod des Vaters, ohne die „Tragödie“ zu beschreiben. Sie ergibt sich in der weiteren Erzählung implizit: Zunächst im Verlust eines Familienangehörigen und in der stärkeren Einbeziehung in die familienbezogenen Pflichten. Dieses indem er – betriebsbezogen – die Aufgaben des Vaters übernehmen muss. In dieser Zeit führt also das einschneidende Erlebnis nicht zur Lösung von der inneren Sphäre, sondern tiefer hinein. Zusätzlich kommen die familiären, organisatorischen Aufgaben auf ihn zu. Das Studium beziehungsweise das Abitur und damit der größere Bildungserfolg der Brüder ist erneut seine Begründung für die Übernahme aller anfallenden Aufgaben. Er übernimmt damit die Einstellung des Vaters beziehungsweise unterwirft sich möglicherweise den Begründungen der älteren Brüder. Interessant ist die darin implizierte Logik, dass man sich durch Erfolg (Erfolg in der äußeren Sphäre) gleichsam von den Verpflichtungen der Familie (der inneren Sphäre gegenüber) freimachen oder freikaufen kann.

Wie bei Frau Müller verläuft auch im Falle von Herrn Toprak seine Berufsbiographie nicht gradlinig und ist mit verschiedenen Wechseln (mit einer Mobilität) verbunden. Da sich in der Erzählung dieser Wechsel keine prägnanten neuen Erkenntnisse zu dieser Typik zeigen, wird ein Teil des weiteren, beruflichen Werdegangs zusammengefasst.

Herr Toprak eröffnet zunächst eine „türkische Diskothek“ mit seinem jüngeren Bruder. Nach dem Tod des Vaters und mit der Übernahme einer Diskothek manifestiert sich der Versuch von Herrn Toprak, sich vollständig von der Branche des Vaters (dem handwerklich-technischen Bereich) zu lösen. Nach drei Jahren beschließt er mit seinem Bruder, den „Club“ zu verkaufen und erneut in die Branche des Vaters zu wechseln. Nach Gesprächen mit nicht genauer benannten Personen, wird der gemeinsame Beschluss, aufgrund seiner bisherigen Ausbildungen, gefasst, dass er dafür eine Meisterprüfung absolviert. Diesen Abschnitt in seiner Biographie positiv abrundend, berichtet er von dem nach zehn Monaten erworbenen Meistertitel, der ihn „natürlich überglücklich“ machte. Bei der näheren Erläuterung seiner Biographie im Nachfrageteil kann sich Herr Toprak, für ihn ungewöhnlicher Weise, an das Jahr (1998) erinnern. Dies und seine Betonung der Durchfallquote (Z. 626-630) verdeutlichen die Relevanz des Meistertitels für ihn. Zur gleichen Zeit übernehmen sie ein Autohaus, dessen Vorbesitzer insolvent war und ein Jahr später ein weiteres ‚insolventes Autohaus‘ (Z. 156-173). Die Geschäfte laufen in der Zeit so gut, dass sie „10 Mitarbeiter“ einstellen können. Die Pachtzeit ist nach fünf Jahren abgelaufen und das Gelände wurde versteigert. Da sie in der Höhe des anderen Anbieters „nicht mitbieten“ können, sind sie

erneut ‚gezwungen aus der Branche auszusteigen‘. Bei so gut laufenden Geschäften und dem Gefühl, erneut unter Zwang gesetzt zu werden, ist sein Bedauern („leider“) über die Aufgabe des Geschäftes verständlich, obwohl er durch diese Aufgabe seine Gelegenheit zur größeren Selbstverwirklichung erhält. Herr Toprak erlangt über eine dritte Ausbildung in einer anderen Branche die Freiheit, aus der väterlichen Branche auszusteigen und seiner eigenständigen beruflichen Orientierung Platz einzuräumen (Z. 173–185):

Und ich hab dann, der Reiz war natürlich immer noch da, weiter zu streben. (1) Um mich selbst zu verwirklichen. (2) Und, äh, entschied mich dann, bei der Handwerkskammer, nach einer Information, hab ich mich entschieden, den Betriebswirt zu machen. (1) Auch diesen Weg bin ich gegangen und habe den mit Bravour und einer Anerkennung und Auszeichnung (1) bestanden. (2) Und, da hatte ich überlegt, tja, was willst du jetzt noch machen? Jetzt hast du schon, äh, soviel erreicht und so viel gemacht. Der Entschluss, äh, zwang mich, äh, doch unternehmerisch tätig zu werden. Und durch den Betriebswirt (1) und die Qualifikation entschloss ich mich vor zweieinhalb Jahren eine Selbständigkeit, in die Selbständigkeit zu gehen. Und hab mich, äh (1), bin in die Unternehmenstätigkeit, Unternehmensberater-Tätigkeit rein gegangen. (1) Und halte seit 2 Jahren, bin Unternehmensberater, und in verschiedenen (2) Existenzgründerbüros halte ich Seminare. Also, ich referiere, bin als Referent tätig.

Nun spricht Herr Toprak erstmalig seinen Wunsch nach Individualität und Selbstverwirklichung aus: „... weiter zu streben. (1) Um mich selbst zu verwirklichen.“ (Im Nachfrageteil spricht er auch über „Selbstverwirklichung“ durch die Selbstständigkeit mit einer Diskothek. Aber dieser Versuch scheitert.) Nach dem Einholen von „einer Information“ entscheidet er sich selbst zu einer weiteren Ausbildung als „Betriebswirt“, die er mit „Bravour und einer Anerkennung und Auszeichnung“ besteht. Er benutzt gleich drei Worte, um seine besondere Leistung zu verdeutlichen und spricht explizit von einer eigenen Entscheidung und verwendet die Ich-Form in seiner Erzählung. Damit ist seine eigenständige Orientierung an dieser Stelle deutlich. Interessant ist hier, dass er mit seiner dritten Ausbildung zum Betriebswirt eine berufliche Bezeichnung erhält, die ein Studium und damit eine höhere Qualifikation impliziert. Sein Orientierungsrahmen bleibt trotz Erfolgs und eigenständiger Orientierung seine innere Sphäre. Seinen älteren Brüdern, die studiert oder zumindest auch erfolgreich sind, kann er sich über seine letzte Ausbildung zumindest vom Titel der Ausbildung her nähern.

In Zeile 178-179 erläutert er seine Gedanken. Er hat viele Sachen gemacht und erreicht. Damit spricht er implizit seine Persönlichkeitsmerkmale wie Flexibilität und Ehrgeiz an. Anschließend berichtet er von einem „Entschluss“, der ihn ‚zwingt, doch unternehmerisch tätig zu werden‘. Dabei verwendet er eine paradoxe Formulierung: „Der Entschluss“, also die autonome Entscheidung zwingt ihn, „doch unternehmerisch tätig zu sein“. Er wird zum biographischen Entwurf gezwungen. Im Nachfrageteil, Zeile 640, berichtet er dann auch von einer Anstellung als ‚Fialleleiter bei Pit-Stop‘. Später (Zeile 646) wird auch der Zwang verdeutlicht: Die Anstellung bei Pit-Stop gibt er wegen seiner „Familie. Frau und Kind“ auf. Durch das Weglassen dieser Argumentationen, die erst im Nachfrageteil erläutert wird, wird auch an dieser Stelle seiner Stegreiferzählung sein Versuch, die Familie nicht verantwortlich zu machen und damit zu schützen, evident. Damit verdeutlicht er erneut den Vorrang der Familie vor der beruflichen Selbstverwirklichung (wie bei Frau Sultan und streckenweise bei Frau Müller auch). Nun zeigt sich, dass die eigenständige Orientierung von Herrn Toprak nicht zwangsläufig zur Aufgabe seiner Orientierung an den Bedürfnissen seiner inneren

Sphäre, zumindest seiner Kernfamilie führt und damit zu einer kompletten Freiheit (einem Gefühl nicht unter Zwängen zu stecken).

Herr Toprak benötigt, wie Frau Müller auch, mehrere Anläufe im Berufsleben, um im Erwachsenenalter seine eigenständige Orientierung zu finden. Er hat eine hohe Bildungsaspiration, die sicherlich auch mit der Bildungsaspiration innerhalb seiner Herkunftsfamilie und den bereits höher gebildeten Brüdern zusammenhängt. Er absolviert mehrere berufliche Ausbildungen, erhöht damit sein institutionalisiertes kulturelles Kapital, wechselt nach vielen Jahren Berufstätigkeit seine Berufsbranche und kommt damit zur eigenständigen, beruflichen Orientierung, als sein kulturelles Kapital das einer seiner Brüder übersteigt.

Seine sehr starke Orientierung an seiner inneren Sphäre ist verbunden mit einer traditionellen Einstellung, bei der ein höherer Bildungserfolg von den Pflichten innerhalb der Familie befreit. In der Geschwisterkonstellation muss damit nicht der Älteste Aufgaben und Verantwortung für Dritte aus der Herkunftsfamilie übernehmen, sondern derjenige, dessen Bildung den geringsten Status hat (Studium vor einer Berufsausbildung).

Eine private eigenständige Orientierung ist, wie bei den anderen männlichen Vertretern dieser Typik auch, nicht zu erkennen.

Zusammenfassung des dritten Typus

Bei diesem dritten Typus wird die eigenständige berufliche Orientierung erst nach dem bereits vollzogenen beruflichen Einstieg (im Erwachsenenalter) deutlich. Die Fälle, die diesen Typus verkörpern, orientieren sich bis nach ihrem beruflichen Einstieg in den Arbeitsmarkt an den Vorgaben der Eltern. Erst allmählich wird eine berufliche eigenständige Orientierung erkennbar, die mit wechselnden Betätigungsverhältnissen und teilweise dem Wechsel der Berufsbranche einhergeht und die die Interessen der inneren Sphäre nie außer Acht lässt. Die eigenständige berufliche Orientierung geht zwar nicht mit einem Orientierungswechsel von der inneren zur äußeren Sphäre einher, aber dennoch ist ein Wandel der Orientierungen innerhalb der inneren Sphäre zu erkennen. Dieser Wandel wird beispielsweise über eine innerfamiliäre Verlagerung der Pflichten innerhalb der Familie oder über einen Berufswechsel deutlich.

Bei den Vertretern dieses Typus fällt die verhältnismäßig lange Dauer bis zum beruflichen Erfolg auf. Der Weg zum Erfolg verläuft bei den Vertretern dieses Typus nicht direkt und gradlinig, sondern über Umwege, die durch private Krisen und private oder berufliche Misserfolge gekennzeichnet sind, die gemeistert werden müssen. Dieser späte berufliche Erfolg könnte mit der späten (im Erwachsenenalter, nach dem beruflichen Einstieg) eigenständigen Orientierung korrelieren. Damit wäre die eigenständige berufliche Orientierung eine Voraussetzung für den beruflichen Erfolg.

Der männliche Vertreter des Typus zeigt, wie alle Männer im Sample, keine eindeutige private eigenständige Orientierung, die auf irgendeine Weise von der ihrer inneren Sphären abweicht. Bei den Vertreterinnen dieses dritten Typus gibt es jedoch eine weibliche Ausnahme: Während bei allen bisherigen Frauen vor jeder beruflichen eigenständigen Orientierung deutlich eine private eigenständige Orientierung stand, ist bei einer Vertreterin keine eindeutige eigenständige private Orientierung zu erkennen gewesen. Die fehlende Erkennbarkeit der eigenständigen Orientierung im privaten

Bereich könnte bei dieser Vertreterin zum Einen darin begründet liegen, dass ihre eigene private Orientierung mit der ihrer Eltern übereinstimmt. Es könnte aber auch mit ihrer starken Orientierung an der inneren Sphäre zusammenhängen, die zwar eine eigene berufliche Orientierung für eine berufliche Karriere zulässt, aber keine Lösung von den familiären Werten im privaten Lebensbereich.

Anhand der querlaufenden Typik ist zu erkennen, dass sich zwar dieser dritte Typus an seiner inneren Sphäre orientiert, aber er erkennt nur bedingt eine Unterstützung von Seiten seiner inneren Sphäre an. Die starke Orientierung dieses Typus an seiner inneren Sphäre, könnte auch im Zusammenhang mit dem Umgang mit seiner Herkunftscommunity stehen. Dabei ist sowohl mit der inneren Sphäre als auch mit der Herkunftscommunity kein Bruch zu erkennen, obgleich sich streckenweise Distanzierungen zeigen. Die Vertreter dieses Typus finden Wege zur privaten eigenständigen Orientierung, die zwar über Konflikte vollzogen werden, aber zu keiner vollständigen Distanzierung zu den traditionellen Werten ihrer inneren Sphäre führt.

Eine Verantwortungsübernahme für Dritte aus der Herkunftsfamilie aufgrund der Geschwisterkonstellation ist bei den Vertretern dieses Typus nicht zu erkennen. Erst im Zusammenhang mit ihren eigenen Kindern, im Erwachsenenalter, verdeutlichen die Vertreter dieses Typus eine Verantwortungsübernahme für ihre Kernfamilie.

Die Vertreter dieses Typus sind die Einzigen, die einen Misserfolg im privaten oder beruflichen Lebensbereich thematisieren. Interessant ist in diesem Abschnitt der soziogenetische Unterschied zwischen Qualifikationsgrad und Lebensbereich der mit einem Misserfolg in einen Zusammenhang gebracht wird. Während die Hochqualifizierte von einem Misserfolg im privaten Lebensbereich spricht, erläutern die Mittelqualifizierten, die selbstständig tätig sind, ihren Misserfolg im beruflichen Bereich. Beide Mittelqualifizierten zeigen im Zusammenhang mit beruflichen Rückschlägen eine hohe berufliche Mobilität und Flexibilität, ehe sie zur eigenen Erfüllung (Selbstverwirklichung) und zum beruflichen Erfolg kommen. Sie überwinden beide berufliche Misserfolge, ehe sie sich erfolgreich selbst verwirklichen können.

Inwiefern es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsgrad oder der beruflichen Tätigkeit und beruflichen und privaten Misserfolgen gibt, das ist anhand der Fallzahlen in dieser Arbeit nicht abschließend zu klären. Es zeigt sich lediglich ein möglicher Zusammenhang, der hypothetisch heißen könnte, dass Hochqualifizierte ihre schulischen und beruflichen Misserfolge eher verschweigen, weil es nicht zu ihrem beruflichen Erfolg passt und Mittelqualifizierte eher stolz auf die Überwindung ihrer beruflichen Misserfolge sind. Im Zusammenhang mit Misserfolgen kommt auch die Schuldfrage auf. Dabei wird die Verantwortung für einen Misserfolg der inneren Sphäre (die argumentativ dann wieder in Schutz genommen wird) und der eigenen Naivität aufgrund des eigenen (jungen) Alters zugeschrieben oder aber mystifiziert.

7.1.4 Zusammenfassende Erläuterungen zu den Ergebnissen der Typik der eigenständigen beruflichen Orientierung in Verbindung mit den Ergebnissen der querlaufenden Typik Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre

Bei der Darstellung von übergreifenden Gemeinsamkeiten und Kontrasten geht es in dieser Zusammenfassung sowohl um soziogenetische Hintergründe der Typen

(Geschlechter- und Bildungsunterschiede) als auch um Zusammenhänge, die sich, wie sich später zeigt, auch über die Relation der Typiken ergeben. Eine berufliche eigenständige Orientierung konnte bei allen Akteuren der drei Typen, die sich in Verbindung mit der ersten Typik der „Entstehung einer eigenständigen beruflichen Orientierung“ und der querlaufenden Typik der „Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre“ ergeben haben, festgestellt werden. Sowohl die Orientierung an signifikanten Anderen als auch die eigenständige Orientierung hat sich in drei unterschiedlichen Lebensphasen (Kindesalter, Jugendalter, Erwachsenenalter) gezeigt und stand im Zusammenhang mit einem einschneidenden Erlebnis (wie zum Beispiel Migration, Wegzug von Bezugspersonen, familiäre Schwierigkeiten wegen des deutschen Freundes, Auszug, Scheidung, Tod des Vaters und Remigration der Eltern), das im Vorfeld im privaten Lebensbereich sichtbar wurde. Ein einschneidendes Erlebnis, das vor jedem Orientierungswechsel oder Orientierungswandel und vor jeder eigenständigen Orientierung stand, hat im Leben der Interviewpartner nicht immer zur eigenständigen Orientierung oder zu einem Orientierungswandel geführt. Vor der eigenständigen Orientierung wurden teilweise auch einschneidende Erlebnisse erläutert, die im besonderen Maße die Identifikation und das Pflichtgefühl der inneren Sphäre gegenüber befördert haben. Ein einschneidendes Erlebnis kann also damit nicht nur eine eigenständige Orientierung und einen Orientierungswandel befördern, sondern auch verhindern.

Die drei Lebensphasen, in denen eine eigenständige Orientierung und eine Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre festgestellt werden konnte, inkludieren drei Übergänge (von einer zur anderen Schule (Kindesalter), von schulischer zu beruflicher Ausbildung/Studium (Jugendalter) oder von Beruf zum beruflichen Erfolg (Erwachsenenalter)). In der jeweiligen Lebensphase entstand in irgendeiner Weise ein Abgrenzungsprozess zu den Vorstellungen der Eltern beziehungsweise der inneren Sphäre. Dieser Abgrenzungs- oder Lösungsprozess, der verbunden ist mit einer erkennbaren eigenständigen Orientierung muss nicht mit einem Orientierungswechsel von der inneren zur äußeren Sphäre einhergehen. Auch wenn vor beziehungsweise mit der eigenständigen Orientierung keine Orientierung an Anderen aus der äußeren Sphäre (und damit ein Orientierungswechsel von der inneren zur äußeren Sphäre) verbunden ist, so deuten die Abgrenzungsversuche und Abgrenzungen zu den Eltern, die mit konflikthafter Situationen innerhalb der inneren Sphäre einhergingen, zumindest einen Orientierungswandel an.

Der Zeitpunkt beziehungsweise die Lebensphasen, in denen eine eigenständige Orientierung festgestellt wird, spielt auch im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg eine Rolle. Egal in welcher Lebensphase die eigenständige Orientierung entsteht, zum Zeitpunkt des beruflichen Aufstiegs beziehungsweise vor dem beruflichen Aufstieg ist bei allen Interviewten eine eigenständige berufliche Orientierung zu erkennen. Der berufliche Einstieg muss nicht mit einer eigenständigen beruflichen Orientierung einhergehen, aber für den beruflichen Erfolg ist diese eigenständige berufliche Orientierung offenbar eine Voraussetzung. Damit wird die Prägnanz der eigenständigen beruflichen Orientierung für den beruflichen Erfolg deutlich. Die eigenständige berufliche Orientierung kann somit als eine Voraussetzung für den beruflichen Erfolg bezeichnet werden.

Ferner ist ein Zusammenhang zwischen der eigenständigen Orientierung, der Übernahme von Selbst- und Fremdverantwortung innerhalb der Herkunftsfamilie, dem Geschlecht und der Geschwisterkonstellation zu erkennen. Zunächst ist festzustellen,

dass mit jeder privaten und oder beruflichen eigenständigen Orientierung die Übernahme einer Verantwortung für das eigene Handeln (Selbstverantwortung) einhergeht. Teilweise wird bereits vor der beruflichen eigenständigen Orientierung – nach einem einschneidenden Erlebnis – eine Verantwortungsübernahme für sich selbst und für Dritte aus der Herkunftsfamilie deutlich, die im Folgenden näher erläutert wird.

Bei der Evidenz (Deutlichkeit) der eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich ist zwischen den Geschlechtern ein Unterschied zu erkennen. Während die männlichen Vertreter keine eigenständigen Orientierungen im privaten Lebensbereich zeigen, wird bei einigen Frauen eine private eigenständige Orientierung deutlich. Auch wenn alle Frauen von konfliktreichen Auseinandersetzungen im Zusammenhang mit ihrer Rolle als Frau im privaten Lebensbereich berichten, so bedeutet dies offensichtlich nicht, dass diese Konflikte gleich eine eigenständige Orientierung zur Folge haben müssen. Die fehlende Evidenz der privaten eigenständigen Orientierung bei Männern bedeutet nicht, dass Männer keine eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich haben, sondern die fehlende Erkennbarkeit deutet eher darauf hin, dass sich ihre eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich nicht von der ihrer Eltern, ihrer inneren Sphäre, unterscheidet oder aber dass sie ihre private eigenständige Orientierung ohne Konflikte mit den Eltern erlangt haben. Zumindest war für die Demonstration des Arbeitsmarkterfolges der männlichen Interviewpartner eine explizierte private eigenständige Orientierung nicht ausschlaggebend. Der Unterschied bei der Evidenz der privaten eigenständigen Orientierung zwischen den Geschlechtern unterstreicht die Annahme, dass eine eigenständige Orientierung, die von der der Familie abweicht, in einer traditionellen Familienstruktur für Frauen aus der Türkei eher konfliktbehaftet ist.

Die Bildungs- beziehungsweise Qualifikationsdistanz zu den Eltern spielt im Zusammenhang mit der zweiten, querlaufenden Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre eine Rolle. Die Orientierung an der inneren Sphäre ist, in unterschiedlicher Intensität, bei allen Mittelqualifizierten und bei der Hochqualifizierten, deren Eltern ebenfalls hochqualifiziert sind, zu beobachten. Diese Tatsache spricht dafür, dass die Bildungsdistanz zu den Eltern beziehungsweise die Art der Familienstruktur die Orientierung an den Eltern beziehungsweise der inneren Sphäre beeinflusst.

Die Prägnanz der Qualifikationsdistanz zur inneren Sphäre wird auch im Zusammenhang mit der Verantwortungsübernahme für Dritte aus der inneren Sphäre deutlich. Wie bereits eingangs erwähnt, geht mit jeder eigenständigen Orientierung in unterschiedlichen Lebensphasen die Übernahme einer Verantwortung für sich selbst einher. Die Übernahme einer Verantwortung für Dritte aus der Herkunftsfamilie erfolgt jedoch nicht bei allen und vor allem nicht bei allen zur gleichen Zeit und in der gleichen Intensität.

Im Kontrast zu den Vertretern, die zum Zeitpunkt des Interviews keine klare beruflich gegenkulturelle Orientierung zu ihrer inneren Sphäre zeigen, stehen die Vertreter, die sich weg von ihrer inneren Sphäre hin zur äußeren Sphäre orientieren. Die an ihrer äußeren Sphäre orientierten Vertreter sind alle Akademiker, die im späten Kindesalter beziehungsweise im Jugendalter eine eigenständige Orientierung zeigen. Sie haben eine hohe Bildungsdistanz zu ihrer inneren Sphäre und fühlen sich sehr erfolgreich. Die Bedürfnisse ihrer inneren Sphäre spielen bei ihrer Orientierung keine Rolle.

Eine Verknüpfung zwischen der ersten und der zweiten, querlaufende Typik der „Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre“ wird besonders über den ersten Typen der zweiten Typik (Orientierung an der äußeren Sphäre) in Verbindung des zweiten Typus der ersten Typik (die eigenständige berufliche Orientierung im Jugendalter) deutlich, denn die Vertreter dieses Typen explizieren als Einzige Dritte aus ihrer äußeren Sphäre uneingeschränkt als Unterstützer (Lehrer, Freunde und Partner) für ihre eigenständige Orientierung. Neben Anderen, die sie bei ihrer eigenständigen Orientierung unterstützen, sehen sie sich selbst auch in der Rolle des Orientierung bietenden Dritten für ihre Geschwister und damit ihre innere Sphäre. Dies weist darauf hin, dass die Übernahme der Unterstützerrolle für ihr eigenständiges und erfolgreiches Selbstbild wichtig ist. Die Übernahme der Unterstützerrolle relativiert und normalisiert die selbst erhaltene Unterstützung. Alle anderen Typen explizieren keinen speziellen orientierungsweisenden Dritten, der sie bei der eigenständigen Orientierung fördert. Diese kommen entweder gar nicht oder nur implizit im Zusammenhang mit der eigenständigen Orientierung als organisatorische oder pädagogische Helfer zur Geltung. Damit spielt die Typik der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre mehr oder weniger für die eigenständige Orientierung in den Einzelfällen eine Rolle.

Während der Vertreter des ersten Typus der ersten Typik (eigenständige Orientierung im Kindesalter) unterstützende Dritte aus seiner inneren oder äußeren Sphäre vehement verneint, differenzieren die Vertreter der anderen Typen die Unterstützung von Anderen. Beim zweiten Typ der zweiten querlaufenden Typik (Orientierung an der inneren Sphäre) und der eigenständigen Orientierung im Jugendalter werden unterstützende Dritte aus der äußeren Sphäre als Unterstützer der eigenständigen Orientierung zwar nicht akzeptiert, sie werden beispielsweise nur auf Nachfrage im beruflichen Zusammenhang erwähnt, aber sie werden implizit in einen Zusammenhang mit der beruflichen eigenständigen Orientierung gebracht beziehungsweise als Mittel zum Zweck (beruflicher Erfolg) betrachtet. Sie bieten beispielsweise einen beruflichen Einstieg, unterstützen bei der Selbstständigkeit und so weiter. Keineswegs aber werden unterstützende Dritte aus der äußeren Sphäre als Orientierungshilfe expliziert. Die Ablehnung der unterstützenden Anderen aus der äußeren Sphäre als orientierungsweisend passt zur starken Familienbezogenheit und damit starken Orientierung an der inneren Sphäre dieses Typen. Die Vertreter dieses Typen nehmen eine Gewichtung zwischen den Sphären vor. Seine innere Sphäre steht an erster Stelle. Die Vertreter des dritten Typus der ersten Typik sind auch an ihrer inneren Sphäre orientiert und erkennen bedingt eine Unterstützung von Seiten ihrer inneren Sphäre an. Eine Unterstützung von Seiten Dritter aus der äußeren Sphäre wird von den Vertretern dieses Typus entweder nicht spezifiziert, oder aber expliziert und als förderlich für eine eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich erlebt, aber nicht mit dem eigenen Erfolg in einen Zusammenhang gebracht.

Einen Misserfolg im privaten oder beruflichen Lebensbereich thematisieren ausschließlich die Vertreter des dritten Typus der ersten Typik. Während in einem Fall einer Akademikerin der Misserfolg im privaten Lebensbereich erläutert wird, explizieren die Vertreter der anderen beiden Fälle, die mittelqualifiziert und selbstständig tätig sind, ihren Misserfolg im beruflichen Bereich, die sie überwinden. Beide Selbstständige zeigen zudem eine hohe berufliche Mobilität, ehe sie zur eigenen Erfüllung (Selbstverwirklichung) und zum beruflichen Erfolg kommen. Im Zusammenhang mit Misserfolgen kommt auch die Schuldfrage auf. Dabei wird die

Verantwortung für einen Misserfolg hauptsächlich der inneren Sphäre, die argumentativ dann wieder in Schutz genommen wird oder der eigenen Naivität aufgrund des eigenen (jungen) Alters zugeschrieben oder aber mystifiziert.

7.2 Verläufe in der Lern-Leistungsorientierung in der Auseinandersetzung mit Erfolgsstrategien

Die zuvor in Kapitel 4.1. erläuterten Kapitalformen von Bourdieu gewinnen besonders im Zusammenhang mit dieser zweiten Haupttypik an Bedeutung, denn sie werden von den Vertretern der einzelnen Typen als Argumentation für ihren Erfolg herangezogen beziehungsweise zeigen sich im Zusammenhang mit ihren Erfolgsstrategien. Über die Analyse der Interviews hat sich das Kulturkapital im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg als eine besonders wichtige Dimension herausgestellt. Wie sich im Folgenden zeigen wird, wurde das Kulturkapital insbesondere über eine Lern-Leistungsorientierung in den Biographien erkennbar.

Lern-Leistungen⁵⁷, worunter in dieser Arbeit sowohl Leistungen im Zusammenhang mit dem Lernen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung, aber auch im Sinne einer Anreicherung von institutionellem Kulturkapital verstanden wird, spielen in unterschiedlichen Verläufen und in unterschiedlicher Intensität für alle Interviewpartner im Zusammenhang mit ihrem schulischen und beruflichen Erfolg eine Rolle. Wie am Beispiel dieses Samples zu ersehen ist, kann die Evidenz der ersten Lern-Leistung vor der Migration liegen und bis zum Interviewtag andauern. („Lebenslanges Lernen“).

In dieser zweiten Typik der Lern-Leistungsorientierung konnten aus dem Sample drei Typen herausgearbeitet werden, die die Verläufe der Lern-Leistungsorientierung wiedergeben. Der erste Typus (7.2.1) präsentiert sich in der Erzählung seiner Lebensgeschichte durchgehend Lern-leistungsorientiert. In der Erzählzeit ändert er weder durch krisenhafte Phasen in seinem Leben, noch durch mangelnde formelle Leistungen seine Lern-Leistungsorientierung. Beispielsweise geht er trotz Realschulempfehlung auf ein Gymnasium. Die Deutlichkeit einer durchgehenden Lern-Leistungsorientierung muss auch nicht bedeuten, dass seine Bildungs- und Berufskarriere gradlinig verlaufen ist. Vielmehr geht es bei dieser Typisierung darum, ab wann und wie die einzelnen Typen ihre Leistungsorientierung erklären. Der zweite Typus (7.2.2) unterbricht beziehungsweise reduziert im Laufe seines Lebens seine Lern-Leistungsorientierung. Dabei wechselt er zugunsten beziehungsweise maximiert er seine Familienorientierung beziehungsweise seine Orientierung an der inneren Sphäre und erst als er seine Familie in Sicherheit weiß, sucht er seine Selbstverwirklichung über seine Lern-Leistungsorientierung. Über die Orientierung an der inneren Sphäre und damit der querlaufenden Typik, die sowohl im Zusammenhang mit der ersten Haupttypik (7.1) als auch mit der zweiten Haupttypik (7.2) eine Rolle spielt, wird eine Relation zwischen den Typiken deutlich. Der dritte Typus (7.2.3) zeigt im Kindesalter keine besondere Lern-Leistungsorientierung. Erst in der Berufsausbildungsphase wird zunehmend eine Lern-Leistungsorientierung erkennbar.

⁵⁷ Mit dem Begriff der Lern-Leistung umgehe ich die Bewertung, ob mit einer Fähigkeit ein Lernprozess einhergegangen ist oder nicht. Ich gehe davon aus, dass alle Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale mit einem Entwicklungs- beziehungsweise einem Lernprozess einhergehen. Mehr zu der Auseinandersetzung zwischen den Begriffen Lernen und Bildung siehe Nohl in Faulstrich 2014

Während in der Zusammenfassung der Fallportraits bereits die explizierten Argumente für einen beruflichen Erfolg beispielhaft aufgezählt wurden, werden im Folgenden, neben der Lern-Leistungsorientierung Erfolgsstrategien analysiert, die sich im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg der Interviewten zeigen. Allen Typen ist gemeinsam, dass die Akteure Gelegenheiten, die sich ihnen im beruflichen Bereich bieten, nutzen und Herausforderungen eingehen. Der Kontrast in den evidenten Erfolgsstrategien kennzeichnet sechs Untertypen:

1. Orientierung am Wettbewerb/am Gewinn
2. Orientierung an gegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen
3. Orientierung am Milieu
4. Orientierung an Gelegenheiten
5. Orientierung am kulturellem Kapital
6. Orientierung an sozialen Beziehungen

In der Zusammenfassung der Typik (7.2.4) wird ferner auf die sich ergebenden Relationen zwischen der ersten und zweiten Typik und hypothetische Zusammenhänge eingegangen.

Weitere Dimensionen, die im Zusammenhang mit den Lern-Leistungen thematisiert wurden, sind beispielsweise die ethnische Herkunft beziehungsweise die Identität, der Umgang mit Misserfolgen und die Motivationen für den Erfolg.

7.2.1 Durchgehende Lern-Leistungsorientierung (von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter)

Die Vertreter des ersten Typus sind von Kindheit an sehr auf ihre Lern-Leistungen im schulischen und beruflichen Lebensbereich bezogen. Ihr institutionelles Kulturkapital, das sie bis zum beruflichen Einstieg in den Vordergrund stellen, werden zum einen durch erbrachte Abschlüsse und Noten demonstriert und zum anderen mit dem Tempo der bisher erreichten Positionen verdeutlicht. Ihre informellen Lern-Leistungen treten hauptsächlich zur Darstellung ihrer Persönlichkeit beziehungsweise ihrer Fähigkeiten in Erscheinung. Auffällig ist bei diesem Typus, dass alle Vertreter hochqualifiziert sind.

In diesem ersten Typus (7.2.1) haben sich drei Untertypen (7.2.1.1, 7.2.1.2 und 7.2.1.3) herauskristallisiert, die sich in der Argumentation und ihren Erfolgsstrategien für den beruflichen Aufstieg unterscheiden. Dabei wird der erste Untertyp durch zwei Fälle und der zweite und dritte Untertyp durch jeweils einen Fall repräsentiert. Bei der Verteilung der Fälle auf die Untertypen ist das soziale Geschlecht auffällig. Während die beiden männlichen Vertreter den ersten Untertyp repräsentieren und eine besondere Wettbewerbsorientierung zeigen, ist die Erfolgsstrategie der Frauen eher milieuo- oder strukturorientiert zu bezeichnen. Die Vertreter des ersten Untertyps begründen ihren beruflichen Einstieg durch ihre formellen Lern-Leistungen und ihren beruflichen Aufstieg und Erfolg durch ihre informellen Lern-Leistungen und damit ihren Fähigkeiten und ihrer Persönlichkeit. Sie vergleichen sich stets mit anderen aus der Mehr- und Minderheitsgesellschaft und schneiden dabei gut ab. Ihre ethnische Herkunft und ihre kulturelle Selbstverortung spielen bei ihnen sowohl im Zusammenhang mit ihrer schulischen Bildung als auch im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Aufstieg eine besondere Rolle. Ihre Erfolgsstrategie ist dementsprechend wettbewerbsorientiert. Und sie nutzen ihre ethnische Herkunft für Erklärungen im

Zusammenhang mit der Schulzeit und ihrem beruflichen Aufstieg. Im Unterschied zum ersten Untertypen bringt die Vertreterin des zweiten Untertypen in ihrer Argumentation im Zusammenhang mit ihrem schulischen und beruflichen Erfolg auch noch eine gesellschaftliche Komponente mit ein. Dabei spielen neben ihren eigenen formellen und informellen Lern-Leistungen für ihren Erfolg auch gesellschaftliche Umstände und strukturelle Zusammenhänge eine Rolle. Ihre Erfolgsstrategie zielt dementsprechend auf das Erfassen von strukturellen Zusammenhängen und das Erfahrungswissen Dritter. Für die Vertreterin des dritten Untertypen ist ihre Lern-Leistungsorientierung aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit und den damit verbundenen Vorbildern innerhalb der Familie selbstverständlich. Strategisch orientiert sie sich daher zunächst an ihren familieninternen Vorbildern, bis sie sich zur Selbstverwirklichung entschließt und dafür eine berufliche Veränderung über ihr ethnisches Netzwerk in Kauf nimmt. Dabei nutzt sie, wie die Vertreter des ersten Untertyps auch, ihre Besonderheit durch ihre ethnische Herkunft und ihre eigenen Fähigkeiten.

7.2.1.1 Erfolgsstrategie: Orientierung am Wettbewerb/am Gewinn

Die Vertreter des ersten Untertypen vergleichen sich stets mit anderen aus der Mehr- oder Minderheitsgesellschaft. Ihre Bilanz im Vergleich zu Anderen fällt entweder zu ihren Gunsten, oder ausgeglichen aus, aber nie zu ihren Ungunsten. Im Zusammenhang mit ihrem schulischen und beruflichen Einstieg und Erfolg spielen für sie ihre Herkunft und zunehmend ihre Persönlichkeit in Verbindung mit ihrer kulturellen Selbstverortung eine Rolle. Sie nutzen ihre ethnische Herkunft und damit für sie zusammenhängende informelle Lern-Leistungen beruflich zu ihrem Vorteil.

Herrn Pamuk, der diesen Untertypen verkörpert, sind bis zu seinem beruflichen Einstieg, besonders seine formellen Leistungen im Vergleich zu anderen sehr wichtig. Seine informellen Lern-Leistungen treten zunächst hauptsächlich dann zutage, wenn er nicht mit besonders guten formellen Lern-Leistungen aufwarten kann. Im Vergleich zu anderen ist ihm das Tempo seiner Zielerreichung besonders wichtig. Seine informellen Lern-Leistungen, die er stark mit Persönlichkeitsmerkmalen verbindet, macht er verantwortlich für seinen beruflichen Erfolg. Seine ethnische Herkunft spielt sowohl im Zusammenhang seiner Lern-Leistung in der Schulzeit als auch beim beruflichen Aufstieg eine Rolle. (Z. 36-50):

Dann die ersten, also
September bis, ich glaube, Dezember, Januar. Circa 4 Monate, äh, Sprachschule in
Berlin am Savyngy-Platz. Äh, wo ich eigentlich kaum was gelernt habe. Äh, waren
sehr viele, äh, Ethnien vertreten. Sehr viele Nationalitäten vertreten. Türken,
Chinesen, ect. Ähm, (2) und wir sind dann in den Wedding gezogen. Und da hab ich
die vierte Klasse, im Frühjahr, die letzten drei Monate der Schulklasse eigentlich
besucht. Und, äh, hab eigentlich auch, ähm, ich war der einzige Türke in der Klasse.
Das sollte ich vielleicht noch dazu sagen. Äh, ich musste also Deutsch lernen, so
schnell wie möglich. Und hatte auch von da an, äh, irgendwie, trotz der 3,4, Monate,
ähm, der vierten Klasse, äh, so durchschnittliche Noten gehabt. Drei bis vier. Dann
kam eben die vierte Klasse, 5., 6. Klasse Grundschule. Alles im Wedding. Und, ähm,
in der 6.Klasse, wurde ich eher, ähm, der Realschule empfohlen. (2) Jedenfalls, die
Noten, nicht wegen den Noten. Aber, damals, das muss gewesen sein 1900, so '72,
'73, so um den Dreh. Ähm, (2) haben sich die Lehrer wohl nicht getraut, dass ein
Gastarbeiterkind eben auf's Gymnasium kann. Die Noten waren so um die 2 herum.

Die als erstes besuchte Sprachenschule hat den von Herrn Pamuk erwarteten Lerneffekt nicht ermöglicht. An dieser Stelle erwähnt er die multikulturell zusammengesetzte Klasse. Die Vielfalt der Herkunftsländer oder die Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund könnte für ihn als Argument für das „wenige Lernen“ dienen.

Dafür würde auch sprechen, dass er es im weiteren Interview erwähnenswert findet, dass er parallel zum schnelleren Lernen der einzige Türke in der Grundschulklasse war. Es ist davon auszugehen, dass es für ihn einen Zusammenhang zwischen der Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund in einer Klasse und dem Lerntempo gibt. Die für ihn letzten drei bis vier Monate in der vierten Grundschulklasse wertet er, wegen seines schnellen Lernens der deutschen Sprache und seiner mittelmäßigen Noten, als Erfolg. An dieser Stelle und damit in seiner Integrationsphase in eine deutsche Schule, in die deutsche Gesellschaft, stellt er einen Zusammenhang zwischen dem schnellen Lernen der deutschen Sprache und dem schulischen Erfolg her. Herr Pamuk geht nicht auf die sozialen Verhältnisse oder Beziehungen ein, also erzählt nicht im Orientierungsrahmen sozialer Beziehungen, sondern orientiert sich an (gesellschaftlich erwarteten) Formalitäten beziehungsweise Lern-Leistungen (wie zum Beispiel die Schulausbildung) (Z. 51-59):

Bin mit 14 auf's Gymnasium gegangen. Mit Französisch als 2.Fremdsprache. Und, äh, war eigentlich auch die ersten Jahre erfolgreich. Und dann eben, äh, Pubertät. Äh, andere Interessen. Äh, eher dann durchschnittlich eben bis zum Abi. Wo man (...) eher die Zähne zusammen beißen möchte. Und hab das Abitur gemacht. Und da war, ähm, das war um die Jahre '81, '82. Die Wirtschaftskrise auf dem Höhepunkt. Die Geschwister wurden älter. Mein Bruder, äh, in der Hauptschule. Das war unklar, ob er überhaupt einen Anschluss macht. Und wenn er einen Abschluss macht, dann hätte man auch nicht viel anfangen können, sodass meine Eltern überlegt haben in die Türkei zu gehen.

Im ersten Interview füllt er die Lücke des Übergangs nicht weiter aus, sondern liefert eine gesellschaftlich akzeptierte beziehungsweise bekannte Begründung (die Pubertät) als Ursache seiner durchschnittlichen Noten. Mit dem Einschub seines Verhaltens normalisiert er nicht nur seine formellen schulischen Leistungen, sondern kommt auf seinen Erfolg zu sprechen, den er mit „beißt die Zähne zusammen“ beschreibt. Damit macht er schlechte formelle Leistungen durch informelle Leistungen wieder gut. Sein Hinweis auf seinen Abschluss des Abiturs verdeutlicht seine Bewertungsstrategie: Für ihn kommt es weniger auf besonders herausragende formelle Leistungen an, als vielmehr auf den Erhalt von formellen Bildungsabschlüssen. Damit zählt für ihn sein institutionalisiertes Kulturkapital, egal mit welcher Bewertung. Im Zusammenhang mit der Remigration seiner Herkunftsfamilie bringt er seinen Bruder und dessen institutionelles Kapital ins Spiel. Damit vergleicht er implizit seine Lern-Leistungen mit den Lern-Leistungen seines jüngeren Bruders und begründet zugleich die Remigration seiner Herkunftsfamilie. Seine Strategie des Weglassens von weniger erfolgreichen Ergebnissen in seiner Bildungs- und Berufsbiographie bestätigt sich auch im zweiten Interview (Z. 36-45 (2. Interview)):

Meine Empfehlung in der sechsten Klasse (1), war nicht fürs Gymnasium. Das war, ähm, für die Realschule. Und, ähm, ein Freund von mir, äh, also mein bester Freund, (2) äh, hatte sich aufs Gymnasium, (1), ähm, im Gymnasium angemeldet. (1) So dass ich gesagt habe, ich möchte auch. (3) Ähm, meine Eltern, (1) kümmerten sich zwar, (1) um Karriere, was später aus mir wird. (1) Ähm, das was fürsorgliche Eltern machen. Aber sie hatten keine Ahnung vom Schulsystem. (1) Ähm, was sozusagen in dem Sinne, egal (endet) Hauptsache, man kommt weiter. (2) Ja, und, siebte Klasse, Probehalbjahr bestanden. (3) Dann siebte, achte, neunte, zehnte. Und Abitur war dann ganz selbstverständlich. Also, dass ich Abitur mache. Auf der gleichen Schule.

Indem er die Unwissenheit der Eltern bei der Schulwahl verständnisvoll in den Vordergrund stellt, hebt Herr Pamuk seine eigene informelle Leistung implizit hervor. Trotz nicht Realschulempfehlung (nicht ausreichender formeller Leistungen) schafft es Herr Pamuk an einem Gymnasium angenommen zu werden. Nachdem er das

Probahalbjahr besteht und ohne Unterbrechung bis zur zehnten Klasse kommt, ist das Abitur selbstverständlich. Für wen es selbstverständlich war, führt er hier nicht näher aus. Das einerseits ‚Selbstverständliche‘ macht er durch seine weitere Erzählung zu etwas Besonderem (Z. 45-52 (2.Interview)):

Die Besonderheit war,
(...) Schule, weil ich auf einem Gymnasium im Wedding war, dass ich der Erste, wann war denn das (überlegt), 1982, glaube ich, der Erste mit türkischer Abstammung, der Abitur auf dieser Schule gemacht hat. Mittlerweile, (1) ähm, freut es mich immer, wenn, äh, ich in der Zeitung, äh, die Namen sehe. Ich gucke dann auch nach, wie viele Türken, (lacht) jedes Mal, äh, das Abitur haben. Und das sind dann mittlerweile, ähm, pro Halbjahr, mindestens fünfzehn, (1) fünfzehn, bis zwanzig Schüler. (1) Und vor 25 Jahren war es eben anders. (3)

Er betont, dass er der „erste“ Abiturient mit „türkischer Abstammung“ war. Durch den Vergleich mit anderen Schülern „türkischer Abstammung“ wird seine Leistung in der erzählten Zeit zu etwas Besonderem. Im Zusammenhang mit der Beendigung seines BWL Studiums zeigt sich bei Herrn Pamuk eine Verantwortungsübernahme für seine Kernfamilie (Z. 72-75):

So haben wir 1988 unser erstes Kind bekommen. Unseren Sohn. (2) Ähm, und 2 Jahre später, war schon das Zweite unterwegs. Wo ich dann gesagt habe, jetzt ist (1) genug studiert. Jetzt bringst es mal zu Ende. Und hab es dann zu Ende gebracht 1990.

Ohne auf Inhalte oder soziale Beziehungen während seines Studiums einzugehen, kommt Herr Pamuk auf seinen Abschluss des Studiums zu sprechen und lässt damit seine Leistungsorientierung erkennen. Im Zusammenhang mit der Lern-Leistungsorientierung zum Zeitpunkt des Studiums spielt eine Verantwortungsübernahme für seine neue Kernfamilie eine wesentliche Rolle. Bei seinem Übergang vom Studium in das Berufsleben kann Herr Pamuk mit einer markanten Gegebenheit aufwarten: Bereits vor dem Ende seines Studiums kommt er ins Gespräch mit einem möglichen Arbeitgeber, der ihn noch vor seinem formellen Abschluss „akzeptiert“ (Z. 75-89):

Und, äh, bevor ich (1) meine (2), äh, (3) Prüfung zu Ende gebracht habe, schriftliche, mündliche Prüfung, die Diplomarbeit, (2), äh, kam schon eine Anfrage, beziehungsweise ein Gespräch mit einer Bank, (2) ob ich nicht bei denen anfangen möchte? Obwohl ich ja noch gar nichts in der Hand hatte. Also andere haben dann erst in zwei, drei, vier Semestern das gemacht, was ich dann in einem Semester zum Schluss auf einmal machen wollte. Die haben mich sozusagen akzeptiert, bevor ich überhaupt einen Abschluss hatte. Hab als Ingenieur angefangen bei der Bank. Das war die Berliner Berliner Bank. (1) Und, äh, (2) (.....) sogar, wurde Vertrag erst mal angefangen, der theoretische Teil. Und, an einem Donnerstag hatte ich meine letzte Prüfung, meine mündliche Prüfung, äh, absolviert. Und hab am Montag daraufhin (.....) mit dem praktischen Teil der Bank angefangen. Also, das war auf der anderen Seite ein Glücksgriff für mich, aber auch für die Bank anscheinend. Weil, sie wollten nicht danach mal das Diplom sehen. Weil sich das in der Praxis zeigt, ob jemand was kann oder nicht. (2) Und so hat, hab ich mir die Stelle, Karriere, in der Berliner Berliner Bank, äh, hinter mich gebracht.

Das Stellenangebot bei einer Bank, das für ihn nicht passend zu seinem Studium erscheint („als Ingenieur angefangen“), erklärt er mit seinem Willen, schneller als Andere das Pensum schaffen zu wollen. Damit macht er sich nicht über seine formellen Bildungsabschlüsse, sondern über seine informellen Leistungen zu etwas Besonderem. Seine informellen Lern-Leistungen, die er in seiner Schnelligkeit und seiner Persönlichkeit sieht, macht er für seinen beruflichen Erfolg verantwortlich. Als Begründung für seine nahtlose Übernahme nimmt er seine Bewährung in der

praktischen Arbeit an. Damit stellt er einen Zusammenhang zwischen einer Übernahme von der Theorie in die Praxis und einer Bewährungszeit her. Im Zusammenhang mit seiner Übernahme unterstreicht er seine Glaubwürdigkeit mit den Worten „sie wollten nicht danach mal das Diplom sehen.“ (Z. 86/87) und damit wieder ein Persönlichkeitsmerkmal. Seine Lern-Leistungsorientierung, das Nutzen von Gelegenheiten und sein Verantwortungsbewusstsein werden auch im Zusammenhang mit seinem beruflichen Aufstieg deutlich (Z. 95-104):

Und da
hat man mir, ähm, eine gute Position angeboten. Zuerst als, äh, Kundenberater.
Dann, nach einem Jahr, anderthalb Jahren, sofort stellvertretende Leitung einer
Filiale, in Pankow. Hab ich auch „o.K. gesagt, weil es ja eben immer vorwärts ging.
(...) mit einem gewissen Einkommen verbunden, mit
einem Status verbunden. Dann wechselt man die Branche, äh, ob es jetzt (...)
und dort auch genauso nach anderthalb Jahren, äh, wurde mir dann, äh, die Leitung,
äh, der zentralen Filiale (...) angeboten. Äh, da konnte ich auch nicht „nein“
sagen. Äh, da wurde auch '95 gerade meine Tochter geboren. Also unser drittes
Kind. Und so hab ich, äh, eigentlich auch da wieder schnell zugegriffen.

Als Herr Pamuk ein lukratives Angebot bekommt, greift er wieder sofort zu. Lukratives Angebot (Status und Einkommen) gegen ein unbenanntes Lebensziel. Erneut bekommt er eine Aufstiegschance, die sich zeitgleich mit der Geburt seines dritten Kindes (einer Tochter) ergibt und er greift, wie gewohnt, schnell zu. Also Familienzuwachs und damit mehr Verantwortung als Begründung für einen Stellenwechsel (wie zuvor als Argument für die Beendigung seines Studiums).

Nach seinem beruflichen Einstieg und beruflichen Aufstiegen in einer Institution besinnt Herr Pamuk sich auf seine „türkische Mentalität“ (Z. 114-129):

Dann hab ich schon überlegt, äh, Junge, du
machst das alles schön schnell. Aber alles (.....) ja deiner deutschen Seite. Ich hatte
ja kaum türkische Kunden, äh, da ich sehr fest im Job involviert war, eigentlich auch
mein soziales Leben mit Türken, äh, hielt sich in Grenzen. Hatte also ein sehr
deutsches Umfeld. Äh, hab ich überlegt, Mensch, du kannst ja, o.k., deine Karriere
hast du auch mit deiner türkischen Mentalität zu verdanken. Im Umgang mit
Menschen, mit Mitarbeitern, Vorgesetzten, Kunden. Äh, wie wärs, wenn du das noch
stärker ausfüllen könntest? Und, äh, dann kam eben eine Anfrage von meinem
jetzigen Institut. Äh, türkische (...). Äh, die haben wohl ein
paar Jahre gesucht in Berlin, 3 Jahre und haben niemand passendes für sie gefunden.
(2) Und, äh, ich wurde von mehreren türkischen Kollegen, also Bankern, auch
Journalisten, empfohlen. Also wenn ihr jemand sucht, dann nehmt mal (...) Äh, und
dann kam eben die Anfrage. Das ist, ähm, jetzt der richtige Schritt, weil, wenn du
jetzt nicht ja sagst, dann bleibst du in der Schiene. Und deine Karriere geht nicht
vorwärts in der Berliner Bank. Weil, du wirst da nicht mehr rauskommen. Also, hab ich
hier angefangen bei Null.

Herr Pamuk bereitet seine Erzählung zum Wechsel seines Arbeitgebers mit eigenen Überlegungen vor. Damit macht er sich zum Akteur. Zunächst überlegt er sich etwas und dann kommt ein Angebot. So demonstriert er implizit seine eigene Leistung bei seinem beruflichen Werdegang. In Zeile 115 spricht Herr Pamuk von seiner „deutschen Seite“. Hieraus lässt sich schließen, dass er sowohl eine deutsche als auch eine türkische Seite erkennt und akzeptiert, denn er berichtet wie selbstverständlich von beiden Seiten. Obwohl er zuvor berichtet hat, dass er in seinem beruflichen und sozialen Umfeld kaum mit Türken zu tun hatte (Z. 115-117), wird er von türkischen Kollegen empfohlen. Woher ihn die türkischen Banker und Journalisten kennen, das bleibt offen. Mit der mehrjährigen Suche (drei Jahre) beschreibt er die Suchenden implizit als wählerisch, denn sie haben keinen ‚Passenden‘ gefunden. Durch das Wort „passendes“ drückt er

aus, dass es auch andere Kandidaten gab, die, im Gegensatz zu ihm, nicht gepasst haben. Auf jeden Fall verdeutlicht er damit, dass nicht nur seine deutschen Vorgesetzten von seinen Fähigkeiten und Leistungen überzeugt sind, sondern auch Kollegen aus seiner türkischen Community. Er wird von beiden Seiten respektiert. In Zeile 125 nimmt er die Perspektive seiner türkischen Kollegen ein, geht kurz in der Erzählung weiter (125-126) und mündet dann in seine eigenen Gedanken (Z. 126-128). Durch den schnellen Wechsel der Perspektiven und der Erzählform (Erzählung, wörtliche Rede und eigene Gedanken) macht Herr Pamuk es für den Zuhörer plastisch und erzeugt Spannung, die fesselt. Hier demonstriert er seine Fähigkeit zum Perspektivwechsel und erzählerisches Geschick. Seinen Arbeitsplatzwechsel leitet er mit der Begründung fehlender Aufstiegschancen ein. Weil kein ‚Vorwärtskommen‘ bei der Berliner Bank abzusehen ist, lässt er sich auf eine Aufbauarbeit ein. Damit stellt er eine Relation zwischen Arbeitsplatzwechsel und Aufstiegschancen her.

Herrn Pamuk sind seine formellen Lern-Leistungen im Vergleich zu anderen bis zu seinem beruflichen Einstieg im Zusammenhang mit seinem Erfolg sehr wichtig. Kann er im Wettbewerb zu Anderen aus der Mehrheitsgesellschaft nicht besonders punkten, dann verwendet er den Vergleich zu Anderen aus der Minderheitsgesellschaft und stellt so das Besondere an seiner Person dar. Auch das Tempo, im Vergleich zu Anderen, spielt im Zusammenhang mit seinem Erfolg häufiger eine Rolle. Seinen beruflichen Erfolg spricht er nicht seinen formellen Lern-Leistungen zu, sondern seinen informellen und damit seiner Persönlichkeit. Er überspringt Misserfolge und nutzt die Gelegenheiten, die sich ihm zum schulischen und beruflichen Weiterkommen bieten. Im Zusammenhang mit seinem schulischen und beruflichen Weiterkommen finden auch die Verantwortung für seine Kernfamilie und seine ethischen Zugehörigkeitsgefühle Erläuterung. Je nachdem welche ethnische Zugehörigkeit beziehungsweise Zugehörigkeiten in Arbeitszusammenhängen wichtiger erscheinen oder vorteilhafter sind, werden diese von ihm genutzt.

Herr Hayat, der diesen Untertypen des ersten Typus auch verkörpert, absolviert die ersten Schuljahre zunächst in der Türkei. Er legt bereits in der Grundschulzeit besonderen Wert auf seine Leistungen, die er auch mit konkreten Noten beziffert. Bei der Betrachtung seiner Leistungen zieht er stets den Vergleich zu Anderen. Bereits in den ersten beiden Schuljahren bezeichnet er sich als „Klassenbester“ (Z. 31-35):

Ja, ich hab, äh, in Kayseri die Mustafa (...) Schule, Grundschule besucht. (1) Ähm, (1) ich weiß nicht, ob ich damals ein Streber war, aber ich war Klassenbester (lacht). Äh, in den ersten beiden Jahren, ähm. (2) Das heißt, Bildung, beziehungsweise eine gewisse Bildungsnähe (2) hab ich als Kind gehabt. Äh, gern gelesen, viel geschrieben.

Herr Hayat vergleicht sich mit Anderen und ist stolz auf seine Stellung in der Klasse. In seiner Theorie des eigenen Selbst beschreibt er sich schon als Kind als bildungsnah und möglicherweise als „Streber“. Bewertend fährt er in seiner Erzählung über seine Schullaufbahn fort (Z. 48-51):

Wie gesagt, die ersten beiden Klassen in, äh, Kayseri. (1) Bin auch ein ziemlich guter Schüler gewesen, eifriger Schüler gewesen. Habe durchwegs nur (1) Einsen gehabt, bis auf Musik und bildende Kunst. Im Grunde war ich dort immer gut, (1) das Andere war sehr gut.

Über mehrere Zeilen hinweg beschreibt Herr Hayat seine Noten in den ersten beiden Schuljahren der Grundschule. Dieses Mal spricht er nicht von einem „Streber“ oder

„Klassenbesten“, sondern von einem „eifrigen“ und „ziemlich guten Schüler“. Das ziemlich Gute konkretisiert er mit Noten von eins bis zwei. Hier hat Herr Hayat offensichtlich die Notengebung in der Türkei transformiert auf die Notengebung in Deutschland.⁵⁸ Bevor er dann auf seine schulischen Leistungen in Deutschland kommt, spricht er vom einem „Akkulturationsdruck“ (Z. 90-95):

Wir sind nach Schöneberg umgezogen. Und ich glaube, so im Rückblick (gedehnt), wie wenn man die eigene Biographie hört, war es ein enormer Entwicklungssprung. Auch ein hoher Akkulturationsdruck, so in (lachend) Fachtermini gesprochen. Jetzt war ich der einzige Türke im Haus. (1) Der einzige Türke, der älteste Sohn, der, äh, Familie. Keine Türken. Auch in der Klasse wirklich nur einen anderen, einen einzelnen türkischen Jungen.

Rückblickend bewertet Herr Hayat die Zeit des Umzuges nach Schöneberg als „enormen Entwicklungssprung“. Seine Professionalität unterstreichend, spricht er rückblickend von einem „Akkulturationsdruck“, weil er in Schöneberg der „einzige Türke im Haus“, einer unter zweien in der Klasse und der „älteste Sohn“ der Familie ist. Damit bringt er einen „Akkulturationsdruck“, den er mit seiner ethnischen Einzigartigkeit als ‚türkischer Junge‘ in seinem schulischen und privaten Lebensumfeld und der Geschwisterkonstellation begründet, in Relation mit einem „enormen Entwicklungssprung“ und damit einer besonders großen Persönlichkeitsentwicklung. Im weiteren Verlauf seiner Erzählung zieht er eine Gewinn-Verlust Bilanz (Z. 107-121):

Und wenn Sie auch heute sagen, ich bin ein erfolgreicher Türke, (2) ich mach da immer noch wieder Abstriche. Das, was man auf der einen Seite gewinnt, an Bildung, verliert man möglicherweise auf der anderen Seite. Immer wenig Zeit zum Spielen gehabt. Haha. Also, ich hab immer wieder die beneidet, die so, auch andere türkische Jungs. Die so in den Tag hinein, (1) völlig ohne Verantwortung, lange spielen konnten (lachend). (2) Es gab bei uns immer was zu tun, sei es zu Hause, sei es, äh, dass ich auf meinen Bruder aufgepasst hab. Mein Bruder ist, charakterlich genau das Gegenteil von mir. Er war schon früh ein sehr unartiger Junge, sehr frecher Junge. Hat sich immer rumgekloppt, immer Blödsinn angestellt. (1) Die familiäre Solidarität, dem Bruder beizustehen, beistehen zu müssen, gleichwohl wissend, dass er im Unrecht ist. Das ist etwas, was charakteristisch war, auch in der Grundschule. Ich war, als ich Sechste war, war er Erste und meistens, er immer schuld war, (1) wenn Kloppereien waren. Ich hol meinen älteren Bruder (lacht). Ich war sozusagen in der Zwickmühle; einerseits den Bruder verteidigen zu müssen, andererseits zu wissen, äh, dass er im Unrecht ist.

Argumentativ begründet er, weshalb er „Abstriche“ bei der Erfolgzuschreibung an seine Person macht. Damit schwächt er zunächst seinen Erfolg ab, aber durch die direkt anschließende Verallgemeinerung „man“ normalisiert er zugleich seinen Verlust und demonstriert über das Theoretisieren über Gewinn und Verlust seine kognitiven Fähigkeiten, seine Reflexionsfähigkeit und seine Professionalität als Psychologe. Mit seinen Äußerungen zu anderen spielenden ‚türkischen Jungs‘ in Zeile 110-112 wird nicht nur seine ethnisch kulturelle Selbstverortung erkennbar, sondern auch sein Vergleich zu Anderen aus der Minderheitsgesellschaft der türkischen Community. Er bewertet die anderen türkischen Kinder, die die Freiheit zum Spielen hatten, als verantwortungslos und damit indirekt sich selber als verantwortungsvoll. Mit der nachfolgenden Aufzählung seiner Aufgaben (er musste entweder auf seinen Bruder aufpassen oder im Haushalt mithelfen) verdeutlicht er seine Verantwortung und seine erzwungene „Solidarität“ (Z. 116-117) seinem Bruder gegenüber. Damit stellt er eine informelle Lern-Leistung heraus, die er erbringt. Er vergleicht sich nun mit seinem

⁵⁸ In der Türkei ist die Sechse die beste Note und die Eins die schlechteste.

Bruder, der im Gegensatz zu ihm negativ abschneidet. Im Folgenden ist auch die genaue Erläuterung der Schuljahre in Deutschland für Herrn Hayat wichtig (Z. 127-136):

Äh, die dritte, die dritte Klasse hab ich übersprungen, hab in der vierten begonnen. Vierte, fünfte und sechste. Das hab ich in Schöneberg an der Filo-Grundschule durchlebt. (1) Und dort hab ich, äh, sag mal wirklich, mindesten einen, mehr, aber mindesten einen sehr guten Lehrer gehabt, der so für mich so ein Stück weit auch wegweisend war. Wie gesagt, ich hatte da ja so von den Noten her, (1) ja, so zwischen Realschule und Gymnasium. Aber wenn man bedenkt, dass es erst so kurz her ist. Ich war ja erst so ein, anderthalb Jahre. Mit welchen, also ich deute das in meinen heutigen Begriffen zurück, ich weiß im Wortlaut nicht mehr ganz genau, was er damals gesagt hat, aber sinngemäß: Was für ein Entwicklungspotential du hast, du solltest aufs Gymnasium gehen (1).

In Herrn Hayats Erläuterungen zu den ersten Schuljahren in Deutschland wird erneut eine Bewertung deutlich, die in diesem Falle die damaligen Lehrer betrifft. Er bewertet seine ehemaligen Lehrer und nimmt damit ihre Position ein. Sein positives Urteil über „mindestens einen Lehrer“ begründet er mit dem Erkennen seines „Entwicklungspotentials“. Seine formellen Leistungen hätten nicht eindeutig für das Gymnasium ausgereicht, aber das Erkennen seines ‚Entwicklungspotentials‘ hat dazu beigetragen, dass er dennoch das Gymnasium besuchen konnte. Seine genauen Noten, für die er bisher ein sehr gutes Gedächtnis zu haben schien, verdeutlicht er an dieser Stelle nicht, aber seine besonderen Leistungen im Verhältnis zu seiner Aufenthaltsdauer (Z. 132-133). Damit übergeht er an dieser Stelle seine nicht für das Gymnasium ausreichenden formellen Lern-Leistungen (seine nicht besonders guten Noten) und stellt durch das Verhältnis seiner formellen Lern-Leistung zu seiner Aufenthaltsdauer eine besondere Leistung wieder heraus. Bevor er zu seinen schulischen Leistungen auf der Oberschule kommt, kommentiert Herr Hayat seinen Übergang auf das Gymnasium und dabei die Rolle seiner Eltern (Z. 137-157):

Also, ich glaube, da haben meinen Eltern gesagt; du kannst auf die Hauptschule gehen. Oder ob sie gesagt haben, Realschule, Sonderschule. Ich weiß nicht. Irgendwann haben sie gesagt; geh, geh aufs Gymnasium. (2) Das ist, äh, das Gute, das schaffst du, und (2) charakteristisch für, gerade für Migrantenkinder, um jetzt auch ein bisschen Theorie einzubauen, diese Selbstsozialisation. Dass sie sozusagen ihre Entwicklungswege in die eigene Hand nehmen. Ich habe mich ((selbst)) an- angemeldet in der Schule. (Lacht). Also, äh, ‚meine Mutter ist zwar formal mitgekommen (lachend), aber, äh, (1) also dieses Arrangieren der eigenen Bildungswege in die Hand nehmen, irgendein Angebot. Das Rückert-Gymnasium, ähm. (2) das ging auch recht gut. Ich war jetzt auf dem Gymnasium kein Streber mehr. Durchschnittliche gute Leistungen, zwischen zwei und drei, äh(3). Dann kann ich mich noch erinnern, ich war in der Siebten, beziehungsweise ich war drei-, dreieinhalb Jahre erst hier. (2), ähm, (2) und ich hab es, die Schule, ja, mittelmäßig gern gemacht, und ähem, (1) bis zur neunten glaub ich, neunten, zehnten Klasse, da wurde mein Vater längere Zeit arbeitslos.(3) Ähm, (2) und es stand zur Debatte, dass wir zurückkehren. (2) Ähm, und wir hätten (1), nach der zehnten Klasse, oder kurz danach, aufgehört. Also nach dem Gymnasium, hätte mir mein Abgangszeugnis geholt. Weil wir nicht wussten, ob wir tatsächlich zurückkehren. Ich glaub, es war so etwa siebzig, achtundsiebzig, neunundsiebzig oder (1), äh, hier bleiben. Und irgendwie hab ich die Flausen im Kopf gehabt, ja, da müsste ich auch was lernen, nach einem Beruf umsehen.

„Irgendwann“, nachdem ihnen offensichtlich deutlich wurde, dass das Gymnasium „das Gute“ ist, erhält er die Erlaubnis seiner Eltern, auf das Gymnasium zu gehen. Bevor er von seiner Anmeldung auf dem Gymnasium berichtet, baut er noch eine Theorie der ‚Selbstsozialisation von Migrantenkindern‘ ein. Damit verallgemeinert er seine Situation der Verantwortung für sich selbst im Kindesalter und nimmt die Schärfe aus der Situation und einer möglichen Kritik an den Eltern. Er demonstriert damit auch sein Allgemeinwissen, seine heutige Reflexionsfähigkeit und seine sozialen Leistungen im

Kindesalter, durch die er seine Selbstständigkeit begründet sieht. Nach dieser Kommentierung und Betonung der informellen Lern-Leistungen und der damit verbundenen Persönlichkeitsentwicklung geht Herr Hayat wieder auf seine formellen schulischen Leistungen über. Er war jetzt „recht gut“. Damit und mit den „durchschnittlich guten Leistungen zwischen zwei und drei“ beschreibt er, warum er kein „Streber“ mehr ist. Als Erklärung, quasi als Entschuldigung folgt seine Erklärung, dass er bis zur neunten, zehnten Klasse „mittelmäßig gern“ das Gymnasium besucht hat. Seinen fehlenden Spaß auf dem Gymnasium verbindet er mit einer Verunsicherung durch die Arbeitslosigkeit des Vaters und die damit verbundenen Rückkehrgedanken seiner Eltern. Damit schafft er eine Relation zwischen durchschnittlichen Noten (formellen Lern-Leistungen), dem Spaß und einer Verunsicherung im privaten Lebensbereich. Mit dieser Hintergrundkonstruktion leitet er seine Überlegungen zum Schulabbruch ein. Interessant ist in diesem Abschnitt auch, dass Herr Hayat bei seiner Entscheidung, einen Beruf zu erlernen, nicht nur von „Flausen im Kopf“ spricht und damit diese Entscheidung im Nachhinein abwertet, sondern darüber hinaus erwähnt, dass er lernen musste, einen Beruf zu finden. Mit der Betonung seiner informellen Lern-Leistung bei der Berufsfindung relativiert er seine „Flausen im Kopf“. Im Folgenden ist zu erkennen, dass sein Lachen als Galgenhumor zu deuten ist, denn während der Ausbildung ist ihm das Lachen buchstäblich vergangen (Z. 157-168):

Hab dann begonnen, (lacht) neunzehnhundertachtzig Maschinenschlosser zu lernen. Bei Hohenstein und Koppel. Und ich kann mich erinnern, dass die ersten zwei Monate beinah tödlich waren.(1) Also, ne andere Form von Disziplin, auch Körperdisziplinierung. Punkt sechs Uhr zwei, sechs Uhr zwei musste ich am Bahnhof Wittenbergplatz sein, ohne irgend einen Grund, damit ich es zeitig schaffe, zehn vor sieben an der Werkbank zu sein. (2) Und ich hab die ersten beiden Monate immer Bauchschmerzen gehabt, um sieben herum chronische Bauchschmerzen.(1) Und ich hab auch gemerkt, das ist nichts eigentlich für mich. (sehr leise) (2) Äh, das war auch ne Unterforderung, gerade auch an der Berufsschule, das was wir gemacht haben. Nicht wirklich einfach. Ich bin jetzt technisch auch nicht so begabt. Ähm, mit Mühe und Not hab ich irgendwie beim Feilen so ne zwei oder drei bekommen. (1)

Indem er im Zusammenhang mit seinen handwerklichen Fähigkeiten von „nicht wirklich einfach“ spricht und die Berufsschule als „Unterforderung“ betrachtet, schränkt er seine handwerklichen Fähigkeiten zwar ein, vermeidet aber eine negative Beurteilung seiner handwerklichen Leistungen und stellt gleichzeitig seine besonderen schulischen Leistungen heraus. Die Form von körperlicher Arbeit und „Disziplin“ während der Ausbildung als Maschinenschlosser, haben bei Herrn Hayat „chronische Bauchschmerzen“ erzeugt. Mit dieser Beschreibung von Symptomen bis zum ‚beinahe Tod‘ macht er auf seine damalige extreme Situation aufmerksam und leitet damit zu seinen Rückkehrgedanken zur Schule über (Z. 174-186):

(Räuspert sich). Und ich konnte dann erst zum nächsten Schuljahr dort angemeldet werden. (2) Das heißt, ich hab dadurch letztlich auch anderthalb Jahre verloren, Zeit verloren. (4) Und nach zwei, drei Monaten wusste ich nicht mehr, dass ich weiter (endet). Ich hab noch das Jahr gemacht, (1) aber hab auch dem Abteilungs-, beziehungsweise dem Ausbildungsleiter gesagt, dass ich mich (1) zurück-(Wort abgehackt) bewegen werde in die Schule. Hab die, hab das eine Jahr dann noch, bin auch kontinuierlich hingegangen. Ähm, (räuspert sich), und auch damals war es ein Stück weit auch die Vorgabe, die elterliche Vorgabe, ziemlich vieler türkischer Eltern, die kaum akademische Berufe kennen außer Anwalt, Ingenieur und Arzt (lacht). War es sozusagen auch irgendwie mein Plan, ja, ich wollte Ingenieur werden. (3) Ähem, ich, äh, hab diese Schule mit Feinwerktech-, Feinwerktechnik, (2) hm, (1) mit, ja, gutem Erfolg, ähm. Was das Interesse an Technik betraf, war (1) das schnell, eigentlich, erlahmt. Es war (1) die Lehrzeit, war von der Persönlichkeitsentwicklung sehr gut.

Der Abbruch seiner Ausbildung, verbunden mit der Wiederaufnahme seiner schulischen Laufbahn bedeutet für Herrn Hayat einen Verlust an „Zeit“. Wie für diesen Typen üblich, relativiert Herr Hayat den Verlust an Zeit zur Anhäufung von akademischen Leistungen mit der Persönlichkeitsentwicklung während der Ausbildungszeit. Die nicht Beendigung des Satzes in den Zeilen 183-185 und die auffallend häufigen Unterbrechungen in diesem Satz, verdeutlichen eine Vermeidungsstrategie. Er vermeidet es, Misserfolge beziehungsweise die nicht Erlangung eines formellen Ausbildungsabschlusses zu erwähnen. Die Erwähnung seines schwindenden Interesses an der Technik kann sowohl als seine Erklärung für den Abbruch als auch als Vorbereitung für seine Studienwahl gedeutet werden. Während der Oberschulzeit stellt er zunächst wieder eine Bilanz her (Z. 187-194):

Ich kann mich erinnern, dass ich dann, sonst war ich eigentlich immer einer der Jüngsten, ich war dann nicht mehr einer der Jüngsten. Ich hab mal gegenüber den so genannten Grünschnäbeln, die direkt von der Schule kamen, mal ein Jahr in der Praxis gearbeitet. Das heißt, ich wusste, was es, äh, was es auch heißt, tagtäglich an der Werkbank zu sein. (1) Dann kam mir die Vorstellung, (1) das musst du jetzt machen, so vierzig, fünfzig Jahre lang.(1) Das war das Ausschlaggebende, dass ich mir gesagt habe, so, nee, ich möchte, ähm, zurück in die Schule und was Anderes machen. (3).

Erneut im Vergleich zu anderen stellt er fest, dass er kein „Grünschnabel“ mehr ist und mehr praktische Erfahrung aus der Ausbildungszeit mitbringt, als die anderen Schüler. Die Tätigkeit „an der Werkbank“ hat ihn zwar veranlasst, wieder zurück zur Schule zu gehen, hat ihm aber auch Vorteile gebracht, die sich in der praktischen Erfahrung und in einer Persönlichkeitsentwicklung niederschlagen. Mit den Vorteilen, die er in der praktischen Erfahrung und in der zuvor betonten Persönlichkeitsentwicklung sieht, relativiert er seine Bewertung der „verlorenen Zeit“. Er stellt damit eine Kosten-Nutzen-Bilanz her. Die Bewertung seiner formellen und informellen Lern-Leistungen im Vergleich zu anderen ist, wie für diesen Typus typisch, in seinem gesamten Interview evident. So auch im folgenden Abschnitt (Z. 205-208):

Und, äh, (1) ja, ich war auch am, äh, am
Gymnasium in Deutsch unter anderem der Beste, mit dreizehn Punkten. Es war
irritierend für, irritierend für deutsche Kollegen, dass sie wirklich offen gesagt haben:
Wie kommt es, dass ein Ausländer uns beibringt, was deutsche Grammatik ist? Ne?

Sich auf die gleiche Stufe mit seinen damaligen Lehrern stellend, spricht Herr Hayat in diesem Abschnitt nicht mehr von seinen Lehrern, sondern von „deutschen Kollegen“. Damit stellt er sich beruflich auf die gleiche Stufe, macht aber einen ethnischen Unterschied. Seine dreizehn Punkte im Fach Deutsch werden erst durch seine Minderheitszugehörigkeit, seiner Zugehörigkeit zu der türkischen Community zu etwas ungewöhnlich Gutem, das irritiert. Sein Vergleich zu anderen bricht nicht ab (Z. 215-225):

Ich hab dieses, äh, Feinwerk-Gymnasium, (1) ja, auch als Klassenbester, und auch Jahrgangs-, ich glaub sogar als Schulbester (1) abgeschlossen. Äh, und wenn ich Ihnen jetzt die Abinote sage, würden Sie sagen: hm, na ja, gekriegt zwei vier. Aber auf der Schule war bis dahin das beste Abitur zwei fünf.
Das heißt, es war eine Schule, wo man (1) nicht sehr viele Möglichkeiten hatte an, äh, Kombinationen. Das heißt, die starken Fächer nicht unbedingt einbringen konnte. Ich hab zum Beispiel in Sport dreizehn Punkte gehabt. Konnte ich nicht einbringen. Dagegen musste man Naturwissenschaften einbringen, musste Technik einbringen. (3) Ähm, ich hab Mathe Leistungskurs gehabt. Technik musste ich haben. Die sind eine technik-dominante Schule. Also deshalb, zwei vier, aber im Verhältnis gesetzt, Schulbestes, jahrgangsbestes Abi. (1)

Seine Abiturdurchschnittsnote mit der bisher besten Durchschnittsnote auf seinem Gymnasium vergleichend, kommt er zu dem Schluss, dass er nicht nur der „Klassenbeste“, sondern auch noch „Jahrgangs- beziehungsweise Schulbester“ war. Erneut gibt er auch eine genaue Note an (2,4), die er allerdings erklären muss, weil sie auf dem ersten Blick nicht für eine sehr gute Leistung spricht. Er begründet die verhältnismäßig beste Note mit ungenügenden ‚Kombinationsmöglichkeiten‘. Damit gibt er sich nicht selber die Schuld, sondern den Bedingungen in der Schule. Eines seiner anschließenden drei „Studiengänge“, die er 1991 beginnt, beendet er aus finanziellen Gründen „relativ schnell“ (Z. 236-265):

Habe während des Studiums auch immer gearbeitet. Habe auch immer arbeiten müssen. Hab zwar Bafög bekommen, hat nie gereicht. (2) Ähm, hab dann bei Daimler-Benz gearbeitet. Wir haben dort zwei Schichten gearbeitet. Gab damals ganz gutes Geld. (1) Und ich hab, ja, einundneunzig hab ich damals alle drei Studiengänge begonnen. Literaturwissenschaft, Pädagogik und Psychologie. Ähm, gleichzeitig, also alle drei als Hauptfächer.(3) Psychologie hab ich, ähm, das ging relativ schnell.(...) an der (...) studiert; ich weiß nicht, ob Sie das kennen die Unterscheidung. (...) gab es eigentlich eher so ein linkes Institut, politisch linkes. Das war das, wo ich studiert habe, äh, psychologische Institut. Das andere war ein Institut für Psychologie. Das war stärker naturwissenschaftlich orientiert. (1) Es gab an diesem ständig, wechselseitige Verleumdungen. Die einen haben immer gesagt, ach, das ist keine richtige Wissenschaft. (...) war die Haltung, das ist Erbsenzählerei, was die da machen. Ähm, man muss Menschen, ja, äh, Menschen emanzipieren zu einer, äh Handlungskompetenz zu stärken. (1) Man muss ihnen zeigen, in welchen, ja, ausbeuterischen Verhältnissen sie leben. Ganz stark, ähm, ja, sozialwissenschaftlich link, äh, bemühtes Institut. (2) Ähm, wir haben auch gleich im ersten Semester „Das Kapital“ gelesen. (1) Die Logik, ähm, war mir damals, hat mir nicht eingeleuchtet. (lacht) Aber die Idee, die Parole; man muss die gesellschaftlichen Verhältnisse kennen, um das einzelne Leben zu verstehen.(2) Die Pädagogik war also, im Rückblick, fand ich das Studium gerade in den ersten Jahren sehr dogmatisch. Im Rückblick, ähm, (3), das, was ich bei den Philosophen oder den Naturwissenschaftlern gelernt habe, war deutlich stärker, wissenschaftlich stärker so an den Fakten orientiert, auch an der Literatur orientiert. (1) Ähm, stärkere Bemühen um Argumentation. Pädagogik hab ich mit viel, viel größerer Leidenschaft studiert. Die Psychologie hab ich eigentlich relativ schnell gemacht. Im ersten Semester schon (...). Hab auch alle Abschlüsse zeitig gemacht. Ich musste sie zeitig machen wegen Bafög. (1) Also all zuviel Schlendrian, der am PI noch gang und gebe war, hatte ich nicht. Also, war also relativ zeitig fertig. (1)(...) dieses Streikjahr, da konnte ich nix machen. Darum hab ich dann im elften Semester abgeschlossen, das Diplom. (1)

Neben seinem Bafög musste Herr Hayat arbeiten. Warum er noch zusätzliches Geld benötigte, erfährt man nicht. Es könnte darauf hinweisen, dass er seine zwischenzeitlich gegründete Kleinfamilie (Frau und Kind) mit versorgen musste. Nach der Zeitangabe des Studienbeginns (1991) und der Angabe von drei Studienrichtungen, beschreibt Herr Hayat zwei verschiedene Institute der Psychologie und erwähnt, dass er in dem politisch linken Institut war. Er versäumt nicht zu betonen, dass er die Psychologie „relativ schnell“ beendet hat (Z. 242). Seine drei Studienfächer vergleichend, kommt er zu seinem Psychologie-Diplom nach dem elften Semester. Als Begründung für die Bewertung „relativ schnell“ verwendet er die damaligen Umstände in der Universität. Seine Schnelligkeit im Studium begründet er nicht mit seinen Leistungen, sondern mit seiner finanziellen Situation. Der Vergleich zu anderen erfolgt in diesem Abschnitt nicht über Zensuren, sondern über die zeitliche Zielerreichung. Die ‚relativ lange‘ Dauer bis zu seiner Promotion begründet er mit einer zusätzlichen wissenschaftlichen Arbeit (Z. 284-287):

Ähm, (1), ich hab darüber auch promoviert, ähm, die Promotion hat sich relativ lang erstreckt, (1) weil ich zwischendurch immer wieder ausgesetzt habe. (1) Ähm, wollte Z. B. meinen Abschluss dann auch noch in Pädagogik machen, habe meine

Neben den formalen Noten spielt für Herrn Hayat auch die Zeit/Dauer bis zur Zielerreichung eine wesentliche Rolle in seiner Bewertung von Lern-Leistungen. Er führt einen weiteren ‚möglichen‘ Grund für die ‚lange Dauer‘ auf (Z. 304-314):

Und normalerweise, wenn ich ein Stipendium beantragt und bekommen hätte (lachend gesprochen), hätte ich möglicherweise die Promotion deutlich früher abgeschlossen. (3) Aber ich fand es auch nicht so tragisch, also steh ich sozusagen, in der Praxis drin zu stehen. Und über diesen Jungen, beziehungsweise über seine Bewährungshelferin, (1) die mir immer so (.....) türkische, muslimische Jugendliche, arabische Jugendliche; (1) wurde mir sowohl signalisiert, dass da sehr viel Informationsdefizite bestehen, Bedürfnisse da sind. Und dass auch wirklich Fachleute, die (1) keine dogmatische Meinung vertreten, „so ist das bei uns“; halt, sondern sich vielleicht in beiden Kontexten bewegen können, also (1) aus beiden Richtungen gucken können. Das hab ich ihr damals angeboten, so was wie eine Fortbildung für sie zu machen.

Andere finanzielle Möglichkeiten hätten „möglicherweise“ die Dauer für seine Promotion verkürzt. Die Begründung für die für ihn offensichtlich ‚lange‘ Dauer der Promotion sucht er nicht bei sich, sondern bei den ihm zur Verfügung stehenden strukturellen und finanziellen Möglichkeiten. Wie beim Übergang von seiner Ausbildung zum Technischen Gymnasium setzt er den ‚Zeitverlust‘ in Verhältnis zu seinen informellen Lern-Leistungen und kommt somit zu einer positiven Wertung. Ohne ein Stipendium hat er „möglicherweise“ länger gebraucht, aber er hat dafür mehr Praxiserfahrungen im Beruf sammeln können. Bei Nichterfüllung formeller Merkmale kommt Herr Hayat auf die informellen Lern-Leistungen in Form von Praxiserfahrung zu sprechen. Damit ermöglicht er sich eine positive, erfolgsorientierte Selbstdarstellung. Durch seinen beruflichen Einstieg als Einzelfallhelfer und Psychologe erkennt er auch Vorteile seines Migrationshintergrundes (Z. 293-299):

(2) Und dann `99 die Promotion abgeschlossen. Aber um das Thema Migration bin ich eigentlich, (1) gleichwohl ich mich lange gesperrt hatte so inhaltlich; nichts damit zu tun haben wollte; fünfundneunzig doch herangeführt worden. Ähm, (1) damals hatte ich einen türkischen Jugendlichen betreut, der unter anderem sowohl mit Delinquenz, Gewalt aufgefallen ist, als auch psychischen Störungen Im Zuge der, äh, Betreuung dieses Jungen, was ich sozusagen als Psychologe gemacht hab, Einzelfallhilfe, (2) so offizielle Stellen für Psychologe gabs kaum.

Bei der Einleitung zu seiner Promotion im Jahre 1999 kommt er auf das Migrationsthema, das er bis dahin umgehen wollte, zu sprechen. Mit dem Begriff der Heranführung macht er deutlich, dass es offenbar eine allmähliche Entwicklung zum Thema der „Migration“ über einen türkischen Jugendlichen, den er betreut hatte, gab. Dass er seinen beruflichen Einstieg nicht als Psychologe, sondern als „Einzelfallhelfer“ gefunden hat, erklärt er mit ‚kaum vorhandenen offiziellen Stellen‘. So, als benötige er eine Entschuldigung für den für ihn offenbar minderwertigeren Einstieg. Seine erste berufliche Aufwertung erlangt er durch von ihm angebotene Fortbildungsseminare und damit eine Lehrtätigkeit (Z. 307-314):

Und über diesen Jungen, beziehungsweise über seine Bewährungshelferin, (1) die mir immer so (.....) türkische, muslimische Jugendliche, arabische Jugendliche; (1) wurde mir sowohl signalisiert, dass da sehr viel Informationsdefizite bestehen, Bedürfnisse da sind. Und dass auch wirklich Fachleute, die (1) keine dogmatische Meinung vertreten, „so ist das bei uns“; halt, sondern sich vielleicht in beiden Kontexten bewegen können, also (1) aus beiden Richtungen gucken können. Das hab ich ihr damals angeboten, so was wie eine Fortbildung für sie zu machen.

Über seine Arbeit mit einem türkischen Jugendlichen erhält er beruflich die Möglichkeit, Fortbildungsseminare anzubieten und damit eine Aufwertung zu erlangen. Wie bei seinem beruflichen Einstieg in die Einzelfallhilfe, beschreibt er seinen eigenen Migrationshintergrund als seine besondere Qualifikation. Dabei stellt er sich im Gegensatz zu ‚unseren Leuten‘ als nicht ‚dogmatisch‘ und fähig, sich in „beiden Kontexten“ zu bewegen dar. Er nutzt seine Zugehörigkeit zu einer Minderheit als berufliche Qualifikation und distanziert sich gleichzeitig von der Gruppe der ‚eigenen Leute‘. Er ist anders als diese und damit etwas Besonderes in beiden „Kontexten“. Diese Ressource in ‚dem Türkischen‘ entdeckte Herr Hayat erst in den letzten „fünf, sechs, sieben Jahren“. Das heißt nach seinem Einstieg ins Berufsleben (Z. 439-446):

Ich hab's versucht, gerade auch in den letzten, ja, fünf, sechs, sieben Jahren (1), auch das Türkische noch mal als eine Ressource auch zu entdecken. (2)
In der eigenen Sprache sprechen zu können. Akademisch schreiben kann ich da nach wie vor nicht. Ich krieg das gerade (...) im Deutschen und auch im Englischen, aber weniger, ähm, im Türkischen. Ähm, (2), wo ich sagen würde, (1) nachträglich mach ich selbst diese, ja, Integration, im dem Sinne, Beibehaltung (...) eigener Kultur. Ähm, nachträglich (...) Sozialisation (...).
Möglicherweise gibt es auch was Bewahrenswertes an der türkischen Kultur. (1)

Offensichtlich musste Herr Hayat mit „extremer“ und „überzogener Kritik“ gegenüber der „türkischen Kultur“ umgehen, sodass er die ‚Möglichkeit eines Bewahrenswerten an der türkischen Kultur‘ erst nach dem Berufseinstieg und damit relativ spät in Betracht gezogen hat. Daher ist es nicht verwunderlich, dass er sich im „Spannungsfeld“ beider Nationen erlebt (Z. 465-472):

Und, äh, da hilft uns dann auch die eigene Herkunft, (1) Dinge zu sortieren. Ähm, (2) das hat seine Schwierigkeiten dahingehend, dass man manchmal keinen Standpunkt hat. (...) die Vor- und Nachteile von beiden Aspekten. Aber andererseits auch vieles gelassener, gelassener sehen kann, gelassener deuten kann. Ähm, (4) unaufgeregt (lacht) auch ans Leben herangehen kann. (1) Und, äh, ja auch ein Stück weit, ähm, (1) Deutung der türkischen, beziehungsweise auch der deutschen Kultur, ähm, auch so einen Bogen schließt. Auch Deutung des eigenen Lebens. Auch dieses Spannungsfeld. Ich erlebe dieses Spannungsfeld, (1)

Er empfindet das „Spannungsfeld zwischen der ‚Deutung der türkischen, beziehungsweise auch der deutschen Kultur‘“. Zum ersten Mal kommt er im Folgenden auf eine kleine Einschränkung seiner Fähigkeiten zu sprechen (Z. 483-486):

Und, aber, äh, (2) das fehlt mir auch ein Stück weit zur eigenen Selbstreflexion und (3), um das positiv zu verstehen. Auch gerade die Relation (...) um das positiv zu verstehen, Spannungsfeld zwischen verschiedenen, ja, Erwartungen, Haltungen (...).

Auch wenn er sich in ‚beiden Kulturen bewegen kann‘ (Z. 307-314), machen ihm die „verschiedenen, ja, Erwartungen, Haltungen“ zu schaffen. Nach dem Abstecher in das „Spannungsfeld“ in dem sich Herr Hayat befindet, kommt er wieder zurück auf seine berufliche Zukunft. Beruflich sieht sich Herr Hayat in der „akademischen Welt“ (Z. 535-538):

Also, Psychotherapie kam für mich
Z. B. nicht in Frage. (...) kein Therapeut. Also wenn ich promoviere, dann eher in der akademischen Welt bleibe, nicht in eine Therapie Richtung. (1)

Er verdeutlicht, dass er eher in der „akademischen Welt“ als in der praktischen Arbeit mit Klienten seine berufliche Laufbahn nach seiner Promotion sieht. Seinen Berufseinstieg datiert er auf 1996/1997 (Z. 554-555):

ich hab immer verschiedene Sachen zugleich gemacht. Nie diesen einen einzigen Beruf. Sechsendneunzig, siebenundneunzig hab ich angefangen.

Seine Flexibilität, Vielseitigkeit und seinen Fleiß implizierend, erwähnt er, dass er nie nur einen Beruf alleine ausgeübt hat. Damit betont er implizit seine Leistungsorientierung. Wie in seiner Jugend, als er für sich feststellt, dass eine Ausbildung nichts für ihn ist und wieder auf ein Gymnasium wechselt, orientiert er sich auch beruflich um (Z. 558-564):

Das war auch die Phase, wo ich, äh, auch(2) mit der Pädagogik sozusagen fertig war. (2) Aber gemerkt hab, äh, so die Einzelfallbetreuung, die ich damals gemacht habe (...), das ist sehr aufwändig. Vor allem auch kein Lernfortschritt. (...) kannst du da leicht Geld verdienen. Aber, so perspektivisch (...) Hab mich ein bisschen umgeschaut und hab an der FU dann so einen, ja, halbjährigen Kurs gemacht. (...) Familienpsychologie; ähm Sachverständigengutachten. (2)

In diesem Abschnitt wird Herrn Hayats Fähigkeit zum Wechsel und zur Umorientierung deutlich. Ist seine intellektuelle Wissbegierde nicht ausreichend gedeckt, sucht er sich ein neues Feld (Z. 564-567):

Und, äh, (...) Dozenten, Doktor Möller, der hatte damals das Institut gegründet, mit drei, vier anderen (...) Hat auch mich dann auch angesprochen, ob ich dort tätig sein könnte. (3) Auch durch die türkischen Kenntnisse, kulturellen Kenntnisse.

Auch beim Wechsel und Einstieg ins berufliche, akademische Leben sind seine „türkisch Kenntnisse“ und seine „kulturellen Kenntnisse“ von Bedeutung (Z. 601-619):

Im ersten Jahr hab ich mich an der Uni Leipzig (1) nur mit Jugendgewalt, Jugendgewalt im Osten, das war das Projekt. Das war ne Projektstelle, aber nach nem halben Jahr habe ich dann gewechselt auf eine (...) Stelle. Ähm, (2) das war eine Qualifikation (...) Ähm, (1) ich will nicht sagen, dass die Arbeit an dem ersten Projekt mich nicht, (1) nicht befriedigt hatte. Aber, (1) einerseits bin ich mit dem Thema (1) Jugendgewalt, quantitativ zu erforschen (...) qualitativ zu arbeiten. Fragebogen, messen, skalieren. (1) Alles Sachen, die (...) in meinem Studium (...) Erbsenzählerei, Blödsinn. (2) Ähm, ich hab mich noch mal lang sozialisieren müssen, (...) in der empirische Forschung. (2) Sehr viel nebenbei auch noch gelernt. (2) Und bei der Frage ist mir, als wir dann das Projekt bearbeitet haben, äh, das ging zwei Jahre (...), ist mir aufgefallen, ich hatte vorher auch immer wieder mit Türken, mit Migrantinnen (...) mit Gewalt belasteten männlichen Jugendlichen (...); dass es kaum ein Studium gibt, kaum ein Studium gibt. Es gibt hier und da mal so Befunde, äh, (...) aber, ähm, so von innen kommend, aus der eigenen Community. Mittlerweile sind auch Ursachen stärker (...) so familiäre Gewalt (...) dass wir darüber mal ne Forschungsarbeit vielleicht machen können.

Während Herr Hayat bisher an allgemeinen Studien zu Jugendgewalt tätig war, kommt er nun auf die Idee, sich speziell die gewaltbelasteten männlichen Jugendlichen in türkischen Familien anzuschauen. Jetzt geht er also selbst den Weg der Spezifizierung auf die türkische Klientel. Er sieht sich im Vorteil, „aus der eigenen Community“ die Sachlage zu erforschen. Seine auffällige Bewertungsstrategie, die durch den Vergleich zu anderen in seiner inneren und äußeren Sphäre gekennzeichnet ist, zieht sich bis zum Ende seiner Stegreiferzählung durch. Er stellt, wie bei seinem Wechsel in seiner Schulzeit, eine ‚Gewinn-Verlust-Rechnung‘ auf (Z. 672-684):

Ähm, erfolgreiche Migrantinnen. Generell, (2) würde ich aber, wenn ich mich selbst als, aus einer anderen, großen Perspektive (endet), vorsichtig sein

(leise) Ich glaub, äh, (2) ich hab auch viel Erfahrung verloren. Also, beziehungsweise, viele Erfahrungen nicht machen können, (2) die ich hätte machen können, wenn ich nicht so stark, ja, kognitiv sozialisiert worden wäre. Das merke ich immer wieder, wenn ich mit türkischen Freunden feier, zum Beispiel. Zu Festen hingeh. Mit der Familie Begegnungen auch in der Türkei habe. (...) Ich kenne zwei, drei Lieder. So. (...). Musikalisch. Es gab diese Tradition nicht. Es gab auch nicht, äh, sagen wir mal, ausschweifendes Studentenleben. Dadurch, dass ich früh (1) auch Vater geworden bin (heiter), also früh auch Verantwortung, auch schon in der Kindheit sehr viel Verantwortung übernehmen musste (1). Also, dass auch diese Seite, auf der biographischen (.....) Erlebnisseite; da halten sich (heiter) Gewinne und Verluste vielleicht die Waage.

Seine „Gewinne und Verluste“ in seiner bisherigen Biographie abwägend, vergleicht er sich mit anderen türkischen Freunden. Er führt seine fehlende Ausgeglichenheit auf seine „starke kognitive Sozialisation“ zurück. Herr Hayat hat das Gefühl, vieles entbehrt zu haben. Er betont noch einmal seine Verantwortung in der Jugend und als junger Vater. Damit stellt er einen Zusammenhang zwischen einer Verantwortungsübernahme und einer Entbehrung her. Letzten Endes fällt seine Rechnung jedoch ausgeglichen aus. Bildung beziehungsweise eine „kognitive“ Erziehung ist für ihn gleichwertig mit einer Ausgeglichenheit beim Feiern.

Zusammenfassend ist zu Herrn Hayat zu sagen, dass ihm seine formellen schulischen Leistungen sehr wichtig sind. Er spricht von konkreten Noten und Notendurchschnitten und vergleicht sich in diesem Punkt sowohl mit der Minderheits- als auch mit der Mehrheitsgesellschaft. Kann er mit keinen besonders guten Noten aufwarten, fügt er seine informellen Lern-Leistungen, seine Persönlichkeitsentwicklung oder sein im Verhältnis zu Anderen schnelleres Tempo als positives Ergebnis an. Seine Wettbewerbsorientierung ist auch durch den Vergleich zu seinem jüngeren Bruder zu erkennen. Damit vergleicht er sich sowohl mit seiner äußeren als auch seiner inneren Sphäre. Der Gewinn im Wettbewerb steht für ihn dem Verlust an Freizeit gegenüber. Er expliziert ein „Spannungsfeld“ bei seiner kulturellen Selbstverortung. Dieses „Spannungsfeld“ versteht er als Erfahrungswissen und nutzt es zur beruflichen Profilierung und zum beruflichen Erfolg.

Zusammenfassung des ersten Untertypen

Die Vertreter des ersten Untertypen erläutern im Zusammenhang mit ihrem schulischen und beruflichen Erfolg lediglich ihre eigenen Lern-Leistungen. Zur Darstellung ihrer besonderen formellen und informellen Lern-Leistungen nutzen sie entweder ihre guten Noten oder ihr Tempo im Vergleich zu Anderen aus der Mehrheits- und Minderheitsgesellschaft (äußere Sphäre) und aus der Herkunftsfamilie (innere Sphäre). Mit dem häufigen Vergleich zu anderen aus der inneren und äußeren Sphäre zeigen die Akteure deutlich ihre Wettbewerbsorientierung. Neben dem Vergleich zur inneren und äußeren Sphäre nutzen beide Akteure auch ihr soziales und kulturelles Kapital, das sie mehr oder weniger über ihre innere und äußere Sphäre erworben haben, für ihr berufliches Weiterkommen.

Als Voraussetzung zum Erhalt formeller Bildungsabschlüsse sehen die Vertreter dieses Untertypen den Erwerb von Sprache und die Integration in die deutsche Gesellschaft. Bei der Integration und dem Erwerb der deutschen Sprache spielt für sie die Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund in einer Klasse oder im Lebensumfeld eine besondere Rolle. Sie konstruieren eine Verbindung zwischen der Anzahl von Angehörigen einer Minderheit im eigenen Lebensumfeld und dem Lerntempo

(beispielsweise zum Erwerb der deutschen Sprache oder der Integration) und seiner Persönlichkeitsentwicklung und damit einer informellen Lern-Leistung. Sind beim möglichen Vergleich mit der Mehrheitsgesellschaft ihre Lern-Leistung oder ihr Tempo nicht herausragend, gehen sie in den Vergleich zur Minderheitsgesellschaft oder der Herkunftsfamilie (Vergleich zur inneren und äußeren Sphäre) über. Ihre mittelmäßigen oder schlechten schulischen Leistungen werden nicht direkt expliziert. Nicht besonders gute formelle Leistungen werden durch die Angabe des formellen Abschlusses oder durch den Vergleich zur Minderheitscommunity zu etwas Besonderem hervor stilisiert oder durch die mangelnde Orientierung aufgrund eines einschneidenden Erlebnisses normalisiert und begründet. Eine mögliche zeitliche Verzögerung bei dem Erhalt eines formellen Abschlusses wird nicht mit den eigenen Leistungen, sondern mit strukturellen und finanziellen Bedingungen in einen Zusammenhang gebracht. Als Argument für das schnelle Beenden eines Studiums beziehungsweise eines Arbeitsplatzwechsels liefern die Vertreter dieses Untertypen private oder strukturelle Gründe wie zum Beispiel Familienzuwachs, fehlende Herausforderungen oder fehlende Aufstiegschancen.

An der frühen Verantwortungsübernahme, die für ihn im Zusammenhang mit seiner frühen Selbstständigkeit und eigenständigen Orientierung steht, wird bei diesem Typus eine Relation zwischen der ersten Typik der eigenständigen Orientierung und der informellen Lern-Leistung aus der zweiten Typik evident. Dabei ist die Verantwortungsübernahme eine informelle Lern-Leistung, die eine Selbstständigkeit und eine eigenständige Orientierung befördert. Eine Verantwortungsübernahme wurde im Zusammenhang mit der eigenständigen Orientierung auch von anderen Typen thematisiert, sodass sich auch bei einigen anderen an dieser Stelle eine Relation zwischen den Typiken zeigen wird. Im Zusammenhang mit der frühen Verantwortungsübernahme stellen die Vertreter dieses Untertypen auch eine Verbindung zur Geschwisterkonstellation (Position als ältester Sohn) und einem einschneidenden Erlebnis her. Ihre ethnische Herkunft nutzen sie, um sich entweder von anderen positiv abzusetzen, oder aber um seine Schwächen zu relativieren.

7.2.1.2 Erfolgsstrategie: Orientierung an gegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen

Während die Vertreter des ersten Untertypen ausschließlich ihre eigene Person mit ihren formellen und informellen Lern-Leistungen in einen Zusammenhang mit ihrem schulischen und beruflichen Erfolg bringen und sich dabei mit anderen stets vergleichen, erläutert die Vertreterin des zweiten Untertypen zusätzlich ein weiteres Kriterium für den eigenen beruflichen Erfolg. Neben ihren formellen und informellen Lern-Leistungen spielen für sie institutionelle und gesellschaftliche Umstände und das Lernen aus dem Erfahrungswissen Dritter eine wesentliche Rolle für ihren Erfolg. Dabei vergleicht sie sich kaum mit anderen, sondern orientiert sich viel mehr an den gegebenen strukturellen und gesellschaftlichen Bedingungen.

Frau Demir, die diesem Typus angehört, sieht einerseits einen Zusammenhang zwischen der Information und dem Überblick über das deutsche Schulsystem der Eltern und der Schulform ihrer Kinder. Andererseits stellt sie auch einen Zusammenhang zwischen der Schulform und den Schulabschlüssen her (Z. 30-49):

Ähm, ich hab im Wedding, ähm, Grundschule gelernt, ähm, damals noch eine, ähm, Weddinger Grundschule, die relativ heterogen gemischt war und ich war, ähm, würd ich sagen, war nur zu zwei Dritteln, zur Hälfte Deutsche und zur anderen Hälfte bis ein Drittel Ausländer. Ein sehr hoher türkischer Anteil. In Berlin ist das Schulsystem so, dass man nach sechs Jahren auf das Gymnasium,

oder die Oberschule wechselt. Ich hab dann, äh, aus meiner Klasse, wir waren damals, glaube ich, dreißig, oder einunddreißig; sind zwei, aufs Gymnasium gewechselt. Was auch, wiederum ein klassisches Problem natürlich ist, dass, äh, damals viele, ausländische Familien meines Erachtens einfach die Bedeutung der Oberschule, und die Frage, ob jetzt Oberschule geht man und wie sinnvoll ist es, zum Gymnasium zu nehmen und so weiter nicht so bekannt war. Meine Mutter hat damals so versucht (betont), sich zu informieren, obwohl sie damals den Traum hatte, dass ich Medizin studieren sollte. Hat sie gesagt, o.k., du musst Abitur machen, und Abitur gibt es nur auf dem Gymnasium. Und also so bin ich dann aufs Gymnasium gekommen. Ähm, und, ähm, und viele meiner Freunde damals sind auch auf das Modell der Gesamtschule gekommen. Wobei dabei auch einige durchaus gut oder besser geeignet waren, von den schulischen Leistungen her. Von denen hat keiner danach Abitur gemacht. Also, wir haben vor einigen Jahren ein Klassentreffen gehabt, und das war für mich sehr interessant zu sehen, dass halt einfach also diese Gesamtschulstruktur, glaube ich, nicht dazu führt, dass die Leute sich darauf konzentrieren, Abitur zu machen. Sondern sie konzentrieren sich darauf, im mittleren level mit zu laufen und das ist nicht die richtige Lösung. Davon bin ich überzeugt. Also ich bin kein Freund von Gesamtschulen.

Frau Demir hält es bei ihrer Erzählung des Schulwechsels für notwendig, sowohl zum Schulsystem in Berlin als auch zur Informationslage von türkischen Eltern zum Zeitpunkt der Erzählung aufzuklären. Offenbar hat es Frau Demir oft mit Menschen zu tun, die das Berliner Schulsystem nicht kennen und nicht über die Informationslage von Arbeitsmigranten der ersten Generation informiert sind. Sie betont ihre Besonderheit zum einen über den Wechsel auf ein Gymnasium im Zusammenhang mit der ethnischen Konstellation in der Grundschulklasse und der Klassengröße, zum anderen mit der Informiertheit ihrer Mutter im Vergleich zu anderen Eltern aus der Türkei, die das „klassische Problem“ der fehlenden Information über das deutsche Schulsystem haben. Damit setzt sich Frau Demir in der Grundschulzeit weder über ihre Herkunft noch über ihre Leistung ab. Das Besondere sieht sie in der Informiertheit ihrer Mutter und dem damit verbundenen Schulwechsel auf das Gymnasium begründet. An dieser Stelle stellt sie einen Zusammenhang zwischen dem Überblick und der Information über systemische Zusammenhänge und ihre Bildungskarriere her. Der Sprung aufs Gymnasium, damit die Schulform, ist für sie ein erster Schritt zur Bildungskarriere. Die Institution (Gymnasium) fördert ihre Karriere, nicht ihre Begabung. Ihr Gegenhorizont zum Gymnasium bildet die Gesamtschule als Schulform, die ihrer These nach ein niedrigeres institutionelles Kulturkapital fördert. Diese These stützt sie auf Beobachtungen auf einem Klassentreffen. Wie zu einem Beweis (passend für ihren Berufsstand) gibt sie abschließend ihr negatives Urteil über das Modell der Gesamtschulen ab.⁵⁹ Die Orientierung an institutionellen Voraussetzungen (funktional äquivalent zu ‚Pochen auf Glück‘) ist ein implizites Erfolgskriterium. Sie dementiert die eigene Leistung und macht sich damit zum Produkt von guten Institutionen. Die Gefahr, vom Gymnasium zu fliegen, motiviert Frau Demir zur Steigerung ihrer schulischen Leistungen. Sie nutzt die ihr über einen Lehrer gebotene zweite Chance (Z. 49-67):

Naja, ich bin auf jeden Fall aufs Gymnasium gekommen, hab das Probehalbjahr mit Hängen und Würgen geschafft, weil ich zwei fünfen hatte und zwar, (1) hm, eine fünf in Latein, was aber wirklich damit zusammenhing, dass mir kein Mensch gesagt, wie man so was lernt. Ich bin die ersten Wochen einfach völlig überrascht worden davon, dass man diese Sachen auswendig lernen muss. Und ich hatte einfach bisher in der Schule so gute Noten, ich musste nichts auswendig lernen. Ich habe immer alles sofort begriffen. Und, ähm, meine Klassenlehrerin, die auch meine Englischlehrerin war, hat mir dann noch die zweite fünf verpasst, weil sie mir nämlich erklärt hat, ich sei zwar ausgesprochen intelligent, aber auch ausgesprochen faul. Und, ähm, müsste wahrscheinlich eher auf die Realschule gehen. Und, ähm, dann hatte ich aber einen Geschichtslehrer, der irgendwie mich das ganze halbe Jahr nicht einmal drangenommen hatte, obwohl ich mich immer vorbereitet hatte auf die Themen, und der hat mir ne eins gegeben.

⁵⁹ Ein Gegenbeweis für das negative Urteil der Gesamtschulen wäre die Biographie einer ihrer Kolleginnen, die trotz Empfehlung für das Gymnasium die Gesamtschule wählte und nach ihrem dort bestandenen Abitur erfolgreich in ihrem Beruf als Rechtsanwältin tätig ist (siehe Biographie von Seyran Ates, S. 73-74).

Und damit bin ich sozusagen gerettet worden. Und der hat dann auch später noch irgendwann mal zu mir gesagt, also er wüsste nicht, ob ich gut oder sehr gut wäre, aber ich hätte es verdient, auf dem Gymnasium zu bleiben. Ähm, so spielt das Schicksal. Also bin ich auf dem Gymnasium geblieben und bin also ich glaube unterhalb der 9. Klasse raus gegangen als Klassenbeste bis Klassen-oberes Drittel. Also bis auf Mathe, und Latein. Das habe ich halt immer so mitgenommen. Aber in Englisch fiel das dann irgendwann auf. Also ich spreche Englisch mittlerweile ganz gut. Und komme mit der Sprache ziemlich gut zurecht. Bin dann auch, glaube ich, irgendwann Klassenbeste geworden. Hab das Abitur dann auch durchgezogen, mit Verzögerungen.

Als Argumentation für ihre schlechten Noten führt Frau Demir die Einschätzung ihrer Klassenlehrerin an, die sie zwar als „ausgesprochen intelligent, aber auch ausgesprochen faul“ eingestuft hat. Die Schuld für die Gefahrensituation am Ende des Probehalbjahrs sucht sie nicht bei sich, sondern bei Anderen (Lehrern), die sie nicht über das ‚Wie des Lernens‘ informiert haben. Damit sieht sie eine Bringschuld von Informationen bei den Lehrkräften. Wie beim Übergang auf das Gymnasium wird an dieser Stelle (bei der Frage des Bestehens des Probehalbjahres) erneut die Information zum Schlüssel des Erfolges. Die Einschätzung des Geschichtslehrers, dass sie es verdient hätte auf dem Gymnasium zu bleiben, erklärt sie mit dem „Schicksal“. Damit bringt sie im Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg auch eine unberechenbare Konstante mit ein. Offenbar hat sie in den ersten Jahren auf dem Gymnasium gelernt, dass es um Leistungen geht, denn sie setzt ab der Oberschulzeit ihre Leistungen in Verhältnis zu Anderen. Die implizit informelle Lern-Leistung wäre hier die Anpassung an die Anforderungen der Institution Schule. Das „Abitur“ hat sie mit Verzögerungen „durchgezogen“. Hier ist ein kleiner Widerspruch zu erkennen. Das Wort „durchgezogen“ suggeriert einen direkten Werdegang, einen Abschluss ohne Umwege oder „Verzögerungen“. Ohne genau darauf einzugehen, räumt sie aber „Verzögerungen“ bis zum Abitur ein. Offenbar passt eine genaue Beschreibung der Verzögerung nicht zu ihrem Bild der erfolgreichen Biographie. Sie geht zwar nicht direkt auf die Gründe der zeitlichen „Verzögerungen“ ein, muss diese aber auch nicht verschweigen, weil sie sofort danach mit Erfolg aufwarten kann. (Relativierung der Schwächen durch Erfolg beziehungsweise. Relativierung des Zeitverlustes durch Zeitgewinn). Nach ihrer Entscheidung für ein Jurastudium teilt sie diese ihren Eltern mit, worauf für die Eltern „eine Welt zusammen brach“ (Z. 87-105):

Also habe ich, ähm, meinen Eltern erst mal verklickert, dass ich nicht Medizin studiere. Worauf denn für meine Eltern eine Welt zusammenbrach. Aber ich hab dann auch erklärt, ja, es gibt auch so viele Ärzte, die dann arbeitslos sind, uns so weiter und so fort. Das war dann natürlich, ähm, `89 für die Anwälte nicht anders, oder für die Juristen nicht anders. Man hat damals von der Juristenschwemme gesprochen. Aber das hab ich meinen Eltern nicht erzählt. Äh, hab dann also mich einfach bei Jura eingetragen. Und, ähm, als ich dann angefangen hab im Oktober `89, kam ja dann auch die berühmte Wende, mit dem Ergebnis, dass der Arbeitsmarkt sich völlig neu sortiert hat. Und im Grunde genommen, würde ich behaupten, dass ich, ähm, meine Karriere auch der Wende zu verdanken habe. Ich meine, ich glaube, ich hätte es auch sonst geschafft, aber vielleicht nicht so schnell. Und vielleicht auch nicht mit der VehemenZ. Aber, ähm, ich bin eigentlich so ein Karriere- Kind, ein Wendekind, wenn sie so wollen. Ähm, also, als ich `89 angefangen habe zu studieren, habe ich innerhalb von anderthalb Jahren meine ersten Lehraufträge bekommen. Bei privaten Bildungsträgern. Weil die einfach so ver zweifelt nach Dozenten gesucht haben. Weil der gesamte Osten musste ja umgeschult werden. Ja, von ach, keine Ahnung, vom Verkäufer zum Ingenieur, vom Ingenieur zum Verkäufer und so weiter und so fort. Und alle mussten sie irgendwann ne rechtliche Schulung bekommen. Also, es war damals wirklich eine Wild-West-Zeit. Anders kann man sich das nicht erklären, dass ein Jura-Student aus dem dritten Semester einen Lehrauftrag bekommt. Für meine Verhältnisse auch damals ausgesprochen gutes Geld bekommen.

Frau Demir nutzt die Unwissenheit der Eltern über den beruflichen Stand von Juristen aus und spricht von der Menge von arbeitslosen Ärzten, um ein Gegenargument für ein Medizinstudium vorzubringen. Die ebenfalls schlechte Arbeitsmarktsituation von

Anwältin verheimlicht sie ihren Eltern. Hier zeigen sich eine taktische Vorgehensweise und damit eine informelle Lern-Leistung. Sie glaubt, ihre Karriere „auch der Wende zu verdanken“, da sie bereits eineinhalb Jahre nach Beginn des Studiums für ihre Verhältnisse „gut bezahlte“ Lehraufträge bekommen hat. In diesem Abschnitt räumt sie den historischen Rahmenbedingungen beziehungsweise gegebenen Umständen eine hohe Bedeutung für ihren so ‚vehementen‘ beruflichen Erfolg ein. Frau Demir begründet mit ihrem Verdienst zu Beginn ihres Studiums, den sie wiederum gesellschaftlich bedingten Umstrukturierungen zuschreibt, ihren so schnellen und ‚vehementen‘ beruflichen Erfolg. Das Wort „auch“ in Zeile 95 und die folgenden Zeilen bis 98 verdeutlichen allerdings auch, dass sie ihre Fähigkeiten durchaus nicht geringer bewertet. Ob ein außergewöhnlich gutes Abitur, eine „Ausländerquote“ oder kein Numerus Clausus dazu geführt haben, dass sie direkt zum Jurastudium zugelassen wurde, das erfährt man nicht. Ihr scheinen weniger die Zensuren, als Abschlüsse beziehungsweise erreichte Ziele wichtig zu sein. Sie stellt ihren beruflichen Erfolg in den Kontext ‚günstiger Bedingungen‘. Dazu gehört eine Menge Selbstvertrauen und Kompetenz. (Sie berichtet von keinerlei Widerständen, sodass die Hervorhebung ihrer eigenen Leistung nicht notwendig wird.) Sie lernt bemerkenswerterweise das Lehren völlig zufällig kennen, ihr ‚eigentliches Betätigungsfeld‘. Sie berichtet nur über die Lehre, nicht über ihre juristischen Tätigkeiten, die sie nicht ganz aufgibt.

Ihr unorthodoxes Handeln im Umgang mit Schwierigkeiten wird im Zusammenhang mit ihrem Einzug in ein Zimmer im Studentenwohnheim deutlich (Z. 117-130):

Jedenfalls bin ich, ähm,
ich hatte ja damals noch sehr wenig Geld, äh, und damit kam die Idee, eine Wohnung in einem Studentenwohnheim zu bekommen. Das war damals in Berlin, ich weiß nicht, ob Sie sich daran erinnern können, das war die Zeit der absoluten Wohnungsnot. Es gab in Berlin nichts. (sehr betont) Und, ähm, man hat mir erzählt, es gab also da im studentischen Wohnheim, ähm, an der TU, eine Warteschleife von anderthalb Jahren. Wenn man ne Wohnung bekam. Ähm, ich bin hingegangen zu dieser Frau in dem Zimmer gesagt, ähm, hab zu der gesagt, hören sie mal, ich stehe nicht auf dieser Warteliste. Aber wenn ich nicht innerhalb der nächsten Monate eine Wohnung bekomme, dann weiß ich, dass mich das umbringt. Das kann ich nicht. Und hab da also sehr freimütig erzählt, was das für eine Tortur ist. Dass mein deutscher Freund draußen sitzt (1), und, ähm, dass ich 300 Mark im Monat zum Leben habe und erwarte, dass mir meine Eltern nichts geben werden. Weil sie es auch nicht können. Weil sie, sie können mich auch nicht unterstützen. Aber dass ich auch weiß, wenn ich zu Hause bleibe, werde ich irgendwann einbrechen. Dann mach ich das, was sie wollen, Ich kann nicht mehr. (2) Und da hat sie mir eine Wohnung gegeben.

Frau Demir gelingt es trotz Schwierigkeiten auf dem Wohnungsmarkt und geringer finanzieller Mittel, kurzfristig eine kleine Wohnung im Studentenwohnheim zu bekommen. Sie erläutert der Frau im Wohnheim ihre familiären Konflikte und ihre Not. Damit demonstriert sie dem Zuhörer, dass sie durchaus auch mit Schwierigkeiten umgehen kann (ein argumentatives Geschick und Selbstbewusstsein), dass ihr nicht alles zugeflogen ist und dass sie konsequent, aber auch unorthodox handeln kann.

Die Möglichkeit während des Studiums im eigenen Fach lehren zu dürfen, sieht sie als „größten Vorteil“, den man als Studierende haben kann (Z. 159-186):

Und hab dann also im Grunde genommen den größten Vorteil gehabt, den man als Student haben kann. Ich habe in der Materie, in der ich studiert habe, auch gearbeitet. Und, ähm, damit war für mich eigentlich klar. Wenn sie Sachen begreifen müssen, dadurch, dass sie es anderen Leuten erklären können, lernen sie es. Das ist einfach, ähm, die ideale Variante (...)
(Hintergrundgeräusche). Ich hab dann also auch angezogen, was das Tempo meiner Studienzzeit betraf. Und hab in den ersten drei, äh, vier Semestern alle meine Scheine gemacht. Also ich war, sozusagen am Ende des vierten Semesters absolut scheinfrei. Und, ähm, hab auch vorgehabt, mich am Ende des sechsten Semesters zum Examen zu melden. Und hab dann aber genau ein Jahr Zeit gehabt, ausschließlich zu arbeiten und zu lernen. Äh, und hab dann aber noch ein halbes Jahr ran

gegangen und am Ende des siebten Semesters rein gegangen. Der Durchschnitt liegt bei dreizehn oder vierzehn Semester, die die Leute brauchen bis zum Staatsexamen. Und es war dann natürlich schon eine gewisse (kuriose oder furiose....) Leistung. Man hat da schon drauf geguckt und war sehr überrascht, als ich da ankam. Und war dann natürlich noch mehr überrascht, als ich da ein relativ gutes Examen hingelegt habe. Nebenbei gesagt, ich glaube nicht, dass es etwas mit einer besonderen Intelligenz oder sonst etwas zu tun hat, sondern damit, dass ich einfach sehr zielgerichtet gearbeitet habe. Was wiederum damit zusammenhing, dass, äh, mein Freund, also mein damaliger Freund, damals fünf Jahre älter war als ich, also immer noch der gleiche Deutsche, der mit mir zusammen auch Jura studiert hat. Aber eigentlich vorher schon sein Examen an einer Hochschule hatte und von daher, im Grunde genommen die Fehler, die man im ersten, zweiten Semester macht, man orientiert sich, man weiß nicht genau, wie man studiert, man weiß nicht, welche Fächer man wählt und so. All diese Fehler hab ich nicht gemacht. Vielleicht hab ich mich ganz einfach darauf verlassen was er gesagt hat: so, das, das, das und das muss in diesem Semester abgehakt werden. Also hab ich es abgehakt. Ja, ähm, (2) und ähm, (2) das war halt ein Vorteil. Den Fehler haben halt Studenten immer. Orientieren sich an den älteren Semestern, reden mit den älteren Semestern. Ich mache auch jedes Semester immer eine Veranstaltung, wo ich immer den gesamten Studiengang einlade, damit die Leute untereinander Kontakt kriegen. Und auch miteinander reden. Weil ich das wirklich für sehr, sehr wichtig halte. Also dieses Partizipieren an Erfahrungen.

Lernen durch Lehren ist ihrer Meinung nach eine „ideale Variante“ des Lernens. Diese, sich ihr bietende Möglichkeit schreibt sie ihrem Studientempo („angezogen“) zu. Sie hat bereits am Ende des vierten Semesters alle Scheine. Diese ‚Scheinfreiheit‘ hebt sie sowohl durch ihre Artikulation als auch durch eine Wiederholung in anderen Worten (164-165) hervor. Ihre Absicht, nach dem sechsten Semester in die Prüfung zu gehen, kann sie nicht einhalten. Sie macht nach dem siebten Semester die Prüfung. Nun folgt allerdings gleich ein Vergleich zu anderen Studierenden. Während andere durchschnittlich 13 bis 14 Semester brauchen, hat sie nach dem siebten Semester ein „relativ gutes Examen“ gemacht (Z. 172). Diese Bewertung unterstreicht sie mit der Beschreibung der Reaktionen Anderer. Welche Personengruppe auf ihr erstes Staatsexamen geschaut hat und von ihren Leistungen überrascht war, das bleibt im Unklaren. Ihre selbst gesteckten, nicht erreichten Ziele relativiert sie mit dem Vergleich zu Anderen und dem damit verbundenen Erfolg. Ihre besonderen Leistungen etwas abschwächend, schreibt sie ihrem fünf Jahre älteren Freund, der auch Jura studiert hat, ihre ‚zielgerichtete‘ Arbeitsweise zu. Nicht eine „besondere Intelligenz“, sondern ihr ‚zielgerichtetes Arbeiten‘ sei „nebenbei gesagt“ der Grund für ihren Erfolg im ersten Staatsexamen. Sie konnte, Dank der bereits gemachten Erfahrungen ihres deutschen Freundes, in den ersten Semestern viele Fehler vermeiden. Dieses „Profitieren an Erfahrungen“ (Z. 185-186) möchte sie ihren Studenten durch semesterübergreifende „Veranstaltungen“ nahe bringen. Damit wertet sie die informellen Lern-Leistungen, die bei ihr zum formellen Erfolg führen, auf. Chronologisch fortfahrend, kommt sie auf ihre nächste Qualifikation zu sprechen (Z. 193-209):

Also ich hab dann also promoviert. Und weil ich also sehr gut, ähm, ich hab sehr gutes Examen gemacht. Und hab in der Zwischenzeit auch ein, zwei Professoren kennen gelernt. Und einer von denen hat mir dann auch gesagt, ja naja, wenn sie so schnell sind und sie so ein gutes Examen hingelegt haben, dann promovieren sie doch. (2) Ja, hab ich gesagt. Prima. Ja da hab ich also angefangen, nach dem Examen (endet) Ich hab im Februar 1994 Examen nein 93 Examen gemacht, ja? Und hab dann im April angefangen zu promovieren. (2) Und, ähm, war nach sechzehn Monaten mit der Promotion fertig. (1) Ähm, und hab dann, äh, quasi im ersten Halbjahr meines Referendariats, das beginnt ja ein Jahr danach. Das sind zwei Jahre, wo sie im Grunde genommen überall (...) Stationen wandern müssen, aber nicht mein zweites Staatsexamen. Hab dann also, ähm, meine Arbeit abgegeben. Und hab mein Referendariat gemacht. Hab ein dreiviertel Jahr vor meinem Referendariat meine Promotion verteidigt und war dann promovierte Juristin und bin dann ins zweite Staatsexamen gegangen. Und, äh, hab dann das zweite Staatsexamen gemacht. Und hab es auch noch mal um ein halbes Jahr verkürzt, weil ich meine Anwaltsstation, also in der Zwischenzeit hatte ich immer bei einem Anwalt gearbeitet. Hab mir meine Anwaltsstation anrechnen lassen und hab damit also das Referendariat, also statt 24 Monate 18 Monate gemacht. (...) Hab

das auch ganz gut hingekriegt.

Über zwei nicht genauer benannte Professoren kommt sie auf die Idee noch während ihres Studiums zu promovieren. In diesem Abschnitt des Interviews stellt Frau Demir einen Zusammenhang zwischen dem Tempo des Studiums, der Qualität des Exams und der Idee zur Promotion her. Sowohl die Promotion nach 16 Monaten als auch das zweite Staatsexamen nach 18 Monaten Sowohl mit der Benennung der Dauer für ihre Promotion und der Verkürzung des Referendariats, als auch mit der Erwähnung der Tatsache, dass sie als promovierte Juristin in das Zweite Staatsexamen gegangen ist, verdeutlicht sie ihre außergewöhnliche Biographie. Ein gewisser Stolz über ihr Tempo ist nicht von der Hand zu weisen. Hier spricht sie nicht nur von guten bis sehr guten Leistungen, sondern darüber hinaus von einem „schnellen“ Tempo. Sie setzt damit ihrer Leistung noch eine Krone auf. Ihren daraufhin gefassten Entschluss, Professorin zu werden und damit ihr kulturelles Kapital zu maximieren, setzt sie dann auch gleich in die Tat um (Z. 229-237):

Ähm, (2), ja, also seit 1994 Lehraufträge an Fachhochschulen gemacht. Dann Examen gemacht. Bis 1996. Und dann hab ich gesagt irgendwann, o.k., jetzt muss ich schauen, dass ich einen Job bekomme. Ähm, dann war mir klar, ich will Professorin werden, aber mir war auch klar, dass es (endet) Da bin ich noch nicht in der Altersregion dafür. Deshalb hab ich mich beworben in (gedehnt), das deutsch, äh, der Deutsch-Akademische-Austauschdienst hat eine Stelle angeboten, für eine Professur in Japan. Für eine außerordentliche Professur in Kyoto. An (...) privaten Universität. Ich hab mich auf die Stelle beworben. Und, bin durchs (...) und hab die Stelle auch bekommen. Und, äh, war also sozusagen auch dabei. Ich hatte alles gepackt und wollte weg und so weiter und so fort. Hatte alles geregelt, fünf Jahre lang.

Die Information beziehungsweise das Wissen um die strukturellen Bedingungen für eine Professur in Deutschland veranlasst sie zunächst, aufgrund ihres zu jungen Alters, sich über den Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) für eine außerordentliche Professur in Japan zu bewerben. Sie bekommt auch die Stelle und erledigt alle Formalitäten für ihre Abreise. In diesem Abschnitt ihrer Erzählung verdeutlicht sie ein sehr strategisches und zielorientiertes Vorgehen. Um dieses Ziel zu erreichen, nimmt sie zunächst einen Umzug in ein anderes Land und die Trennung von ihrem Freund in Kauf. Als sie dann aber eine Ausschreibung für eine Professur in Deutschland findet, entscheidet sie sich für einen Versuch auch in Deutschland (Z. 241-271):

Ähm, (3)
und dann habe ich diese Stellenausschreibung gesehen, von der Hochschule (...) in Dessau. Und das war natürlich so, ich hab damals noch mit meinen Lebensgefährten zusammen gelebt und die Vorstellung, fünf Jahre lang eine Fernbeziehung zu führen, ist nicht prickelnd. Also nicht, wenn man schon fast zehn Jahre lang zusammen gelebt hat. Und, ähm, sich wirklich sehr gut kennt. Und, ähm, (1), dann habe ich gesagt, o.k., ich bewerb mich um die Stelle. Also, es ist zwar eigentlich so, ich bin viel zu jung für eine Professur, ich hab auch nicht die Anzahl an Berufserfahrungsjahren, die sie fordern. Aber ich mach es einfach mal, Erfahrungen sammeln. Weil, man (...) erst mal hinkriegen. Es ist ja durchaus ein enormer Druck, der auf einem Menschen lastet, wenn man da vor Studenten und Professoren, die man nicht kennt eine Vorlesung macht und sich 45 Minuten von seiner allerbesten Seite präsentieren muss. Ähm, (lacht) ich war auch so entspannt, das können Sie sich überhaupt nicht vorstellen. Ich bin da hingefahren nach Dessau, und hab mir am Bahnhof da einen Roman gekauft, der super spannend war. Und war da so nach dem Motto: Ey, das ist ja eh nur alles Unsinn. Und du fährst ja sowieso in drei Monaten nach Japan. Und hab da wirklich noch Minuten vor der Vorlesung in diesem Roman gelesen. Also so, (2) ist ja eh nur Übung. Ja, es war aber gar keine Übung, weil, ich merkte auf einmal, wie viel Spaß mir das doch machte. Und, äh, (1) ich hab anscheinend auch die Leute völlig überrascht, weil, äh, die haben irgendwie vor mir eine Frau gehabt, die war 14 Jahre älter als ich und die muss ein absolutes Nervenbündel gewesen sein. Die hat wohl ihre Sachen fallen lassen und ihre Hände haben gezittert. Sie war total hektisch und rot im Gesicht, das haben die erzählt und dann kam halt ich rein und, völlig entspannt und, äh, packte dabei so meine Sachen aus. (...) Leute (...) dann lassen sie uns mal anfangen. Und, ähm, die waren also so perplex, dass die (endet), ich bin danach dann also zu dem Gespräch mit der

Kommission gegangen und da fragt mich doch der Kommissionsleiter, Frau XXXX, würden sie dann auch kommen, wenn wir sie einsetzen? Und ich so: Das ist jetzt ein Scherz? (lacht sehr laut) Ich habe angefangen zu lachen. (2) Ja, klar komm ich. (lacht weiter) Ich hab nichts gegen eine Lebenszeit-Professur. Das Problem, als ich mich beworben hatte, war ich halt 27. Und, äh, man hat also das Verfahren so lange raus gezögert, also ich musste zwischenzeitlich die Stelle an der YYYY Universität absagen. Die waren natürlich stocksauer. (2) Ähm, (räuspert sich) Und, ähm, hab dann also gewartet, bis ich im März 25, äh, 28 geworden bin. Und hab dann also meine Ernennungsurkunde (.....) so bekommen. Und hab dann also im April 1989 an der Hochschule angefangen. (2)

Frau Demir entschließt sich, ohne große Hoffnung, vor ihrer Abreise nach Japan sich doch noch auf eine Professur in Deutschland zu bewerben. Zum einen hat sie eine kleine Hoffnung doch keine Fernbeziehung führen zu müssen und zum anderen will sie eine mögliche Probevorlesung als Übung nutzen. Die Beschreibung ihres Gemütszustandes vor der Probevorlesung ist nachvollziehbar, da sie mit ihren Voraussetzungen nicht mit einer Einstellung rechnen kann und sie dies auch als eine „Erfahrung“ für sich abtut. Der Umstand, dass sie sehr entspannt in die Probevorlesung kommt und dass ihre Vorgängerin, die 14 Jahre älter als sie ist, ein „absolutes Nervenbündel“ (Z. 258) gewesen sein muss, verhilft ihr dann doch zu einer Einstellung. Sie hat den Überraschungseffekt auf ihrer Seite. Erneut sind es nicht ihre Kompetenzen, sondern die Umstände, die ihr zum Erfolg verhelfen. Dabei reflektiert sie nicht, dass sie in diesem Falle auch ruhiger sein konnte, weil sie zum einen Lehrererfahrung und zum anderen auch eine Professur in Japan in Aussicht hat.

Zusammenfassung des zweiten Untertypen

Die Vertreterin des zweiten Untertypen sucht den kausalen Zusammenhang ihres beruflichen Erfolges nicht nur in ihren persönlichen Lern-Leistungen und Kompetenzen, sondern auch in institutionellen, strukturellen, historischen Umständen (zum Beispiel Z. 130-154) und dem Glück. Dabei zeigt sie eher eine Orientierung an den gegebenen Umständen als am Wettbewerb.

Sie nutzt primär institutionelle und gesellschaftliche Umstände und die Erfahrung Dritter, um zum Erfolg zu kommen. Konkret nutzt sie die Situation an Bildungsinstituten während der Wendezeit und ihre sozialen Kontakte in Institutionen für ihr berufliches Weiterkommen.

Sie berichtet nicht nur von besonders guten formellen, sondern durchaus auch von mittelmäßigen schulischen Leistungen. Ihre formellen Leistungen werden hauptsächlich mit der Erreichung eines Ziels (hohe Qualifikation und berufliche Position) in einem („schnellen“) Tempo beschrieben. Auf eine detaillierte Beschreibung der Benotungen legt dieser Typus keinen Wert. Seine informellen Leistungen, die explizit und implizit geäußert werden, setzt er in einen Zusammenhang mit seinem unkonventionellen Verhalten (zum Beispiel Z. 117-130) und dem erreichten formellen Erfolg (Z. 185-186).

7.2.1.3 Erfolgsstrategie: Orientierung am bildungsnahen Milieu

Die Akteurin des dritten Untertypen sieht sich aufgrund ihrer Milieuzugehörigkeit gegenüber anderen Migranten aus der Türkei im „Vorteil“. Im Gegensatz zu den anderen beiden Untertypen betont sie ihre formellen Lern-Leistungen so gut wie gar nicht, denn sie sind im Zusammenhang mit der Bildungsnähe ihrer Eltern für sie selbstverständlich. Informelle Lern-Leistungen werden lediglich impliziert. Der Erfolg wird nicht über die formellen Lern-Leistungen im schulischen oder beruflichen Bereich

definiert, sondern über den Erfolg oder Misserfolg im privaten Bereich. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sie in ihrer kurzen Eingangserzählung hauptsächlich aus ihrem privaten Lebensbereich erzählt.

Frau Gül, die eine verhältnismäßig kurze Eingangserzählung präsentiert und diesen Untertypen verkörpert, kommt direkt nach der Angabe von Geburtsdatum und Ort und ihrer Migration auf ihre Kindheit und ihren schulischen Erfolg zu sprechen (Z. 15-21):

Hier bin ich aufgewachsen, meine Kindheit verlief sehr unspektakulär, in einem sehr wohlbehüteten Elternhaus in Spandau. Meine Eltern sind Lehrer, dadurch hatte ich immer wahrscheinlich einen Vorteil gegenüber den anderen Gastarbeiterkindern, weil sie schon sehr darauf geachtet haben, dass wir in der Schule Erfolg haben(..).
äh, das hat mich natürlich geprägt und äh das hat äh sehr zu meinem, ja schulischen Erfolg beigetragen. Ähem, in unserer Familie gibt es sehr viele Menschen, die studiert haben, ich habe auch studiert.

Als Grund für Ihren schulischen Erfolg nennt Frau Gül den ‚achtsamen‘ Erziehungsstil der Eltern, die Lehrer sind. Da sie hier den Vergleich mit anderen „Gastarbeiterkindern“ einbringt, kann man davon ausgehen, dass sie sich des Milieuunterschieds (durch den Beruf ihrer Eltern und deren Bildungskapital) bewusst ist. Ganz selbstverständlich „natürlich“ wiederholt sie ihre Aussage mit einer erneuten Verwendung eines Superlativs („sehr zu meinem...“). Sie trennt den „schulischen Erfolg“ von Erfolg im Allgemeinen. Offensichtlich versteht sie unter schulischem Erfolg die Erlangung eines Abschlusses, wobei die Bewertung keine Rolle spielt. Ihren schulischen Erfolg erklärt sie mit der sozialen Situation, nicht mit ihren Kompetenzen oder ihrer Persönlichkeit. Damit erklärt sie ihren formalen Erfolg nicht mit ihren Lern-Leistungen im schulischen und beruflichen Lebensbereich, sondern mit den privaten Lebensumständen. Folglich ist es nicht verwunderlich, dass sie in ihrem Interview kaum auf persönliche, informelle Lern-Leistungen eingeht, sondern in ihrer Erzählung hauptsächlich aus ihrem privaten Bereich berichtet. Sie sieht sich als ein Produkt ihrer sozialen Umgebung, also von äußeren Faktoren. Das in Zeile 18 verwendete „wir“ wird nicht näher erläutert. Erst im Nachfrageteil berichtet sie von zwei jüngeren Schwestern. Sie betont in den Z. 20-21 das Erfüllen der bildungsnahen Familientradition als Akademiker. Damit erfüllt sie die an sie gestellten Erwartungen. Ihre Wünsche in der Studienwahl lassen sich aufgrund des Numerus Clausus nicht realisieren (Z. 21-27):

Ich wollte ursprünglich Publizistik, oder Psychologie studieren. Beides hat nicht geklappt, weil der NC zu hoch war und äh und ich damals noch mit einer Ausländerquote, die lag bei zwei Prozent, äh, also mich sehr äh sehr aussichtslosen Platz beworben habe.(.)
Dann hat es aber mit BWL geklappt, das war eine andere Sache die ich im Hinterkopf hatte, weil ich ursprünglich den Wunsch hatte in die Entwicklungspolitik, in die Entwicklungshilfe zu gehen (.) oder auch bei der UNO zu arbeiten. (..)

Ihre Studienwünsche haben „nicht geklappt“. Sofort folgt das Argument mit der Verwendung des Superlativs („sehr äh sehr aussichtslosen Platz beworben“). Mit der Verwendung des Superlativs erzeugt sie eine Gewichtung (Nachdruck) in ihren Bewertungen. Sie argumentiert hier indirekt („NC“) mit ihren nicht ausreichenden Noten. Ihren Abiturdurchschnitt erfährt der Zuhörer nicht. Stattdessen war die Studienwahl „sehr sehr aussichtslos“. Also nicht ihre Noten, sondern ihre Entscheidung war ihrer Meinung nach nicht gut. Einen Studienplatz hat Frau Gül „aber“ in BWL erhalten und ist nicht leer ausgegangen. Es folgt direkt eine Argumentation, weshalb dieser Studienplatz nicht so schlimm war. Dies könnte auf ihre Fähigkeit hinweisen, das Beste in gegebenen Umständen zu sehen. Der folgende Transkriptabschnitt ist teilweise

auch zur Demonstration der eigenständigen Orientierung herangezogen worden (Z. 34-47):

Habe dort meinen Ehemann kennen gelernt.(..)

Mit dreiundzwanzig Jahren haben wir geheiratet, sechs Jahre später haben wir uns wieder scheiden lassen, das heißt; die Heirat war doch zu früh.(.) Nur, weil eben die Familien traditionalistisch waren hätten sie es uns nicht erlaubt, dass wir äh in wilder Ehe gelebt hätten. (..).

Äh, da er mein erster Freund war, hatte ich auch vorher gar keine Erfahrungen mit Männern. Also hat all das; haben all diese Umstände zum Scheitern dieser Ehe geführt. Das habe ich als einen sehr großen Misserfolg erlebt, als äh eine sehr große persönliche Niederlage. Zum Einen als Frau:u, weil keine Frau hat es gerne, von ihrem Mann verlassen zu werden.(...)

Und zum Anderen (.) natürlich äh hm::m das Gefühl, nicht geliebt zu sein. Nicht gewollt zu sein. Das ist es natürlich, das hat mich natürlich umgehauen.(.)

Äm, ich habe dann natürlich (.), diesen ganzen, diesen ganzen Trennungsschmerz äh, in andere Kanäle; ich hab diese Energie versucht äh zu kanalisieren.

Wie bereits in der ersten Typik näher interpretiert und erläutert, stellt Frau Gül den Zeitpunkt ihrer Heirat als zwangsläufig dar. Weil „die Familien traditionalistisch waren“, hatten sie einer „wilden Ehe“ nicht zugestimmt. Offensichtlich waren ihr und ihrem Ex-Ehemann die „Erlaubnis“ der Eltern wichtig. Implizit könnte dahinter ein Vorwurf gegenüber ihren Eltern mit ihren ‚traditionellen‘ Vorstellungen stecken. Damit würde sie ihren schulischen Erfolg explizit und ihren privaten Misserfolg implizit ihren Eltern zuschreiben, die sie zuvor im privaten Bereich als „traditionalistisch“ und im Bildungsbereich als „modern“ beschrieben hatte.

Es folgt ein persönlicher Grund des Scheiterns der Ehe: Ihre fehlenden „Erfahrungen mit Männern“. Das persönliche Argument für das Zerbrennen der letzten Ehe ist auch nicht mehr relevant, da sie die fehlende Erfahrung zumindest mit einem Mann nachgeholt hat. Ihr Ex-Ehemann kommt ohne Schuldzuweisungen davon. Ihre fehlende Erfahrung mit Männern und der Zeitpunkt der Eheschließung sind die von ihr aufgeführten Umstände, die zum Zerbrennen „dieser Ehe“ geführt haben. Sie bleibt weiter in ihrem privaten Bereich und erzählt „sehr persönlich“ von ihren Gefühlen und Empfindungen. Erneut in Superlativen berichtet sie von einem „Misserfolg und einer persönlichen Niederlage“. Offensichtlich war es eine krisenreiche Zeit für sie und das Gegenteil von erfolgreich. Entweder wird an dieser Stelle deutlich, dass sie den Erfolg nicht im Berufsleben, sondern im sozialen Leben sucht, oder sie beschäftigt sich so sehr mit ihrem privaten Leben, weil die den beruflichen Erfolg bereits hat und ihr privater Misserfolg nun zu bewältigen ist.

Sie wurde offenbar von ihrem Mann verlassen. Mit der Allgemeingültigkeit für alle Frauen („keine Frau hat es gerne“) und dem drei Mal benutzten Wort „natürlich“ legitimiert sie ihre „Gefühle“. Sie spricht jedoch nur aus ihrer Frauenperspektive. Es bleibt auch im Unklaren, warum sie verlassen wurde. Wie selbstverständlich „natürlich“ stellt sie ihren anschließenden Versuch, den „Trennungsschmerz“ in positive „Energien“ umzuwandeln dar. Das spricht für die Bereitschaft, aus Krisen zu lernen und negative Erfahrungen positiv zu nutzen, damit also für eine informelle Lern-Leistung. Auffallend ist jedoch, dass die Trennungskrise bis heute (nach etwa zehn Jahren) präsent ist und so viel Raum in ihrer sehr kurzen Eingangserzählung einnimmt (mehr als ein Viertel). Ihre ‚umgewandelten positiven Energien‘ verdeutlicht sie mit ihrer parteipolitischen Aktivität (Z. 47-52):

Ich bin dann wieder

aktiv geworden bei der PDS. In der PDS in Berlin und habe dort äh viele nette

Menschen getroffen. Habe viele Kontakte geknüpft. Gleichzeitig habe ich dann auch eine äh einen Job bei TD1 äh gefunden. Habe angefangen bei TD1 zu arbeiten und diese sehr abwechslungsreiche Arbeit hat mir äh über diesen äh Trennungsschmerz hinweg geholfen.(..) m::m Ja. So viel, das wars.(.)

Sie ist „dann wieder aktiv geworden bei der PDS“. Hier ist unklar, ob sie mit dem „wieder“ wieder aktiv oder wieder in der PDS meint. Beides könnte zutreffen, weil sie es für nicht notwendig hält zu erzählen, wie sie in die politische Arbeit gekommen ist. Erst am Ende ihrer sehr kurzen Eingangserzählung berichtet sie von außerfamiliären „netten Menschen“ und „vielen“ selbst ‚geknüpften Kontakten‘. Damit verdeutlicht sie ihre Fähigkeit der Kontaktaufnahme mit der äußeren Sphäre. „Gleichzeitig“ mit ihrem neuen Netzwerk findet sie eine neue Tätigkeit („sehr abwechslungsreiche Arbeit“). Interessant ist, dass ich sie in dieser Einrichtung interviewt habe und sie dort als Journalistin tätig ist. Sie hat also ihren ursprünglichen Berufswunsch erreicht, obwohl sie kein passendes Studium absolviert hat. Dies jedoch in einer türkischen Institution, also in einer ethnischen Nische. Nach dem Zerbrechen der Ehe und ihrer Krise ist sie offensichtlich autonomer geworden, hat sich beruflich gegen die Argumente der Eltern entschieden und begibt sich in ihren Erzählungen in die äußere Sphäre. Ein möglicher Zusammenhang zwischen ihrer politischen Aktivität, ihren Eltern und ihrer Identitätssuche zeigt sich im folgenden Nachfrageteil (Z. 57-73):

Ich habe zwei Schwestern, die beide jünger sind als Ich. Die Eine studiert auf Lehramt, auch an der TU, und die Andere hat eine Ausbildung gemacht und versucht jetzt ihr Abitur nachzuholen. Sie war das jüngste Kind. Meine Mutter hat sie sehr spät bekommen, mit achtunddreißig (.) und hatte dann keine Kraft mehr, sich um sie zu kümmern. Das heißt, wir haben sie ein bisschen vernachlässigt, die Jüngste. Äh, zwischen ihr und mir gibt es zwölf Jahre Altersunterschied. Und so war sie das Nesthäkchen und hatte keinen Druck auf sich. Zum Einen, äh, wir hatten früher immer den Druck, meine Eltern haben immer gesagt, sie aus einem, ja, aus einem linken Linksliberalen, einem hm Lehrer-hm, irgendwie sind alle Leute bei und Lehrer; also linksliberale Lehrer; hatten Angst gehabt, sie haben immer gesagt: Wir müssen, wir kehren zurück, wenn die Deutschen uns hier raus schmeißen und wenn die Nazis wieder an die Macht kommen.(.) So eine Angst hatten sie. Dann müssen wir zurück. A::Iso Kinder, müsst ihr euch beeilen mit der Schule. Ihr müsst einen Abschluss haben, damit ihr in der Türkei nicht auf der Straße landet. Weil mit der Schule könnt ihr das dort nicht schaffen. Ihr sprecht die Sprache nicht so gut. Deswegen müsst ihr unbedingt euer äh eure Uni abschließen oder einen Beruf erlernen, damit ihr dann in der Türkei, falls wir dann weggejagt werden, aus Deutschland, dass ihr dort arbeiten könnt. Und dieser Druck war sehr groß.(..)

Frau Gül kommt erst im Nachfrageteil auf ihre zwei jüngeren Schwestern zu sprechen. Mit dem Alter der Mutter bei der Geburt ihrer jüngsten Tochter und der für sie damit verbundenen ‚fehlenden Kraft‘ begründet Frau Gül die ‚Vernachlässigung‘ der jüngsten Tochter und damit ihrer jüngsten Schwester. Da Frau Gül zuvor von dem Versuch der Schwester das Abitur nachzuholen spricht und ihre Eltern zuvor für ihren schulischen Erfolg verantwortlich gemacht hat, ist davon auszugehen, dass sie die fehlende Fürsorge im schulischen Bereich meint. Offenbar erfolgte die Bildungskarriere der jüngsten Tochter nicht dem familienüblichen Tempo entsprechend. Damit weist sie zwar ihrer Mutter Schuld zu, aber schwächt diese mit einer Begründung und der eigenen Mitverantwortung wieder ab. Sich für die fehlende Fürsorge mit verantwortlich fühlend („wir“), bringt sie den späten Versuch zur Weiterqualifizierung und damit eine spätere Lern-Leistungsorientierung der Schwester in einen Zusammenhang mit einem fehlenden Druck. Einem fehlenden zeitlichen Druck, den sie als älteste Tochter empfunden zu haben scheint.

Ihre Position als ältestes Kind in der Familie betonend, kommt sie auf den Druck, der auf ihr lastete, zu sprechen. Den verspürten Druck begründet sie nicht innerfamiliär,

zum Beispiel durch besondere Verantwortungsübernahme, sondern mit der Angst der Eltern, die sich in einer existentiell unsicheren Lage sehen. Ihre Eltern in Schutz nehmend, erklärt sie die politische Richtung und Einstellung ihrer Eltern, die sich offenbar auch in Deutschland nicht ganz heimisch fühlen. Sie fürchten aufgrund der historischen Ereignisse in Deutschland um ihre Sicherheit. Für eine möglicherweise notwendig werdende Rückkehr in ihr Herkunftsland erachten ihre Eltern einen schnellen beruflichen Abschluss ihrer Kinder für überlebensnotwendig. Damit erklärt sich der zeitliche Druck zur Erlangung eines schulischen und beruflichen Abschlusses. Möglicherweise verspürt Frau Gül nicht nur einen zeitlichen Druck, sondern sieht sich auch in der Verantwortung, für mehr politische Sicherheit für ihre Kernfamilie, aber auch andere Migranten zu sorgen. Mit der „Angst“ im Nacken und der politischen Verunsicherung der Eltern wird die parteipolitische Aktivität von Frau Gül in Deutschland und das im Folgenden beschriebene Gefühl, „zwischen zwei Stühlen“ zu stehen, verständlich (Z. 74-80):

Und dieses Gefühl, nirgendwo hin zu gehören, das war auch immer etwas, was uns Migrantenkinder begleitet hat. Also ich habe den Eindruck von sehr, sehr vielen Menschen dass wir, dass wir wirklich Probleme mit dem Selbstbewusstsein haben. (..) Äh, mittlerweile ist das vielleicht anders, also das hm, das war schon äh schwierig zwischen zwei Stühlen. Also ich habe das oft versucht auch als Reichtum zu sehen, (.) aber äh oft war ich einfach hin und her gerissen. Das hat meiner Entwicklung (.) nicht gerade sehr genützt.(.) Meiner psychischen Entwicklung nicht genützt.(..)

Wie bereits bei der Erläuterung ihrer Gefühle beim Verlassen werden von ihrem Ehemann, verallgemeinert Frau Gül ihre Gefühle, „zwischen zwei Stühlen zu stehen“ mit dem Vergleich zu „Migrantenkindern“. Durch die Verallgemeinerung nimmt sie jedoch ihrem Problem die Schärfe. Als Konsequenz dieses Gefühls spricht sie von „Problemen mit dem Selbstbewusstsein“ und der damit für sie zusammenhängenden „psychischen Entwicklung“. Diese selbstkritische Sicht relativiert sie mit der Einschränkung „mittlerweile ist das vielleicht anders“. Sie stellt einen Zusammenhang zwischen fehlendem Selbstbewusstsein und einem zu überwindendem Spannungsverhältnis zwischen zwei Polen her. Dieses gefühlsmäßige ‚Hin und Her Gerissensein‘ beziehungsweise „zwischen zwei Stühlen“ Stehen hat auch Auswirkungen auf ihr Berufsleben (Z. 177–181):

Ja. Ich habe gleich nach dem Studium bei einer Bank gearbeitet. Das hat mich aber wenig ausgefüllt. Dann habe ich in der Zwischenzeit natürlich gesucht und habe die Stelle bei TD1 gefunden und bekommen; und bin dann natürlich hin und her gewechselt, weil das äh viel interessanter ist. und äh (.) ich (.) weil ich auch gerne mit Türken arbeite.

Auch in diesem Transkriptabschnitt gibt es eine Wiederholung, denn dieser Abschnitt enthält sowohl Hinweise zu ihrer eigenständigen Orientierung als auch implizit geäußerte informelle Lern-Leistungen. Nach ihrem Studium kann Frau Gül „gleich“ in einer Bank arbeiten. Ihr beruflicher Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt erfolgt offenbar reibungslos. In diesem Abschnitt verdeutlicht sich ihr Wunsch zur Selbstverwirklichung. Sie sucht nach einem Beruf, der sie innerlich ‚ausfüllt‘. „Natürlich“ hält sie in der „Zwischenzeit“ Ausschau nach einem für sie passenden Job und wechselt den Beruf. Mit den Begriffen „natürlich“ und „Zwischenzeit“ betont sie implizit ihr konsequentes und zielstrebiges Verhalten. Mit der Begründung der ‚interessanteren‘ Tätigkeit und der Zusammenarbeit mit „Türken“ erklärt sie das ‚natürliche Hin und Her‘ bei dem Berufswechsel. Ein kausaler Zusammenhang ist jedoch nicht deutlich. Eine genauere Erklärung des ‚Hin und Her‘ erläutert Frau Gül nicht.

Zusammenfassung des dritten Untertypen

Dieser dritte Typ spricht im Unterschied zu den anderen beiden Typen kaum von seinen formellen Lern-Leistungen im schulischen oder beruflichen Bereich. Sie sind für ihn nicht nur selbstverständlich, sondern hängen eng mit seinem sozialen Milieu zusammen. Seinen schulischen Erfolg schreibt er seiner sozialen Schichtzugehörigkeit und den damit verbundenen sozialen Umständen zu. Wenn überhaupt, spricht dieser Typus auch nur implizit von seinen informellen Lern-Leistungen. Neben implizit verdeutlichter Zielstrebigkeit, Konsequenz und der Fähigkeit aus Krisen zu lernen, stehen bei diesem Typus explizit geäußerte „Probleme mit dem Selbstbewusstsein“. Zum Zeitpunkt des Interviews beschäftigt sich dieser Typ nicht mit dem Erfolg oder dem Misserfolg im beruflichen Bereich (der ist für ihn offenbar kein Thema), sondern mit seinem Misserfolg im sozialen Bereich. Anders als die ersten beiden Typi setzt sich dieser Typ besonders mit seinem Misserfolg im privaten Bereich auseinander. Er sieht einen Zusammenhang zwischen einem falschen Zeitpunkt für bestimmte Entscheidungen, fehlender Erfahrung und einem sozialen Misserfolg. Die Verantwortung, die die Vertreterin dieses Typen (Frau Gül) als älteste in der Geschwisterkonstellation übernimmt, liegt weniger im familiären, als vielmehr im gesellschaftspolitischen Bereich.

Mit seiner ethnischen Herkunft verbindet er ein Problem. Wie der erste Typ auch, nutzt er seine ethnische Herkunft und die damit verbundenen Kompetenzen als Chance zum Berufswechsel.

Für seine berufliche Zielerreichung nutzt dieser Typus die strukturellen Voraussetzungen, Netzwerke und Gelegenheiten und verwertet das ihm gegebene kulturelle Kapital aus seinem Milieu.

7.2.1.4 Zusammenfassung des ersten Typus

Die Akteure dieses ersten Typus verdeutlichen in ihrer Biographie durchgehend eine Lern-Leistungsorientierung und betonen mehr oder weniger ihre Lern-Leistungen in Abgrenzung zu Anderen aus ihrer inneren und äußeren Sphäre. Sie nutzen alle Gelegenheiten, die sich Ihnen beruflich bieten, um beispielsweise in der Hierarchie aufzusteigen, sich beruflich zu verändern, eine bestimmte berufliche Position zu erreichen oder um ihr ökonomisches Kapital zu erhöhen. Dabei nutzen sie auch alle ihre sozialen Netzwerke (damit ihr soziales Kapital). Sie sind beruflich flexibel und vielseitig in ihren Betätigungsfeldern. Ferner lassen sich anhand dieses Typus drei Handlungsstrategien zum Erfolg (Erfolgsstrategien) erkennen: Bei der ersten Strategie geht es um den Gewinn im Wettbewerb, bei der zweiten um das Erkennen und nutzen von institutionellen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen und bei der dritten um die Orientierung in einem bestimmten Milieu.

Die drei unterschiedlichen Untertypen des Typus unterscheiden sich hauptsächlich in ihren Argumentationen und ihren Strategien, um zum Erfolg zu kommen. Während der erste Untertyp ausschließlich seine eigenen Lern-Leistungen als Argument für seinen schulischen und beruflichen Erfolg heranzieht und sich dementsprechend strategisch sehr wettbewerbsorientiert darstellt, bringen die anderen beiden Typen noch weitere Komponenten, die im Zusammenhang mit ihren Erfolg stehen mit ein. Für die Akteurin des zweiten Untertypen sind die Darstellung ihrer Lern-Leistungen und ihr Tempo auch wichtig. Allerdings räumt sie auch Anderen als Unterstützer und den gesellschaftlichen

Umständen einen Platz für ihren Erfolg mit ein. Strategisch ist ihr damit, im Unterschied zu den Akteuren des ersten Untertypen, das Erfahrungswissen Dritter und ein struktureller Überblick über institutionelle und gesellschaftliche Zusammenhänge wichtig. Damit ist sie weniger wettbewerbsorientiert als die Akteure des ersten Untertypen und vielmehr an strukturellen Zusammenhängen orientiert. Ferner bringt die Vertreterin des zweiten Untertypen eine unberechenbare Komponente (das Schicksal) im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg mit ein. Die Akteurin des dritten Untertypen berichtet im Unterschied zu den anderen kaum von ihren formellen oder informellen Lern-Leistungen. Für sie scheinen sie im Zusammenhang mit ihrem Milieu selbstverständlich. Thematisch beschäftigt sie ihr privater Misserfolg mehr als sein beruflicher Erfolg. Strategisch verwertet sie als Akteurin des dritten Untertypen ihr erhaltenes kulturelles Kapital und ihre Fähigkeiten im Zusammenhang mit ihrer ethnischen Herkunft (zum Beispiel ihre türkischen Sprachkenntnisse), um eine eigenständige Orientierung zu finden und beruflich weiterzukommen. Damit nutzen die Akteure des ersten und dritten Untertypen, anders als die Akteurin des zweiten Untertypen, ihre Fähigkeiten und Netzwerke, die sie über ihre ethnische Herkunft besitzen, für ihren beruflichen Erfolg.

7.2.2 Unterbrochene beziehungsweise zurückgesetzte Lern-Leistungsorientierung (Beginn in der Kindheit, Unterbrechung in der Jugend, wieder Zunahme im Erwachsenenalter)

Der zweite Typus wird durch eine Akteurin repräsentiert. Die Akteurin des zweiten Typus ist, wie diejenigen des ersten Typus auch, bereits in der Kindheit leistungsorientiert. Genau wie die Akteure des ersten Untertypen des ersten Typus (7.2.1.1) begründet die Akteurin dieses Typus ihren Erfolg zunächst ausschließlich mit ihren eigenen Lern-Leistungen. Ihre Leistungsorientierung zum Zwecke der Selbstverwirklichung wird dann aber durch ein einschneidendes Erlebnis unterbrochen und durch die Orientierung an den Bedürfnissen der Familie zeitweise überlagert. Während sie für ihren beruflichen Einstieg primär ihre formellen Lern-Leistungen verantwortlich macht, bringt sie mit ihrem beruflichen Erfolg ihre informellen Lern-Leistungen in Verbindung. Sie orientiert sich an Gelegenheiten und nimmt Herausforderungen an.

Frau Sultan übernimmt nach dem Tod ihres Vaters eine große Verantwortung für ihre Kernfamilie. Ihre Mutter, die kaum Deutsch sprach und selbst erkrankte, war nicht in der Lage, sich adäquat um ihre Kinder zu kümmern, sodass Frau Sultan sich für die Fürsorge ihrer Familie verantwortlich fühlte (Z. 37-48):

Es kam sehr viel auf uns zu. Eine Mutter, die kein richtiges Deutsch konnte, beziehungsweise fast gar nicht. Die nie gearbeitet hat. Ich habe, damals, (1) als mein Vater , '83 starb, ähm, war ich grade mal so im, am Anfang der Oberschule. In einer Realschule gewesen. War für mich, sozusagen, ähm, die, ähm, die Verantwortung angetreten, dass ich die Familie, Mutter, Geschwister und so weiter an die Hand nehme. Weil wir ja keinen mehr hatten. Zeit an. Ich habe viel Verantwortung gehabt. (2) Eine kranke Mutter danach gehabt. Zuhause. Und zwei kleine Geschwister, die denn halt auch mitbetreuen werden mussten. Da meine, mein Vater, im Beisein meiner kleinen Schwester, die erst vier Jahre alt war, verstarb in der Wohnung, musste ich auch halt noch viel für meine Schwester tun. Psychologisch betreuen. Und so weiter. Die denn, Gott sei Dank, auf gute Weise ne Heilung gekriegt hat. Und selbst dann am Ende auch Krankenschwester geworden ist. (2)

Dieser Abschnitt wurde bereits bei der Typik der eigenständigen Orientierung genau analysiert. Daher richtet sich nun die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die übernommene Verantwortung und die Lern-Leistungen, die sich implizit oder explizit verdeutlichen. Frau Sultan hat als Realschülerin die „Verantwortung angetreten“. In ihrer Erzählung geht sie in die aktive Formulierung. Damit wird ihre Aktivität deutlich. Auch die Formulierung in Zeile 41: „...Mutter, Geschwister und so weiter an die Hand nehme“ verdeutlicht, dass sie in die Rolle der Erwachsenen, der Starken, der Wegweiserin geht und die Familie führt. Sie hatte seitdem „viel Verantwortung gehabt“. In dieser Krisensituation zeigt sie informelle Lern-Leistungen, die sich in pflegerischen, sozialen und Führungskompetenzen niederschlagen. Auf ihre Position als Älteste in der Geschwisterkonstellation geht sie nur implizit, mit dem Hinweis, zwei jüngere Geschwister zu haben, ein. In ihrer kurzen Eingangserzählung (81 Zeilen) geht Frau Sultan nur kurz auf ihre Einschulung und der Anfangszeit nach der Migration ein (Z. 21-32):

O.K. Also, (gedehnt), ich fang mal von meinen Eltern an. Mein Vater ist damals, öhm (1), neunzehnhundert, ich glaub, achtundsechzig hierher gekommen. (2) Äh, alleine erst mal. Und dann bin ich mit meiner Mutter 1972 denn, (2), äh, in einem richtigen Wahnsinns- äh, durchzug, mit Zug und allem, wo ich mich irgendwie total dran erinnern kann, noch mal, weil das einfach ein Wahnsinns-Erlebnis war. Äh, sehr fremd für uns alles. Mit Ängsten verbunden und allem. Ähm, keine deutsche Sprache. Nichts, ne, dementsprechend. (2) Und, ja, sind wir 1972 mit meiner Mutter hierher gekommen. (4) Tja, für mich war natürlich die Anfangszeit sehr schw-, sehr äh, schwer, und so weiter. Keine deutsche Sprache. Ich bin denn hier auch denn gleich eingeschult worden. (2) In die Grundschule gleich. Und ich war ja noch klein. (lacht) Ne? Eingeschult worden. Und, (1) hab dann halt meine gesamte Schulbildung hier in Deutschland (2) durchgemacht.

Frau Sultan beginnt in ihrer Erzählung nicht, wie die anderen, mit ihrer Geburt und ihrer Lebensgeschichte, sondern mit der Migrationsgeschichte der Familie. Wie bei der Typik der eigenständigen Orientierung herausgearbeitet, zeigt sich auch hier, dass sie ihre persönliche Geschichte der ihrer Kernfamilie unterordnet. Nachdem ihr Vater bereits in Deutschland war, migriert sie gemeinsam mit ihrer Mutter 1972 nach Deutschland. Sie beschreibt die Migration als ein „Wahnsinns-Erlebnis“, an das sie sich „total dran erinnern kann“. Dieses Erlebnis scheint für sie sehr einschneidend und prägend gewesen zu sein. Sie verbindet dieses Erlebnis mit „Ängsten“, die sie mit „sehr fremd für uns alles“ und ihren fehlenden Deutschkenntnissen begründet. Die für sie „natürlich“ besondere Schwere in ihrer Anfangszeit betonend („sehr schw-, sehr äh, schwer“), kommt sie noch einmal auf die fehlenden deutschen Sprachkenntnisse und die sofortige Einschulung in Deutschland zu sprechen. Mit dem Wort „natürlich“ bringt sie eine Selbstverständlichkeit in die Schwere und relativiert diese damit für sich als Individuum. Sie erwähnt, dass sie ihre gesamte „Schullaufbahn“ in Deutschland verbracht hat. Anders als die vorherigen Interviewpartner des ersten Typus berichtet sie erst im Nachfrageteil des Interviews kurz von ihrer schulischen Karriere (Z. 112-123):

Also, ich hatte eigentlich nie in der Schule Probleme gehabt. Die Schu-, äh, Grundschule, ja, also von den Noten her, war, waren eigentlich immer sehr gute Noten gewesen. Ich hätte damals auch, ähm, aufs Gymnasium sogar gehen können. Dieses hat aber dann, da es genau in der Zeit war, wo mein Vater verstarb, hat meine Mutter mir das nicht erlaubt. Hat gesagt: „nee, geh lieber in eine andere Schule, wo du gleich ne Ausbildung machen kannst“. Und es geht damals eigentlich mehr, schnell ne Ausbildung machen, schnell Geld verdienen und so weiter. Das durfte ich, ehrlich gesagt, nicht. Ich habe sogar ne Empfehlung gehabt damals, ähm, also ne gymnasiale Empfehlung sogar gehabt damals.

I: Hm, hm, hm.

S: Damit ich nicht studieren, ja (sehr betont) nicht studieren kann, so zu sagen. Wurde mir das aus der Hand genommen.

Sie hatte ‚nie Probleme in der Schule‘, diese Tatsache belegt sie mit den ‚immer gute Noten‘; ‚eigentlich sehr gute Noten‘ in der ‚Grundschule‘. Sie spricht hier von einer formellen Lern-Leistung, ohne diese, wie zum Beispiel der erste Untertyp des ersten Typus (7.2.1.1), genauer zu erläutern. Bei den ‚sehr guten Noten‘ bringt sie eine Differenzierung der Schulform ein. Dies könnte mit nicht ‚sehr guten Noten‘ auf der Realschule zu tun haben, auf die sie jedoch nicht näher eingeht (wie der erste Untertyp des ersten Typus auch, der schlechtere formelle Leistungen unerwähnt lässt). Da der Wechsel in die Oberschule mit dem Tod des Vaters zusammen fällt, bekommt sie nicht die Erlaubnis der Mutter, das Gymnasium zu besuchen. Sie muss, trotz gymnasialer Empfehlung, auf die Realschule gehen. Bei der folgenden Begründung fällt auf, dass sie der Mutter ungern Schuld zuweisen möchte. Dies ist erkennbar in Zeile 116, wo sie das Wort ‚Sie‘ verwendet und damit die Personenbenennung vermeidet, oder in Z. 117, wo sie von ‚...es geht damals mehr um ...‘ spricht, und damit die Person (Mutter), der es darum ging, nicht erwähnt. Das ‚ehrlich gesagt‘ in Zeile 119 verdeutlicht auch, dass es ihr offensichtlich unangenehm ist davon zu berichten, sie aber nicht lügen möchte. Das spricht für eine große Loyalität ihrer Familie gegenüber. Diese Loyalität gilt allerdings nicht für die gesamte Verwandtschaft, denn sie erfährt nach dem Tod ihres Vaters Entmutigungen (Ausgrenzungen) von dieser. Die Entmutigungen (fehlende Zuversicht der Verwandtschaft) wecken ihren Ehrgeiz und motivieren sie, wirtschaftlich voranzukommen (Z. 69-74):

Das Leben ist schwer. Ich hab halt vieles durchgemacht. Aber hab mich trotzdem so hingedrungen, dass ich immer gedacht habe, und mir gesagt habe: ‚du wirst es schaffen‘. Von unseren, äh, Verwandtschaften, wurde mir immer gesagt, ‚Du wirst es nicht schaffen‘. Weil ich als, äh, Frau oder als Mädchen immer so’n bisschen unsere gemeine Gesellschaft gedacht hab. Dass ich ohne Vater, äh, und so weiter das nicht hinkriegen werde. (1) Ich habe mir gesagt, ich werds schaffen.

Hier gibt sie eine Theorie des eigenen Selbst ab. Trotz eines ‚schweren Lebens‘ und der Entmutigung von Seiten der Verwandtschaft aufgrund ihres Geschlechts als Mädchen, lässt sie sich nicht demotivieren. Sie ist zuversichtlich und optimistisch, ihre Ziele erreichen zu können. ‚Ich werds schaffen‘ (Z. 74). ‚Als Frau oder als Mädchen‘ hat sie ‚so’n bisschen‘ die Entmutigungen ‚unserer Gesellschaft‘ erlebt. Es ist anzunehmen, dass sie mit ‚unsere gemeine Gesellschaft‘ mich als Interviewerin mit einschließt, da sie von meinem eigenen Migrationshintergrund weiß. Die Korrektur der Zeit (vom Frau zu Mädchen) in der Sie die eigene Community als ‚gemeine Gesellschaft‘ empfunden hat, könnte auf eine Veränderung ihrer Empfindungen hindeuten und damit den negativen Blick relativieren. Sie kritisiert ‚so’n bisschen‘ die Ungleichbehandlung von Mann und Frau. Erneut relativiert sie durch die Verallgemeinerung die Entmutigung der Verwandtschaft. Ihr Selbstvertrauen und ihren Optimismus betonend, fährt sie fort mit ihrem beruflichen Ehrgeiz (Z. 74-81):

Ich habe mir gesagt, ich werds schaffen. Ich hab dann die Ausbildung hier angefangen. ’85. Habe auch im Joseph meine Ausbildung gemacht. (1) Habe dann, sehr rasch eigentlich, eine weitere, höhere (gedehnt) Tätigkeit übernommen. Als Stellvertretung. Das war eigentlich knapp ein Jahr nach der Ausbildung. (1)Und bin seit sieben Jahren fest als Stationsleitung. War davor auch jahrelang kommissarische Stationsleitung. Habe bis jetzt fast an zwölf Stationen, so zu sagen, Aufbau, im Team, und so weiter gemacht. Jetzt bin ich halt an dieser Station zweieinhalb Jahre.

Ihre Berufslaufbahn beginnt sie in dem Krankenhaus, in dem sie 1985 auch ihre Ausbildung ‚gemacht‘ hat. Zum Ende ihrer Eingangserzählung rechtfertigt sie meine Zuschreibung der erfolgreichen Migrantin mit dem Tempo ihres beruflichen Aufstiegs.

„Sehr rasch eigentlich“, etwa ein Jahr nach der Ausbildung und der Übernahme in diesem Krankenhaus, hat sie eine „weitere, höhere (gedehnt) Tätigkeit übernommen“ und ist zur stellvertretenden Stationsleitung aufgestiegen. Mit dieser Betonung des `sehr Raschen` und der `weiteren, höheren Tätigkeit`, stellt sie erstmalig einen zeitlichen Vergleich zu anderen auf. Da sie in ihrer Eingangserzählung bisher keinerlei Vergleiche zu anderen aufgestellt hat und auch nicht leistungsorientiert über Notendurchschnitte (formelle Lern-Leistungen) berichtet hat, ist davon auszugehen, dass sie jetzt, also nach ihrer Ausbildung, nun wieder eine Lern-Leistungsorientierung entwickelt hat und diese Orientierung sich u.a. in dem Vergleich mit anderen manifestiert.

Seit nunmehr sieben Jahren ist sie „fest“ Stationsleiterin. Dieses Wort „fest“ ist wichtig, weil sie zuvor bereits jahrelang kommissarisch, also nicht fest, die Stationsleitung übernommen hatte. Offenbar fordert sie keine Stellung beim Arbeitgeber ein (wenn sie jahrelang eine Tätigkeit auf verschiedenen Stationen kommissarisch ausübt), sondern wartet ab. Inzwischen hat sie „fast an 12 Stationen, so zu sagen, Aufbau, im Team und so weiter gemacht.“ Hier ist es nicht eindeutig verständlich, ob sie im Team Aufbauarbeiten einer Station gemacht hat, oder sie alleine ein Team und eine Station aufgebaut hat. Seit zweieinhalb Jahren ist sie auf ihrer jetzigen Station. Ihre gesamte berufliche Karriere hat sie damit in einer Einrichtung vollzogen. Kontinuität, Ausdauer, Treue, Empathie und offensichtliche Leitungsfähigkeiten werden in diesem Abschnitt der Erzählung als informelle Lern-Leistungen evident. Erst im Nachfrageteil macht sie Erläuterungen zu Erlebnissen aus ihrer Ausbildungszeit, die sie in einen Zusammenhang mit ihrer ethnischen Herkunft bringt (Z. 183-189):

S: Also, es war ganz lustig gewesen. Als ich mich damals beworben habe, öh, war das sogar so, dass sie halt, äh, gesagt haben, dass sie nur, äh, Leute nehmen, die ihrer kirchlichen Konfession zugehören. Ich habe mich natürlich in vielen Häusern beworben gehabt, was man ja machen musste. Habe so, sogar vom Josefs-Krankenhaus Z. B. gleich ne Ablehnung gekriegt. Dass ich halt, dass sie mich nicht nehmen, zwecks der Religion. In anderen, vielen Häusern auch, Angebote. Also ich hab, damals war es ja auch ganz anders, überhaupt gar keine Absagen gekriegt. Ja?

Ihre Bewerbungsphase als Schwesternschülerin empfindet Frau Sultan zum Zeitpunkt ihrer Erzählung als „ganz lustig“. Diese Bewertung erstaunt zunächst, denn sie bekommt aufgrund ihrer nicht kirchlichen Konfession mindestens eine Absage. Da damals das Angebot für Schwesternschülerinnen groß war, stört sie die Absage aufgrund ihrer unpassenden Religion nicht. Sie sieht sich nicht diskriminiert, sondern belächelt die Absage, denn es gibt genug andere Angebote für sie. Ihre Zuversicht wurde mit einer anderen Stelle belohnt (Z. 190-207):

(räuspert sich) Entschuldigung. Hab dann aber hier angefangen. Und bin, aber dann haben sie mir gleich erzählt, dass ich, äh, zu der Zeit, die, die Zweite bin, die hier in der Ausbildung, äh, anfängt als Türkin. Die, die davor hier die Ausbildung gemacht hat, die hab ich sogar gekannt. Und auch sehr, sehr gute Schülerin war. Sie ist dann Schwester geworden. War ne Schwester von ner Freundin von mir. Die hat es auch überhaupt empfohlen, mir hier damals. (räuspert sich) Und ich war damals die einzige Schwesternschülerin gewesen, als Ausbilderin. (2) Nach einem Jahr fingen dann zwei, drei ‚einer? (fragend) (.....), genau, zwei an. Und nach und nach waren es ganz viele. Wobei ich die Ausbildung hier, (3) einfach total schön fand. Also, das war ne ganz, ganz tolle Atmosphäre. Ich wurde wirklich sehr, sehr gut aufgenommen. Und unsere Schulleitung war ja damals ja auch, äh, ne Ordensschwester. Ich habe niemals gespürt, dass ich nicht irgendwie von denen, zwecks meiner Religion unerwünscht, bin. Es war, äh, also ich, äh, es war sehr schön. Ja? Es war ganz toll. Sie waren wirklich ganz, ganz... (Satz endet). Also ich hab Unterstützung (.....) ich hab halt, also ich weiß nicht. Ich war immer ein Mensch, der gerne gelernt hat. Habe gelernt und hab mein Zeug gemacht. Und dann haben sie mich dementsprechend natürlich auch gelobt (lacht). Aber jetzt

Unterstützung, im anderen Sinne, hab ich nicht erhalten.

Frau Sultan berichtet von der Feststellung, zu Beginn ihrer Ausbildung die zweite Türkin gewesen zu sein, die eine Ausbildung als Schwesternschülerin in dem Hause begonnen hat. Dabei bleibt unklar, wer diese Feststellung getätigt hat. Alleine mit dem Wort „auch“ und der sehr positiven Bewertung der anderen Türkin impliziert sie ihre „sehr, sehr guten“ Leistungen als Schwesternschülerin. Damit spricht sie nur indirekt über ihre formellen Lern-Leistungen und verdeutlicht damit Zurückhaltung. Frau Sultan erinnert sich an die Empfehlung zur Ausbildung durch eine „Schwester von ner Freundin“. Sie bekommt offensichtlich keine Vorgaben zur Berufswahl, sondern die Idee zur Berufswahl kommt von einer türkischen Freundin, dennoch entspricht ihre Berufswahl als Krankenschwester völlig ihren Aufgaben in der Familie und damit deren Bedürfnissen. Während der Ausbildung fühlt sie sich „sehr, sehr gut aufgenommen“. Sie erhält Lob aufgrund ihrer Lernbereitschaft und ihres Fleißes. Neben der Anerkennung und der in Superlativen dargestellten Aufnahme kann sie sich an keine weitere Unterstützung von Seiten der Lehrenden erinnern. Nach dem Berufseinstieg wird Frau Sultan durch ihre ehemalige Leiterin ermutigt, trotz fehlender Weiterbildung, eine Leitungsposition zu übernehmen (Z. 216-232):

Meine Stationsleitung, wir haben uns sehr, sehr gut verstanden. (1) Hat mich selbst dann auch angesprochen. Hat gesagt: „(Vorname) und so, naja, ich würd dich halt empfehlen“. Also sie hat, wir haben sehr gern miteinander gearbeitet. Ich meine, wenn eine Leitung jemanden entscheidet, für eine bestimmte Position, dann hat das ja auch einen bestimmten (1) Sinn, oder hat sie sich dabei was gedacht. Äh, und ich hab mich auch dafür eigentlich, einfach auch gar nicht (.....). Ich hab gesagt: „Ja, ich mach das“. Ich wollte das auch. Ich wollte immer mal irgendwie ne Funktion ausüben. Obs nun jetzt in ner leitenden Funktion ist und so weiter. Und ich hab es einfach auch angenommen. Hab gesagt: „Ja, ich mach das“. Und, wir haben sehr gerne zusammen gearbeitet. (1) Und ich bin ja auch immer noch sehr, sehr viel dankbar, weil, ähm, sie hat mir unheimlich viel beigebracht.

I: Ihre damalige Leiterin?

S: Ja. Meine Leitung damals. Als ich schon als Stellvertretung dann mit ihr gearbeitet habe. Und das ist wichtig halt diese, äh, durch diese Erfahrung, die jahrelangen Erfahrungen, lernt man ja auch nur. Damals hab ich auch keine Weiterbildung, gar nichts, gehabt. Äh, dadurch lernt man ja auch.

Frau Sultan wird von Ihrer Stationsleitung, mit der sie sich „sehr, sehr gut“ verstanden hat, auf eine mögliche Leitungsstelle angesprochen. Die Superlative setzt Frau Sultan an dieser Stelle vor die Beschreibung der Beziehungsebene. (Die große Betonung und damit Bewertung der Beziehungsebene passt zu ihrer sehr großen Familienbezogenheit, die sich bei der ersten Typik herauskristallisiert hat.) Mit der Annahme, dass ihre Stationsleiterin sich bei der Wahl ihrer Person etwas gedacht haben muss, fällt ihr die Entscheidung für eine Leitungsfunktion leicht „einfach auch angenommen“. Die Überlegungen der Stationsleiterin treffen mit den Vorstellungen und Aufstiegswünschen von Frau Sultan überein, sodass sie die gebotene Gelegenheit, als stellvertretende Stationsleitung zu arbeiten, ohne große Überlegungen annimmt. Dabei ist auffällig, dass sie Entscheidungen für sich schnell treffen kann und die Begründung für die Wahl ihrer Person und damit für den beruflichen Aufstieg nicht in einer formellen, sondern in einer informellen Lern-Leistung sieht (nämlich in der Erarbeitung einer guten Beziehungsebene). Frau Sultan ist ihrer damaligen Stationsleiterin für ihre Unterstützung „sehr, sehr viel dankbar“. Damit erkennt sie die Unterstützung Dritter zwar an (dies könnte auch meiner Nachfrage nach unterstützenden Dritten geschuldet sein), aber für ihren Erfolg macht sie nicht die Unterstützung Dritter, sondern ihre eigenen Lern-Leistungen, aufgrund derer die Entscheidung für sie fällt, verantwortlich.

Die informelle Lern-Leistung betonend, spricht sie von der Wichtigkeit des Lernens aus Erfahrungen. Ob sie an dieser Stelle nur die eigenen Erfahrungen meint oder auch das Lernen aus den Erfahrungen ihrer damaligen Vorgesetzten, das ist nicht ganz eindeutig. In der Erklärung von Frau Sultan ist das Lernen aus Erfahrung (Erfahrungswissen) ein Ausgleich für die bis dahin noch fehlende Weiterbildung (formelle Lern-Leistung). Mit den Worten: „Äh dadurch lernt man ja auch“ schafft sie eine Gleichwertigkeit zwischen formeller und informeller Bildung. Dennoch möchte sie sich auf ihrem Erfahrungswissen nicht ausruhen (Z. 272-275):

Ich, ich hab zwar jetzt ja vor, meine Weiterbildung noch zu machen. Die werde ich eventuell ab nächstes Jahr Januar anfangen endlich. Und wenn ich das hinter mir habe, sage ich, das ist jetzt o.k. Und wenn ich meine Abteilung auch hoffentlich lange behalten werde, das weiß man ja leider nie. (1) Dann sage ich, das ist gut.

In diesem Abschnitt wird ihr Wunsch zur Weiterentwicklung und damit nach einem Zuwachs an einer formellen Lern-Leistung deutlich. „Endlich“ kann sie voraussichtlich im Januar ihren eigenen Wunsch umsetzen.⁶⁰ Wenn sie ihre Weiterbildung hinter sich hat, ist sie zufrieden. Eine Kontinuität in der Arbeit mit ihrer jetzigen Abteilung würde sie auch freuen. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie befürchtet, dass berufliche Veränderungen anstehen könnten. Offensichtlich hat sie keine Vorliebe für berufliche Veränderungen beziehungsweise Umstrukturierungsmaßnahmen.

Sie kann sich nicht mehr vorstellen als eine „normale Krankenschwester“ zu arbeiten, denn zum einen macht sie ihre „Arbeit gern“ und zum anderen hat sie sich ihre berufliche Position „erkämpft“. Mit der Stellung als Stationsleiterin beweist sie ihrer Verwandtschaft den ihr nicht zugetrauten beruflichen Erfolg (Z. 297-304):

aber ich könnt mir jetzt einfach nicht vorstellen, nach so langer, so langen Jahren, einfach als normale Krankenschwester wieder zu arbeiten. (1) Ähm, ich mach meine Arbeit gern, hab ich ja schon betont, aber wie (...) zusagen, was ich mir so erkämpft habe, was ich so versucht habe, endlich mal auch anderen zu zeigen, ob es meiner Familie war und so weiter, dass ich doch es schaffe, was ich auch gerne mache. In einer anderen Position zu arbeiten. Weil man immer zu mir gesagt hat, das schaffst du nicht. Du bist einfach nicht fähig dazu. Und ich hab gesagt, ich muss es denen zeigen, dass ich das kann.

In den vorangegangenen Abschnitten brachte Frau Sultan das Lob und die Anerkennung, die sie von Seiten ihrer Vorgesetzten, ihrer äußeren Sphäre im beruflichen Bereich aufgrund ihrer informellen Lern-Leistungen bekommen hat, in Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg. In diesem Abschnitt benennt sie als Motivationsquelle für ihren beruflichen Aufstieg die Demoralisierungsversuche ihrer Familie (innere Sphäre) und weiterer unbenannter Personengruppen. Damit erlebt Frau Sultan in ihrem beruflichen Werdegang positive Motivation von Seiten ihrer äußeren Sphäre und negative Motivation von Seiten ihrer inneren Sphäre.

Zusammenfassung des zweiten Typus

Wie bereits einleitend erwähnt, ist die Vertreterin des zweiten Typus, wie die Akteure des ersten Typus auch, bereits in der Kindheit leistungsorientiert. Die Leistungsorientierung zum Zwecke der Selbstverwirklichung wird jedoch bei der

⁶⁰ Bei einem zufälligen Wiedersehen mit Frau Sultan habe ich erfahren, dass sie ihre Weiterbildung angefangen und beendet hat.

Vertreterin dieses Typus durch ein einschneidendes Erlebnis unterbrochen und durch die Orientierung an den Bedürfnissen der Familie zeitweise überlagert. Die im Zusammenhang mit der Orientierung an den Bedürfnissen der Familie übernommene Fremdverantwortung ist für die Vertreterin dieses auch stark an der inneren Sphäre orientierten Typus im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg ein markantes Thema. Interessant ist die Art und Weise im Umgang mit der Verantwortung. Eine Verantwortung für die Mitarbeitenden wird kaum und wenn, dann eher implizit thematisiert. Bei der Fremdverantwortung geht es der Vertreterin dieses Typus eher um die Verantwortung für die eigene innere Sphäre, aufgrund derer die eigene Leistungsorientierung zurückgestellt wird. Die Verbindung zwischen der querlaufenden Typik der Orientierung an der inneren Sphäre und der zweiten Typik der Lern-Leistungsorientierung besteht in der Prioritätensetzung. Diesem Typus ist die Orientierung an der inneren Sphäre wichtiger als die eigene Lern-Leistungsorientierung. Sie setzt ihre Lern-Leistungsorientierung zugunsten der Orientierung an der inneren Sphäre zurück und nutzt die Gelegenheiten, die sich ihr bieten zum beruflichen Weiterkommen. Das bedeutet, dass sie ihre überwiegende Orientierung an der inneren Sphäre kombiniert mit einer Orientierung an Gelegenheiten und einer zurückgefahrenen Lern-Leistungsorientierung, um beruflich voran zu kommen. Damit kann sie sowohl die Bedürfnisse der inneren Sphäre befriedigen, als auch im Rahmen ihrer Möglichkeiten sich eigenständig orientieren und dabei sich selbst verwirklichen. Über ihre erworbenen Lern-Leistungen (formelle und besonders informelle) und das Nutzen der Gelegenheiten kann sie sowohl ihrer inneren Sphäre als auch ihrer äußeren Sphäre gerecht werden. Dies dient somit einem Gleichgewicht zwischen den Bedürfnissen ihrer inneren Sphäre und den eigenen Bedürfnissen.

Im Zusammenhang mit Anderen, die ihre Lern-Leistungen fördern oder auch nicht, ist bemerkenswert, dass sie ihre engere innere Sphäre zunächst verantwortlich macht für eine Reduzierung ihrer möglichen schulischen Qualifizierung und damit für ihre Lern-Leistungsorientierung, dann diese engere innere Sphäre wieder in Schutz nimmt und über negative Erfahrungen mit ihrer entfernteren inneren Sphäre, die sie über eine Verallgemeinerung in einen Topf mit ihrer Herkunftscommunity steckt (äußere Sphäre) und zur Lern-Leistungsmotivation kommt. Damit schafft sie ein Gleichgewicht zwischen der inneren und äußeren Sphäre und zwischen Leistungsmotivation und Leistungsbehinderung.

Für ihren beruflichen Einstieg macht die Vertreterin dieses Typus primär ihre formellen Lern-Leistungen verantwortlich, für ihren beruflichen Erfolg ihre informellen Lern-Leistungen. Damit begründet sie ihren Erfolg, genau wie der erste Untertyp des ersten Typus (7.2.1.1), ausschließlich mit ihren eigenen Lern-Leistungen. Die Akteurin dieses Typus ist allerdings im Unterschied zum ersten Typus, und da besonders zum ersten Untertypen nicht besonders wettbewerbsorientiert, sondern vielmehr sozial und familienorientiert. Daher verwundert es nicht, dass sie aufgrund eines einschneidenden Erlebnisses ihre Leistungsorientierung, und da besonders ihre Ansprüche formeller Lern-Leistungen zugunsten der Sicherheitsbedürfnisse der Familie zurückschraubt und erst nach der guten Situierung der Familienmitglieder nachholt. Strategisch findet sie über ihre informellen Lern-Leistungen einen Weg, ohne besonderer Zertifikate erfolgreich aufzusteigen (wie nachfolgend der zweite Typ des dritten Typus auch).

7.2.3 Später Beginn (spätes Jugendalter) der Lern-Leistungsorientierung

Die Akteure des dritten Lern-Leistungstypus sind alle mittelqualifiziert und selbstständig tätig. Der Erfolg zeigt sich bei diesem Typus auch (wie bereits beim ersten Untertyp des ersten Typus und beim zweiten Typus) ausschließlich durch seine eigenen Lern-Leistungen. Erst während beziehungsweise nach der ersten Berufsausbildungsphase zeigen die Akteure dieses dritten Typus eine Lern-Leistungsorientierung, die sich in zweierlei Weise ausprägt. Der erste Untertyp holt nicht nur seine formelle Qualifizierung nach, sondern summiert seine Ausbildungsabschlüsse. Seine formelle Lern-Leistung ist für ihn das Argument für seinen Erfolg. Im Gegensatz zum ersten Untertyp begründet der zweite Untertyp seinen Erfolg nicht über eine Anhäufung von Bildungsabschlüssen, sondern eher über seinen Mut, seine Flexibilität und seinen Einfallsreichtum im Umgang mit Herausforderungen. Und damit eher mit informellen Lern-Leistungen.

7.2.3.1 Erfolgsstrategie: Orientierung am institutionellem Kulturkapital

Bei dem einen Akteur dieses Untertypen führt eine, im Vergleich zu anderen Familienmitgliedern, geringe formelle Bildung dazu, dass er beruflich in den väterlichen Betrieb einsteigen muss und dort angelernt wird, ohne, dass er formelle Lern-Leistungen erbringen muss. Erst während der Tätigkeit im väterlichen Betrieb wächst in ihm der Wunsch zur Selbstverwirklichung und Loslösung vom väterlichen Betrieb. Seine Strategie zur Lösung ist die Summation von formellen Lern-Leistungen. Erst als er innerhalb der Familienstruktur mehr formelle Lern-Leistungen (höhere Bildungsqualifikation) nachweisen kann und damit besser qualifiziert ist als ein anderes Familienmitglied, kann er sich von der Verantwortung für die Familie lösen. So verwundert es nicht, dass er seine formellen Lern-Leistungen als Argument für seinen beruflichen Erfolg expliziert. Da dieser Typus stark durch herkömmliche Traditionen geprägt ist und sich selbst als Türke verortet, gelingt ihm die berufliche Selbstverwirklichung dort am besten, wo er eine individualisierte Berufskarriere mit der Beratung und Unterstützung von Leuten aus der türkischen Community verbinden kann.

In der Eingangserzählung von *Herrn Toprak*, der diesen Untertypen verkörpert, stehen seine formellen schulischen Leistungen nicht im Vordergrund. Wie sich herausstellt, kann er auch nicht mit besonders guten schulischen Leistungen dienen. Die Erwähnung seiner Wiederholung der vierten Klasse umgeht Herr Toprak (Z. 52-56):

Und sind hier auf die Heinrich Zille-Grundschule, noch mal, äh, noch ein Anfang, noch mal probiert. (1) Und ich ging dann zur, ich kann mich gut erinnern, in die vierte Klasse. Mein jüngerer Bruder hatte bisschen Schwierigkeiten mit seiner deutschen Sprache. Wurde 2 Jahre zurück versetzt. Kam wieder in die 1. Klasse. Und mein älterer kam in die 5. Klasse.

Wie im Fallportrait näher erläutert, migriert Herr Toprak zwei Mal als Kind nach Deutschland. Aus diesem Grunde ist er gezwungen, einen Neuanfang in der Grundschulzeit zu erklären. Interessant für die Typik der Lern-Leistung ist, dass Herr Toprak nicht nur von seiner erneuten Einschulung berichtet, sondern auch noch die Einschulung seiner zwei mit remigrierten Brüder erwähnt. Dabei erzählt er von der Rückstufung seines Bruders, aber seine eigene Rückstufung bleibt in seiner Eingangserzählung unerwähnt. Dies ist der erste implizite Hinweis darauf, dass er seine Lern-Leistungen mit der seiner Brüder vergleicht. Erst im Nachfrageteil berichtet er von seiner Wiederholung der vierten Klasse (Z. 305-307). Durch das Auslassen seiner

Wiederholung der vierten Klasse lässt er nicht nur einen möglicherweise von ihm befürchteten Misserfolg unerwähnt, sondern stellt seine Leistungen über die seines jüngsten Bruders. Für sein Weiterkommen in der Grundschulzeit macht er, wie der erste Untertyp des ersten Typus auch, seine sprachlichen Entwicklungen und die für ihn damit zusammenhängende geringe Anzahl türkischer Familien in seinem Wohngebiet verantwortlich (Z. 68-77):

Und, zu unserem Glück in Friedenau, Schöneberg, in unserem Umfeld waren wenige, türkische Haushalte. So dass wir gezwungenermaßen (2), mussten mit den Freunden natürlich immer auf Deutsch kommunizieren. (Räuspern) Das brachte uns natürlich sehr weiter. Auch in der Schule hat man das natürlich, äh, mit verfolgt. Und, (1) so hatte ich das Glück, in der 4. Klasse, auch wenn ich kein Zeugnis bekommen habe, auch in der 5. Klasse, durch meine Bemühungen, wurde ich nicht versetzt, äh, beziehungsweise nicht sitzen geblieben, sondern, äh, mit dem guten Willen, äh, äh, ist gut dran an den anderen Schülern. Hat man uns immer in der Klasse weiter gebracht.

Der Erwerb der deutschen Sprache ist für Herrn Toprak ein selbstverständlicher Schritt zum Weiterkommen in der deutschen Schule. Ferner hält er es für selbstverständlich, dass seine sprachlichen Verbesserungen den Lehrkräften nicht entgangen sind. Da er keine formellen Leistungen vorweisen kann, ist es nicht verwunderlich, dass er für sein Weiterkommen in der Grundschulzeit sein „Bemühen“ und damit eine informelle Leistung verantwortlich macht. Während des Übergangs zur Oberschule erlebt Herr Toprak eine Kränkung, die er den Umständen zuschreibt (Z. 77-89):

Ja, in der Oberschule, äh, ging das weiter, äh, durch meine Noten war ich natürlich, äh, benachteiligt. Dadurch, dass ich später wieder rein kam. Mit der Integration war es dann nicht so einfach. (1) Auch wenn wir in unserem Umfeld mehr Deutsche als Türken hatten. Musste ich, äh, die Hauptschule besuchen. Im Gegensatz zu meinen anderen Brüdern, die, äh, das Glück hatten, oder erfolgreicher waren, die gingen dann in die Realschule. (1) Bin in die Hauptschule gegangen, in der, die Weidenburg-Oberschule und dort absolvierte ich, äh, die 7. bis zur 10. Hab die Schule also absolviert, mit guten Noten. Hatte auch Hoffnung gehabt, dass ich die Realschule bekomme. Hatte leider am Deutsch ein bisschen zu kämpfen. An der Grammatik. Und habe, auch wenn ich eine 2,2 im Durchschnitt hatte, einen erweiterten Hauptschulabschluss (1) bekommen.

Beim Übergang von der Grundschule zur Oberschule muss Herr Toprak ein Zeugnis erhalten haben, das ihm nur einen Hauptschulbesuch ermöglicht. Seine offensichtlich nicht berauschenden formellen Lern-Leistungen zum Zeitpunkt des Übergangs bringt er mit der Notwendigkeit der Wiedereingliederung in Deutschland in einen Zusammenhang. Sein Gefühl der ‚Benachteiligung‘ hält er unter diesen Umständen für selbstverständlich. Damit macht er die Umstände und die damit verbundenen formellen Lern-Leistungen verantwortlich für sein Gefühl der Benachteiligung, und nicht andere Personen oder die Mehrheitsgesellschaft.

Seine folgende positive Formulierung bei der Erläuterung seines Integrationsproblems (die Integration war nicht schwer, sondern „nicht so einfach“) verdeutlicht implizit zum einen seinen Optimismus und zum anderen eine informelle Lern-Leistung, die über die Überwindung des Integrationsproblems und damit in seiner heutigen Integration in die deutsche Gesellschaft sichtbar wird.

Herr Toprak vergleicht sich beim Übergang in die Oberschule explizit mit seinen Brüdern, die im Unterschied zu ihm auf die Realschule gehen. Als Begründung ihrer

offensichtlichen besseren formellen Leistungen fügt er zunächst das „Glück“ und damit den Zufall an, um dann alternativ auf den ‚größeren Erfolg‘ der Brüder zu kommen. Damit räumt er seinen Brüdern auch eine Selbstverantwortung für deren Erfolg ein.

Erste konkrete Angaben zu formellen Lern-Leistungen macht Herr Toprak im Zusammenhang mit seinem Oberschulabschluss. Mit einem ‚Durchschnitt von 2,2‘ erhält er den ‚erweiterten Hauptschulabschluss‘. Seine Schwächen in der deutschen Grammatik abmildernd, kommt er auf sein Ziel, den Realschulabschluss zu sprechen. Durch seinen geäußerten Wunsch nach höherer formeller Bildung werden implizit sein Ehrgeiz und seine Zielstrebigkeit und seine Leistungsorientierung erstmals evident. Offensichtlich ist es sein Ziel, das Nächstmögliche an formeller Leistung zu erreichen und damit seinen Brüdern nicht nachzustehen. In seiner Erzählung über seine Oberschulzeit ändert sich die evident werdende Lern-Leistungsform. Die für ihn große Relevanz von formellen Bildungsabschlüssen und damit formellen Lern-Leistungen wird besonders im Zusammenhang mit der Übernahme des väterlichen KFZ- Betriebes transparent (Z. 89-106):

Dadurch, dass mein Vater selbständig, in der Selbständigkeit war, in der KFZ- Branche. War, äh, selber ein guter Karosserie-Klempner. Hat auch für Mercedes, äh, spezielle Arbeiten ausführen dürfen. Äh, Oldtimer repariert, die, äh, wo andere Klempner sich nicht getraut hatten. (1) Und wollte natürlich, dass ein Sohn, in dem Falle ich, hatte sozusagen die Karte, ihm, äh, in die Fußstapfen zu treten. (1) Äh, wo andere, äh, Fußball und Basketball spielen konnten, von meinen Freunden und meinen Geschwistern. Gut, die Brüder, die hatten natürlich, wie gesagt, Erfolg in den Schulen. Deswegen wurden die nicht direkt davon betroffen. Ich war natürlich der Erfolglose, sozusagen. In Anführungszeichen. In der Weidenburg-Hauptschule (endet) Hat mich natürlich immer mitgenommen. Am Wochenende, wo alle Fußball, oder Sport getrieben haben, hat er mich in seine Tiefgarage genommen. Wo er nebenbei eine kleine (), eine Werkstatt hatte. Äh, und hat mir, sozusagen, das, äh (1) die Arbeiten seiner, Arbeit, auferlegt. (1) So dass ich natürlich, mit der Kfz-Branche in, ineinander gewachsen bin. Und, äh, in den späteren Jahren, (1) hat er ne größere Werkstatt aufgebaut, äh, wo wir uns jetzt aufhalten. (1) Hm, was jetzt mein Bruder betreibt, mein jüngerer. (1)

Den Wunsch seines Vaters nachvollziehend („natürlich“), berichtet er davon, dass sein Vater einen seiner Söhne als seinen Nachfolger sehen wollte und er die „Karte“ gezogen hat. Mit dieser Formulierung gibt er zunächst dem Schicksal die Verantwortung für die Entscheidung. Dann geht er aber wieder in den Vergleich zu seinen Brüdern und findet die Begründung für die Entscheidung des Vaters in seinem verhältnismäßig geringen schulischen Erfolg und damit in seiner geringeren formellen Lern-Leistung. Mit seiner akzeptierenden Haltung („gut“ in Zeile 96) gibt er keinem seiner Brüder oder seinem Vater die Schuld. Er fühlt sich verpflichtet, als „der Erfolglose“ unter seinen Brüdern beruflich in die „Fußstapfen“ seines Vaters zu treten.

Die Konsequenz dieser Entscheidung und die damit für ihn verbundene Härte demonstriert er, wie Herr Hayat zuvor auch, mit seinem Vergleich zu seinen „Freunden“ und zu seinen Brüdern. Während die Anderen Freizeitaktivitäten nachgehen konnten, musste Herr Toprak an den Wochenenden in „die Tiefgarage“, die sein Vater als „Werkstatt“ nutzte, um die vom Vater ‚auferlegte Arbeit‘ zu erledigen. Diese Formulierung deutet auf eine implizite Kritik an seinem Vater hin, die jedoch mit seiner folgenden Erklärung zum Verwachsen mit der „Kfz-Branche“ und damit mit dem Hinweis auf einen Lernerfolg wieder aufgehoben wird. Nach einem ‚erweiterten Hauptschulabschluss‘ trifft Herr Toprak erstmalig eine eigene berufliche Entscheidung

und beginnt, neben der Mithilfe in der Werkstatt des Vaters, in der seine ‚Zukunft geebnet werden sollte‘, eine Ausbildung zum Mechaniker (Z. 106–127):

In dieser Werkstatt sollte, äh, sozusagen meine Zukunft geebnet werden. Nach der Schule entschied ich mich noch nebenbei ne, ne Ausbildung zu machen. Es kam eine, äh, Mechaniker-Beruf, den, den Maschinenschlosser-Beruf hab ich erlernt. Innerhalb von kurzer Zeit, das ging schnell. Ich war sehr erfolgreich. Dann fing sozusagen meine Erfolgs-, (1) äh, Serie an. Und, ich absolvierte eine Ausbildung, die dreieinhalb Jahre dauerte. Unter drei, also weniger als drei Jahre hat die gedauert. Mit guten Noten. (2) Und, äh (1), wollte natürlich nicht zurück zu meinem Vater in die Werkstatt. Weil, (1) Sie müssen verstehen, dass, wenn man als Kind anfängt mit 11 Jahren, gezwungenermaßen, ob sie wollen oder nicht, (1) äh, zu, in der Werkstatt zu arbeiten, (1) hat man irgendwann die Lust nicht mehr. Deswegen hab ich dann gesucht nach einer Alternative, noch eine Ausbildung zu machen. Ich fing in der Abendschule an. Parallel (1) hatte ich morgens bei meinem Vater doch in der Werkstatt angefangen und abends, äh, ne parallele Abendschule besucht. Radio- und Fernsehtechnik. Die ich nach zwei Woch (endet), Jahren auch absolvierte. Und hatte sozusagen auch noch den Radio- und Fernsehtechniker in, in der Tasche. (1) Und musste trotzdem bei meinem Vater (endet). Wir hatten aber soweit einen Kompromiss gefunden, dass ich dort die, äh, Geschäftstätigkeiten übernommen habe. Das heißt, äh, die organisatorische Tätigkeit. (1) Und mein Vater hat die Werkstatt übernommen. Wir hatten auch einen großen Autohandel gehabt, (1) das ich auch mitbetrieben habe. (1)

Dieser Abschnitt ist komplett auch für die Typik der eigenständigen Orientierung herangezogen worden. In der Evidenz des Transkriptabschnitts auch für diese Lern-Leistungstypik zeigt sich die Relation zwischen den beiden bisherigen Typiken. Genauere Erläuterungen zur Relation zwischen den Typiken befinden sich direkt in den Interpretationen oder in der Zusammenfassung der Typik. Um Doppelungen bei den Interpretationen zu vermeiden, werden lediglich die für diese Typik wesentlichen Aspekte dieses Abschnittes interpretiert.

Mit der Berufsausbildung und damit einer formellen Berufsbildung beginnt für ihn seine „Erfolgsserie“. Seinen beginnenden Erfolg betont er mit einer verkürzten Ausbildungsdauer. Damit mit seinem Tempo. Seine erste eigene Entscheidung im beruflichen Werdegang geht bei ihm mit einem Erfolg einher, der über eine formelle Lern-Leistung vollzogen wurde. Damit wird die Prägnanz der eigenständigen Orientierung, in Verbindung mit einer formellen Lern-Leistung, als eine Voraussetzung für seinen beruflichen Erfolg deutlich. Die Ausbildung als Mechaniker führt ihn zunächst nicht wirklich aus dem väterlichen Betrieb heraus, sondern eher in diesen hinein. Er muss sich mit den beruflichen Wünschen des Vaters weiterhin auseinandersetzen. Deshalb hat er nach „Alternativen“ gesucht und eine weitere Ausbildung begonnen: „Radio- und Fernsehtechnik“ an der Abendschule. Erst im zweiten Anlauf entfernt er sich damit weiter weg von der Berufsbranche seines Vaters. Auch diese zweite Ausbildung muss er nebenbei, abends absolvieren. Und „muss“ – nachdem er diese außergewöhnliche Leistung erbracht hat – dann „doch“ im Betrieb des Vaters arbeiten. Offensichtlich erhoffte sich Herr Toprak durch die zweite Ausbildung eine Befreiung aus der Werkstattarbeit, kann es aber nicht durchsetzen. An dieser Stelle zeigen sich sein starker Wunsch nach der Lösung von familiären Zwängen und seine Ausdauer, verbunden mit einem strategischen Vorgehen beim Ausbau seines kulturellen Kapitals.

Auch nach der Beendigung dieser zweiten Ausbildung wird Herr Toprak genötigt, weiter mit dem Vater zu arbeiten. Ob dieser Druck ausschließlich vom Vater kam oder

auch von anderen Familienmitgliedern, bleibt hier offen. Sie haben einen „Kompromiss gefunden“. Hier ist unklar, wer mit „wir“ in Zeile 123 gemeint ist. Denkbar wäre sowohl ein Familienrat als auch ein Kompromiss mit dem Vater. Beides verdeutlicht wiederholt seine Orientierung an der Familie. Er übernimmt die ‚organisatorischen Tätigkeiten‘ in der Werkstatt und den „Autohandel“, sein Vater „die Werkstatt“. Diese Berufsentscheidung entspricht noch sehr den Vorstellungen und den beruflichen Tätigkeiten des Vaters, verdeutlicht aber den Wunsch von Herrn Toprak nach Individualität und Selbstverwirklichung. Das Thema der Selbstverwirklichung hat sich nicht nur im Zusammenhang mit der eigenständigen Orientierung als bedeutsam erwiesen, sondern auch mit den Lern-Leistungen und den Strategien für den Erfolg. Wie wir beispielsweise im vorherigen zweiten Typus erkennen konnten, beabsichtigt der zweite Typus, sich über eine formelle Lern-Leistung selbst zu verwirklichen. Allerdings erst, als er sich nicht mehr verantwortlich für seine Familie fühlt. Die gleiche Strategie verfolgt Herr Toprak. Wie sich im Folgenden weiter zeigen wird, versucht Herr Toprak über eine Summation seiner formellen Lern-Leistungen in der Rangordnung zwischen den Geschwistern aufzusteigen und damit die Verantwortung für die Bedürfnisse der Familie abzugeben, um sich selbst zu verwirklichen. Durch den ‚tragischen‘ Tod des Vaters ist Herr Toprak zunächst tiefer in die familiären Pflichten eingebunden (Z. 127–133):

Das ging dann
soweit, dass mein Vater, leider, äh, auch durch eine Tragödie, verstarb. Und
ich hatte natürlich, sozusagen die, äh, ganze Arbeit auf mich nehmen müssen.
Ich musste mich um die ganzen Familienangelegenheiten, weil meine
Brüder, äh, studierten. Zur damaligen Zeit. (1) Einer, äh, war, äh, machte
Abitur, und der andere war schon im Studienbereich, bei der Technischen
Universität. (2)

Der Verlust seines Vaters hat zur Folge, dass er sowohl im Betrieb als auch in den familiären Aufgaben stärker einbezogen wurde, denn die Brüder waren in dieser Zeit mit ihrer formellen Bildung beschäftigt. Das Abitur beziehungsweise das Studium und damit der größere formelle Bildungserfolg der Brüder ist erneut die Begründung für die Übernahme aller anfallenden Aufgaben durch Herrn Toprak. Interessant ist die darin implizierte Logik, dass man sich durch höhere formelle Lern-Leistungen (Erfolg in der äußeren Sphäre) gleichsam von den Verpflichtungen der Familie (der inneren Sphäre gegenüber) freimachen oder freikaufen kann. Diese Interpretation, die bereits in der Typik der eigenständigen Orientierung erläutert wurde, zeigt die Verbindung zwischen der ersten und zweiten Typik, denn sie ist auch für diese Typik der Lern-Leistungen bedeutsam. Die Relation wird über die Dimension der äußeren Sphäre hergestellt, die formelle Lern-Leistungen zertifiziert. Dazu auch die folgenden Zeilen als Ergänzung (Z. 615–621):

Äh, der jüngere Bruder hatte leider, mittlerweile, äh, seine
Ausbildung, äh, nicht (1) weiter gemacht, hat die abgebrochen. Nachrichten-
Elektrotechnik im 5.Semester. (2) Warum auch immer. Hatte wohl keine Lust
mehr (heiter). Uns ging’s wahrscheinlich zu gut damals. Äh, der Reiz war
vielleicht nicht mehr so hoch. (1) Ja, er hatte, beziehungsweise, sein Studium
abgebrochen. Leider. Und da haben wir ihm gesagt: Okay, jetzt bist du dran.
Du wirst die Werkstatt leiten. Ich hab ihm natürlich Unterstützung gegeben.

Als der jüngere Bruder im Studium nicht erfolgreich ist, wird die Aufgabe, die Werkstatt zu leiten, an ihn (den jüngsten Bruder) delegiert. Damit führt, im umgekehrten Fall, ein Bildungsmisserfolg zur Verantwortungsübernahme innerhalb der inneren Sphäre. In dieser Logik muss nicht zwangsläufig der Erstgeborene innerhalb

der Geschwisterkonstellation die Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre (der Familie) übernehmen und damit die Verantwortung für das Wohlergehen dieser tragen, sondern derjenige mit dem geringsten formellen Bildungserfolg und damit derjenige mit der geringsten formellen Lern-Leistung. Die Übernahme des gesamten väterlichen Betriebes nach seiner zweiten Ausbildung gelingt Herrn Toprak seines Erachtens „ganz gut“ (Z. 133-145):

Und ich musste die komplette Werkstatt übernehmen, mit dem dazugehörigen Autohandel. Es gelingt mir auch ganz gut, (2) nur der Reiz war natürlich weiter zu streben. (1) Soweit zu streben, dass ich dann irgendwann den Gedanken hatte, äh (1), mal in einem, (1) in einen Club zu investieren, was ich mich dann auch, äh, getraut hatte. Hatte dann die erste türkische Diskothek in Berlin (1) gegründet. Hab sehr viel Geld investiert. (1) Leider aus mysteriösen Gründen und, äh, durch, äh, ja, (2) durch die, äh, (1) durch unsere Mentalität war es natürlich schwierig. In bin ja als, in zwei Mentalitäten aufgewachsen. Einmal die deutsche, und dann die türkische. Und da wurde mir dann erst richtig bewusst, äh, dass man auch mit harten Bandagen zu kämpfen hat. Deswegen hatten wir nach 3 Jahren, mein Bruder, entschieden, dass wir den Laden, äh, veräußern. Verkauft hatten wir das, äh, zu einem sehr großen Verlust. (1)

Nach dem Tod des Vaters und mit der Übernahme eines Clubs manifestiert sich der Versuch von Herrn Toprak, sich vollständig von der Branche des Vaters (dem handwerklich-technischen Bereich) zu lösen. (Im Nachfrageteil Z. 564-567 äußert er explizit sein Streben nach Selbstverwirklichung.) Seinen Mut implizit herausstellend („getraut“), legt er eine außerordentliche Menge Geld in dem Projekt an. Auffälliger Weise spricht er an dieser Stelle von seinen „Gedanken“ und seiner Investition, obwohl er später im Zusammenhang mit dem Entschluss zum Verkauf des Clubs einen seiner Brüder mit einbezieht. Ferner ist bemerkenswert, dass Herr Toprak in diesem Abschnitt von einer ersten türkischen Diskothek spricht. Zum einem stellt er mit der Nummerierung seines Einfalls seine Idee in ein besonderes Licht, und zum anderen ist auffällig, dass sein Einfall nur in Verbindung mit der türkischen Nationalität zu etwas Besonderem wird. Mit seiner Herkunft kann er sich in diesem Falle also profilieren. Seine Formulierung „durch unsere Mentalität war es natürlich schwierig“ verdeutlicht zum einen seine emotionale Selbstverortung als Mensch türkischer Herkunft (als der mich Herr Toprak als Interviewerin auch kennt) und zum anderen schwächt er seine Schwierigkeit mit einer Normalität („natürlich“) ab, die er im Folgenden mit dem Aufwachsen mit „zwei Mentalitäten“ begründet, mit der „deutschen“ und der „türkischen“. Wie später in Z. 602-605 deutlich wird, steht die „türkische“ „Mentalität“, die durch die Mutter repräsentiert wird, der Gründung des Clubs und damit der Wegorientierung vom väterlichen Handwerksbetrieb entgegen. Auch hier ist es also wiederum die Bindung an die familiäre Sphäre, die innere Sphäre der Tradition, die ihn davon abhält, endgültig aus der Branche auszusteigen. Und – wie er es nennt – sich selbst zu verwirklichen (Z. 566). Indem Herr Toprak die Gründe im wörtlichen Sinne mystifiziert („mysteriöse Gründe“), wird hier noch einmal deutlich, wie systematisch er insgesamt die Bedeutung der Bindung an Eltern, Herkunftsfamilie und Tradition für die Verhinderung einer eigenständigen biographischen Planung verschleiert – und dies aus Gründen der Bindung an die Tradition und des Respekts vor den Eltern. An diesem Fall zeigt sich, dass die Leistungsorientierung einhergeht mit dem Wunsch zur eigenständigen Orientierung und der damit von den Akteuren verbundenen Selbstverwirklichung.

Nach drei Jahren beschließt er mit seinem Bruder, diesen „Club“ „mit sehr großen Verlust“ wieder zu verkaufen. „Man“ trägt sich mit dem Gedanken, zur Branche des Vaters „zurückzukehren“ (Z. 145-156):

Und da kam man dann doch wieder auf die Idee, zurückzukehren auf die, äh, (1) auf die, auf die Branche, wo wir natürlich aufgewachsen sind. (1) Zu meiner, zu meiner Ausbildung, zu meiner qualifizierten Berufung, das war natürlich der KFZ, die Mechanik. (1) Und da hatten wir mit meinem Bruder überlegt, wer macht jetzt, einer, er hatte den Elektro-Techniker. Absolviert in der TU. (1) An der TU Universität in Berlin. Und ich, äh, mit meinem Mechaniker-Beruf, und lange Jahre KFZ Erfahrung, (2) lange Reden, ähm, hatten wir natürlich entschieden, äh, dass ich doch den Meister machen sollte. Weil, wir wollten dann doch investieren in eine neue Werkstatt. Und hab dann auch angefangen, meinen Meister zu machen. Nach 10 Monaten absolvierte ich (2), ähm, die Prüfung. Zum Kfz-Techniker-Meister. Und (1), war natürlich überglücklich.

Wie stark Herr Toprak noch im Familienauftrag handelt, das wird durch seine Formulierung „man“ und „wir“ (Z. 145 und 152) und später in den Zeilen 615 ff. deutlich, wo er vom Studienabbruch seines jüngeren Bruders berichtet. Damit ist sein erster biographischer Entwurf nicht individueller Art. Entweder steht seine Formulierung „dann doch“ in der ersten Zeile dieses Abschnittes im Zusammenhang mit einer schon einmal entstandenen Idee zur Erwerbung des Meistertitels, oder es steckt eine gewisse Enttäuschung über die Rückkehr zur väterlichen Branche und damit Verhinderung der Selbstverwirklichung in seiner Formulierung.

Über den Vergleich und die Aufzählung der beruflichen Vorkenntnisse und Abschlüsse kommt er zu deren Beschluss, dass Herr Toprak, der im Gegensatz zum Bruder „lange Jahre KFZ Erfahrung“ und eine ‚Mechaniker- Ausbildung‘ hat, „dann doch“ seinen Meister macht. Zumindest hat er offensichtlich als Einziger eine offizielle Qualifikation (formelle Bildung) erworben, die der beabsichtigten Branche (der bekannten Branche ihres Vaters) am nächsten steht.

An dieser Stelle zahlt sich seine Orientierung an den Vorgaben des Vaters beziehungsweise an seiner inneren Sphäre aus. In seiner Begründung der familienorientierten Entscheidung steckt die Logik, dass je eher die formelle Lern-Leistung der beabsichtigten Branche gleicht, desto größer ist die Berechtigung zum Ausbau der eigenen formellen Lern-Leistung. Der Ausbau der formellen Lern-Leistung spielt bei Herrn Toprak auch bei der eigenständigen Orientierung eine große Rolle. Sein erster biographischer Entwurf, der in diesem Abschnitt bereits bei der Typik der eigenständigen Orientierung aufgezeigt wurde, geht einher mit einem Gewinn (einer Entscheidung für seine Person) und damit einem Aufstieg in der familiären Rangordnung und einer Weiterqualifizierung (formellen Lern-Leistung). Hier zeigt sich eine Relation zwischen der ersten und der zweiten Typik. Die Verknüpfung der beiden Typiken ist somit in der Art der Qualifikation und im Zeitpunkt der eigenständigen Orientierung, die einhergeht mit der familiären Entscheidung für seine Person, der eine Weiterqualifizierung zugesprochen wird zu finden. Je passender beziehungsweise höher die eigene formelle Lern-Leistung, desto größer der Anspruch innerhalb der Familie auf den Ausbau von formellen Lern-Leistungen zur Selbstverwirklichung. Mit der unpassenden Studienrichtung und dem Studiums-Abbruch des jüngsten Bruders steigt Herrn Topraks Anspruch zur Weiterbildung und damit für ihn zur Selbstverwirklichung im Familienranking. In diesem Falle steht im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg offensichtlich die formelle Berufsbildung über einer höheren formellen Schulbildung.

Diesen Abschnitt in seiner Biographie positiv abrundend, berichtet er von dem nach zehn Monaten erworbenen Meistertitel, der ihn „natürlich übergücklich“ machte. Nicht nur die Verwendung des Superlativs beim Glück in diesem Abschnitt, sondern auch die nähere Erläuterung seiner Biographie im Nachfrageteil, bei der sich Herr Toprak an das Jahr (1998) seines Abschlusses zum Meister erinnern kann, oder seine Betonung der Durchfallquote (Z. 626-630) verdeutlichen die Relevanz der formellen Weiterqualifizierung für ihn. Zur gleichen Zeit übernehmen sie ein Autohaus, deren Vorbesitzer insolvent war und ein Jahr später ein weiteres ‚insolventes Autohaus‘ (Z. 156-173):

Und parallel dazu hatten wir in der Kolonnen-Straße in Berlin eine große (2), ein, ein, ein Autohaus, was Konkurs ging, insolvent ging. Das Mitsubishi-Haus, hatten wir übernommen. Später, nach einem Jahr, hatten wir gegenüber das Renault-Haus, was davor war. Was auch insolvent ging (schmunzelt), hatten wir gleich mit übernommen. Das war ein riesen Gelände. (1) Und da hatten wir leider nen Vertrag von den Liegenschaften über 5 Jahre. (1) 5 Jahre liefen die Geschäfte sehr gut. Wir hatten über 10 Mitarbeiter, zur damaligen Zeit. (1) Ich hatte noch nen zweiten Meister eingestellt, weil ich selber die Arbeit nicht bewerkstelligen konnte. Also, wir hatten immens viel zu tun. Nur, leider nach 5 Jahren, wurde das, der, das gesamte Grundstück von den Liegenschaften, was von dem Senat Berlin übernommen wurde (1), veräußert. (1) Und versteigert. (1) Und wir konnten beim, das, äh, Renault-Autohaus, äh „Auto-König“ (endet). (1) Das Gebot lag leider zu hoch und wir konnten mit den Millionen natürlich nicht mitbieten. (1) So waren wir gezwungen (2), auszusteigen (1), aus der Branche. (2) Mein Bruder hat parallel ein, ein Gas-Projekt, äh, anvisiert. Forciert, äh, Flüssiggasanlagen in Autos einzubauen. Damit die Fahrzeuge billiger fahren können. Also, sprich, mit Otto, äh (1), also mit Benzin. Sowohl mit, äh, Gas (endet) (1)

Mit der Erwähnung der insolventen Autohäuser und der nun „sehr gut“ laufenden Geschäfte verdeutlicht er seine Geschäftstüchtigkeit und seinen beruflichen Erfolg. Nun ist er nicht mehr selbst Angestellter, sondern Vorgesetzter von Mitarbeitern und sogar eines weiteren Meisters. Die „sehr gut“ laufenden Geschäfte werden noch einmal durch die zusätzliche Einstellung eines weiteren Meisters und seiner Formulierung („immens viel zu tun“) betont. Damit hat er sich mit seiner erneuten Selbstständigkeit in Verbindung mit der Erlangung des Meistertitels und damit einer Erhöhung der formalen Lern-Leistung hierarchisch nicht nur über seinen Mitarbeitenden mit niedrigeren formellen Lern-Leistungen, sondern auch über einem mit gleichwertiger formaler Bildung positioniert.

Äußere Umstände (die Pachtzeit ist nach fünf Jahren abgelaufen, das Gelände wurde versteigert und sie konnten in der Höhe des anderen Anbieters „nicht mitbieten“) zwingen Herrn Toprak erneut zur Aufgabe seines „sehr gut“ laufenden Geschäfts. Offensichtlich trennen sich nun die Wege der Brüder. Herr Toprak erlangt über eine dritte Ausbildung in einer anderen Branche die Freiheit, aus der väterlichen Branche auszusteigen (Z. 173–185):

Und ich hab dann, der Reiz war natürlich immer noch da, weiter zu streben. (1) Um mich selbst zu verwirklichen. (2) Und, äh, entschied mich dann, bei der Handwerkskammer, nach einer Information, hab ich mich entschieden, den Betriebswirt zu machen. (1) Auch diesen Weg bin ich gegangen und habe den mit Bravour und einer Anerkennung und Auszeichnung (1) bestanden. (2) Und, da hatte ich überlegt, tja, was willst du jetzt noch machen? Jetzt hast du schon, äh, soviel erreicht und soviel gemacht. Der Entschluss, äh, zwang mich, äh, doch unternehmerisch tätig zu werden. Und durch den Betriebswirt (1) und die Qualifikation entschloss ich mich vor zweieinhalb Jahren eine Selbstständigkeit, in die Selbstständigkeit zu gehen. Und hab mich, äh (1), bin in die Unternehmenstätigkeit, Unternehmensberater-Tätigkeit rein gegangen. (1) Und halte seit 2 Jahren, bin

Unternehmensberater, und in verschiedenen (2) Existenzgründerbüros halte ich Seminare. Also, ich referiere, bin als Referent tätig.

In diesem Abschnitt artikuliert er explizit seinen Wunsch nach Individualität und Selbstverwirklichung. Nach dem Einholen von „einer Information“ entscheidet er sich selbst für eine weitere Ausbildung als „Betriebswirt“, die er mit „Bravour und einer Anerkennung und Auszeichnung“ besteht. Er benutzt gleich drei Worte, um seine besondere Lern-Leistung zu verdeutlichen. Erneut wird eine Relation zwischen den ersten beiden Typiken deutlich. In der Logik der Familienorientierung von Herrn Toprak verhilft die Menge oder der Grad einer formellen Bildung (eine besondere Leistung im Verhältnis zu den anderen Gruppenmitgliedern) zur Selbstverwirklichung und damit zur eigenständigen Orientierung. Je größer die Qualifikation beziehungsweise die Menge der passenden formellen beruflichen Bildung, desto höher der Grad der eigenständigen Orientierung und damit verbunden der Individualisierungsgrad. Über eine dritte formelle berufliche Qualifikation kann er sich seiner Selbstverwirklichung widmen. Seit zwei Jahren ist Herr Toprak als selbstständiger „Unternehmensberater“ tätig. Mehrfach erklärt er, dass er in einem „Existenzgründerbüro“ ‚referiert‘. Diese Tatsache scheint ihm wichtig zu sein. Damit hat er über die Summation seiner formellen Lern-Leistung in der Berufsqualifikation seine niedrigen schulischen formellen Lern-Leistungen überwunden und hat sich mit seiner Stellung als Referent höher als ein üblicher Handwerker positioniert.

Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass er durch seine Sprachkenntnisse im Vorteil ist. (Z. 185-198):

Und, äh, alle 3 bis 4 Wochen hab ich ne Gruppe von 8 bis 10 Personen (1), die sich selbständig machen. Das sind wiederum auch Immigranten. (1) Ja? Die haben natürlich die Schwierigkeit, (1) dass sie der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Und versuchen natürlich überwiegend auf Deutsch, wenn's natürlich nicht klappt, auf Türkisch, (1) dieses Seminar zu halten. (3) Die Leute, die sich natürlich selbständig machen wollen, (1) brauchen natürlich wiederum vieles. Ja? Marketing, äh, Businesspläne, für das Arbeitsamt. Für die Banken, Bankgespräche, etc. Und (1), äh, dabei bin ich denen natürlich behilflich. (1) Im Moment bin ich sehr zufrieden. Hab sehr viel zu tun. Natürlich durch unsere, äh, Landsleute, durch unsere Migranten. (2) Ist natürlich schwierig durch die neuen Reformen. (1) Seit 2005 (2), weil die Menschen sind natürlich so ein bisschen verirrt, äh, auch durch die Sozialleistungen, äh, hat sich ja vieles getan. Und, äh, ich bin natürlich immer auf dem Laufenden. (1) Und, werde natürlich tagtäglich bombardiert mit Anrufen (1), um den Leuten natürlich diese neuen Reformen ran-, nahe zu bringen.

Bei seinem bislang letzten Berufswechsel und damit seiner empfundenen Selbstverwirklichung spielen seine muttersprachlichen Kompetenzen eine Rolle (wie zum Beispiel auch bei Frau Gül, Herrn Pamuk und Herrn Hayat). Seine informelle Lern-Leistung, das Beherrschen der türkischen Sprache, ermöglicht ihm Zufriedenheit. Zurzeit ist er „sehr zufrieden“, weil er „sehr viel zu tun“ hat. Für seine Beschäftigung, die ihm Zufriedenheit verschafft, macht er die Unsicherheit seiner „Landsleute“ verantwortlich. Damit werden Angehörige seiner ethnischen Community mit einem positiven Gefühl (Zufriedenheit) in Verbindung gebracht. Verantwortlich für die Verunsicherung unter Menschen nichtdeutscher Herkunft macht er die „neuen Gesetze seit 2005“ und die Veränderungen der „Sozialleistungen“. Die mit der Verunsicherung verbundenen ‚tagtäglichen‘ telefonischen ‚Bombardierungen‘ durch seine Kunden hält er für „natürlich“ und damit für verständlich und akzeptabel, obwohl seine Wortwahl „bombardiert“ darauf hinweist, dass es für ihn eine enorme Belastung beziehungsweise Stresssituation ist. Herr Toprak bringt hier zum Ausdruck, dass er bereit ist, etwas für die türkische Community zu tun. Mit seiner Bemerkung, dass er „auf dem Laufenden“

ist, grenzt er sich von seinen verunsicherten „Landsleuten“ ab und übernimmt eine Vermittlerposition zwischen den deutschen Gesetzen und seinen „Landsleuten“. Er findet seinen beruflichen und biographischen Ort, der ihn ausfüllt dort, wo er die im hohen Maße individualisierte Berufskarriere des Unternehmensberaters mit der Beratung und Unterstützung von Leuten aus der türkischen Community verbindet.

Zusammenfassung des ersten Untertypen

Zusammenfassend ist zu Herrn Toprak (und damit zum ersten Untertypen) zu sagen, dass er in erster Linie familienorientiert (an der inneren Sphäre orientiert) ist. Anders als die bisherigen Typen zeigt er erst nach seiner Schulzeit eine große Tendenz zur Leistungs- und Wettbewerbsorientierung (wie der erste Untertyp des ersten Typus auch). Seine Familienverbundenheit erklärt Herr Toprak nicht nur mit einem einschneidenden Erlebnis (wie Frau Sultan zuvor), sondern auch durch seine im Verhältnis zu seinen Geschwistern geringere formelle Lern-Leistung. Vor allem formelle Lern-Leistungen bringt er in einen Zusammenhang mit seinem beruflichen Erfolg. Informelle Lern-Leistungen spielen eher im Zusammenhang mit seiner Zufriedenheit eine Rolle. Neben seinem beruflichen Erfolg steht für ihn die persönliche Selbstverwirklichung, die er besonders über die Summation formeller Lern-Leistungen erlangt. Nicht die Frage des Angebots auf dem Arbeitsmarkt, sondern das Interesse an einer Selbstverwirklichung und einer Befreiung aus innerfamiliären Zwängen und die Verantwortungsabgabe für die Familie treibt ihn zu mehr und mehr formellen Lern-Leistungen und damit zur Anhäufung von institutionalisiertem Kulturkapital. Da seine Herkunftsfamilie für ihn Vorrang vor seiner Selbstverwirklichung hat, kann er sich erst selbst verwirklichen, als er die Verantwortung für die Orientierung an den Vorstellungen der Familie an einen seiner Brüder abgeben kann. Nach seiner Logik gilt: Je passender die formelle Lern-Leistung für eine Berufsbranche, beziehungsweise je höher die eigene formelle Lern-Leistung ist, desto größer wird sein Spielraum innerhalb der Familie zum Ausbau formeller Bildung und damit für ihn zur eigenständigen Orientierung und zur Selbstverwirklichung.

Er vergleicht sich bei der Darstellung seines besonderen beruflichen Erfolges eher mit seiner inneren Sphäre beziehungsweise mit seiner eigenen Minderheitscommunity. Seine besondere Position stellt er durch seine Rolle als Helfender im Vergleich zu den Hilfesuchenden in seiner Minderheitscommunity, durch das schnelle Tempo bei der Zielerreichung, oder durch eine doppelte Belastung bei der Weiterbildung dar. Der Vergleich mit seiner Minderheitscommunity, also mit Menschen türkischer Herkunft, passt auch zu seiner eindeutigen Selbstverortung als Zugehöriger der türkischen Minderheit in Deutschland. Nach seiner Remigration fühlt er sich gegenüber Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft benachteiligt und spricht aufgrund von Sprachschwierigkeiten von Integrationsproblemen. So verwundert es nicht, dass dieser Untertyp des dritten Typus den Erwerb der deutschen Sprache als Basis zur Erlangung formeller Bildungsabschlüsse in Deutschland sieht (genau wie der erste Untertyp des ersten Typus). An mehreren Stellen der Typisierung ist die Ähnlichkeit zwischen diesem ersten Untertypen des dritten Typus und der des ersten Untertypen des ersten Typus auffällig. Der markante Unterschied liegt in der relativ späten Lern-Leistungsorientierung, die offensichtlich mit der Orientierung an der inneren Sphäre verknüpft ist. Dabei entwickelt sich die Lern-Leistungsorientierung umso später je länger beziehungsweise intensiver die Orientierung an der inneren Sphäre und damit Verbunden die Verantwortung für diese dauert.

7.2.3.2 Erfolgsstrategie: Orientierung an sozialen Beziehungen

Die beiden Interviewpartner, aus deren Schilderungen dieser zweite Untertyp herausgearbeitet wurde, zeigen, ebenso wie der erste Untertyp, erst nach ihrer schulischen Ausbildung eine Leistungsorientierung auf. Sie ragen mit ihrer formellen schulischen und beruflichen Lern-Leistung nicht besonders heraus. Daher ist es nicht verwunderlich, dass sie besonders ihre informellen Lern-Leistungen mit ihrem beruflichen Erfolg in einen Zusammenhang bringen. Genau wie bei dem zweiten Typus und dem ersten Untertypen dieses dritten Typus ist auch bei diesem Untertypen auffällig, dass es eine Verknüpfung zwischen der Lern-Leistungsorientierung und der Orientierung an der inneren Sphäre gibt. Die Akteure dieses Untertypen verknüpfen ihre familiären Interessen und Bedürfnisse mit ihren beruflichen Interessen. Als Erfolgsstrategie nutzen sie sehr deutlich ihr soziales Kapital und sind daher sehr beziehungsorientiert.

Herr Duman, der diesen Untertypen verkörpert, kommt in seiner Eingangserzählung ganz schnell und ohne zeitliche Angabe auf das einschneidende Erlebnis der Migration zu sprechen. Dabei beschreibt er den Tag der Migration und die Wohnverhältnisse (Z. 32-44):

Und dann haben wir so in einer kleinen Wohnung gewohnt. Ich kann mich nur erinnern, dass wir halt irgendwann mal mit nem, also, wo wir hier angekommen sind in Berlin. Wurden wir mit nem Taxi abgeholt. Diese Taxis waren ganz alte Dinger gewesen. Die haben noch, äh, so ne Scheibe vorne gehabt. Daran kann ich mich noch ganz gut erinnern. Und diese Treppen nach oben. (1) Das ging noch. Und danach, weiß ich nicht mehr so genau. Also, aber das weiß ich noch ganz genau. Wie, das war so en regnerisches Wetter gewesen auch. Das war ziemlich übel gewesen, dieser Tag. (lacht) Genau wie heute. Wie immer in Berlin. (1) Ne und, an die Tage erinner ich mich immer. Das fällt mir immer wieder ein. Dieser Tag, ne? Und, ja, dann haben wir halt in dieser Ein-Zimmer-Wohnung, bei so ner alten Frau, die hat ein Zimmer gehabt. Und war hatten daneben noch ein Zimmer, auch ein Zimmer gehabt. Alle zus-, alle Mann, ne? Und die Türken auch. Natürlich. Und, da haben wir alle, äh, gewohnt.

Im Zusammenhang mit seiner Migration erinnert sich Herr Duman an das alte Taxi, das sie abgeholt hat, an das schlechte Wetter und an die beengte Wohnsituation bei einer „alten Frau“. Außerdem gibt es bereits an dieser Stelle, also zu Beginn seiner Erzählung, einen Hinweis auf seine später immer wieder deutlich werdende Selbstwahrnehmung als Türke. Die Tendenz zur Differenzierung zwischen Deutschen und Türken wird auch in seiner Erzählung zur Grundschulzeit erkennbar (Z. 44-53):

Irgendwann kamen wir dann halt in die Schule. Und gemerkt, das waren, äh, überwiegend Deutsche. (1) Deutsche gewesen. Also, Vorschule erst mal, ne? Da waren ein, zwei Türken zwischen. (...) gewesen, aber Mädchen. Und, in der Grundschule waren, ein Türke bei mir in der Klasse gewesen. Ansonsten war gar keiner. Ne? Und, also, nachher dann. Und dann wurden es immer mehr, ne? Und meine Freunde waren ausschließlich Deutsche gewesen. War nur mit Deutschen unterwegs gewesen. Auch privat. War ich nur mit Deutschen unterwegs. Und daher kenn ich die Mentalität. Denk ich mal, sehr gut von den Deutschen. (2) Und, von den Türken natürlich auch, durch die Familie und alles, ne? Ja, dann kamen wir, dann ging die Schule halt so weiter. Ne, bis zur Oberschule.

Von seiner Vor- und Grundschulzeit berichtet er nur über die Zusammensetzung der Klassen in ‚türkische‘ und ‚deutsche‘ Klassenkameraden. Ferner unterscheidet er zwischen ihm als Jungen und den Mädchen türkischer Herkunft. Damit macht er einen Unterschied zwischen den sozialen Geschlechtern. In welcher Form für ihn ein Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht, wird in seiner Oberschulzeit deutlich.

In der Erzählzeit geht es ihm nicht um formelle, sondern um informelle Lern-Leistungen, wie das Kennen der ‚deutschen Mentalität‘ und um soziale Beziehungen zu Deutschen, damit um seine äußere Sphäre. Seine Orientierung an sozialen Beziehungen, um beruflichen Erfolg zu erlangen, wird auch im späteren Verlauf des Interviews evident. Er begründet mit der Dominanz von deutschen Kindern seine sozialen Beziehungen zu ausschließlich „Deutschen“ und seine ‚sehr guten Kenntnisse‘ der deutschen „Mentalität“. Die „Mentalität“ der „Türken“ kenne er über seine Familie. Damit verdeutlicht er sein Erfahrungswissen mit der Mehr- und Minderheitsgesellschaft. Aussagen zu seinen schulischen Leistungen (wie beispielsweise der erste Typus), oder Bezugspersonen macht er nicht. Stattdessen geht er in seiner Erzählung direkt zur Oberschule über (Z. 53-69):

Dann kam ich in die Gesamtschule, ne? Zu meiner Schwester. Da ich ja auch aufpassen musste, ne? (lacht) Das kam ja auch mit dazu noch. Ne? Meine Schwester war auch bei uns mit in der Schule gewesen. Da haben die Brüder schon aufgepasst. Ne? Die waren in der Oberschule, in der gleichen Schule. Und ich bin, musste dann in diese Gesamtschule, da wo sie auch war. Ne? (2) Bin, äh, hab dann viel Sport gemacht. (.....) gelaufen, und alles so was. Ne, alles so Sachen hab ich gemacht da. Und, nebenbei immer noch mit meiner Schwester halt. Immer auf sie aufgepasst. Und hin, und zur Schule und alles. War wahrscheinlich wie so'n guter Bruder, also doch guter Bruder schon. Aber halt für meine Eltern nicht so gut, weil ich sie immer gehen habe lassen habe. Ne? Wir haben und dann immer getrennt und dann haben wir uns da wieder getroffen. Ne? Sie konnte dann halt gehen, weil ich meine Freizeit habe dann und sie hatte dann ihre Freizeit. Und dann haben wir uns wieder getroffen und zusammen nach Hause. Bei uns hab ich sie dann mit dem Fahrrad meistens gefahren. Und dann haben wir uns so halt getrennt immer und dann haben wir uns wieder getroffen, ne? Und nach Hause gekommen ha, äh, sind wir zusammen. Dann war auch alles o.k. gewesen. Weil ich ja mit dabei war. Ja, das war eigentlich getürkt, alles. Na, geholfen (.....)

Dieser Transkriptabschnitt wurde bereits in der ersten Typik interpretiert. Da dieser Abschnitt auch für die zweite Typik herangezogen werden kann, werden die nur für diese Typik wesentlichen Inhalte noch einmal identifiziert. Bei der Schulwahl seiner Eltern steht nicht er mit seinen Lern-Leistungen im Vordergrund, sondern seine Schwester, auf die ‚aufgepasst‘ werden soll. Weitere Erklärungen zum Übergang von der Grundschule zur Oberschule gibt er nicht. Offensichtlich geht es auch seinen Eltern nicht um Lern-Leistungen, sondern um soziale Beziehungen, die mit traditionellen Einstellungen verknüpft sind. In Herrn Dumans Erzählungen sind auch in der Oberschulzeit seine schulischen Lern-Leistungen nicht wichtig. Vielmehr geht es ihm um seine Freizeit und seine Rolle als Bruder in der Familie, damit um seine sozialen Beziehungen innerhalb seiner inneren Sphäre. Dies zeigt sich auch im nächsten Abschnitt, bei dem es um einen ‚Rausschmiss‘ geht (Z. 70-77):

Ja, genau. Dann von der Schule, von der Schule bin ich sozusagen rausgeflogen. Und, äh, mit dem Lehrer zusammen, ne? Und der Vertrauenslehrer, ne, hatten wir ne kleine Meinungsverschiedenheit. Und sind dann beide zusammen auf ne andere Schule gekommen. Dann hatte ich ne Meinungsverschiedenheit mit dem Direktor. Und, die ist dann ein bisschen ausgeartet und...Ich will jetzt nicht weiter ins Detail gehen. Und bin dann mit ihm zusammen halt in ne andere Schule gekommen. In die andere Gesamtschule, die Realschule. (2) Und hab dann da halt meine Schu-, Schule beendet.

Herr Duman kommt im Zusammenhang mit einem Oberschulwechsel auf einen Konflikt zu sprechen, den er nicht genauer beschreiben möchte. Erst im zweiten Interview berichtet er nach genauem Nachfragen von seinem Realschulabschluss und von der erneuten Gefahr eines Rausschmisses von der zweiten Oberschule, der durch das Intervenieren seiner Schwester verhindert werden konnte. Es manifestiert sich, dass

für Herrn Duman formelle schulische Lern-Leistungen nicht wichtig sind, sondern dass für ihn soziale Beziehungen innerhalb seiner inneren und äußeren Sphäre zählen. Nach seinem Schulabschluss probiert er sich in mehreren (vier) Berufen aus, ehe er sich entscheidet, eine Ausbildung zum „Ofensetzer“ zu beginnen (Z. 118-134):

Dann kam so'n, so'n Brief. Als Ofensetzer. Na, und bin ich hingegangen. Und das war mein Meister damals, ne. Dann bin ich hingegangen und haben wir uns ein bisschen unterhalten. Meint er, na, guck dir das mal an, ob dir das überhaupt gefällt, ne. Ja, und dann bin ich halt hin und hab dann zwei Wochen sogar gearbeitet bei denen. Und das hat mir riesig gefallen. Weil jedes Mal, den ersten Tag haben wir ja auf dem Dings gearbeitet, haben wir auf dem Dach gearbeitet. Sind en Haufen Gesellen da gewesen und jeder hat was Anderes gemacht. Die Einen haben Fliesen gemacht, der Andere hat so Sanitär gemacht. Und mit dem bin ich immer mitgegangen. Immer wieder. Mit Einem mitgegangen. Und, äh, ja das hat mir riesig Spaß gemacht. Weil, das war immer Abwechslung gewesen. Da haben wir getischlert, Kamine gebaut. Dann haben wir mal ein Badezimmer umgebaut, ne. Mit Fliesen und alles, ne. Das gehört alles in diesen Beruf mit rein. Hab ich gesagt, o.k. Das hat mit gefallen. Ne, und dann hat er noch angerufen mal und gefragt, ob es mir gefällt. Ob ich denn die Ausbildung anfangen möchte. Äh, also mir hats gefallen. Ist o. k. Und, äh, ich würd gerne anfangen. Die Kollegen waren auch sehr nett gewesen. Und der Chef selber war super gewesen. Und, äh, ja. So hab ich dann die Ausbildung angefangen. (2)

Nach zwei Wochen Probearbeiten beginnt er seine Ausbildung zum Ofenbauer, da er viel „Spaß“ bei der Arbeit hat und seine Probearbeitszeit als abwechslungsreich erlebt. Ferner spricht er im Zusammenhang mit seiner Entscheidung zur Wahl des Ausbildungsplatzes mit „sehr netten“ Kollegen und einem „super“ „Chef“. Bei der Wahl seines Ausbildungsplatzes spielen demnach sowohl Spaß und Abwechslung als auch, wie bereits auch vorher schon festgestellt, soziale Beziehungen eine wichtige Rolle. Während der Ausbildungszeit hat er Probleme mit der Pünktlichkeit, die er jedoch mit seiner Arbeitsleistung ausgleichen kann (Z. 135–146):

Hab dann meine drei Jahre durchgezogen, mit en bisschen Ärger und alles, ne. Mit meinem Meister, weil ich kam immer zu spät. Und, äh, der hat dann irgendwann seine Uhr zurück gedreht und hat sich dann nach mir gerichtet, ne. Wenn ich denn kam und also, äh, wir haben uns echt super verstanden. Mein Meister war echt gut. Einer noch so von den Alten. Und von dem hab ich wirklich sehr gut auch gelernt. Und das hat mir auch gefallen, ne. Und (2), ja, und dann hat er halt die Zeiten so ein bisschen umgestellt, hat dann anstatt um sieben anfangen, also um halb sieben waren die da, weil ich meistens immer um sieben da war oder um halb acht. Hat er dann meistens angerufen und mich abgeholt. Oder halt, äh, und dann kam er bei mir extra mal vorbei, oder hat'n Gesellen geschickt. Ne, und, äh, hat mich dann halt abholen lassen. So haben sie sich dann daran gewöhnt, dann kamen sie alle erst um halb acht, ne. Oder um acht, je nach dem.

In diesem Abschnitt ist auffallend, dass Herr Duman als Begründung für das Anpassen der Anderen an ihn und die Unterstützung des Meisters nicht seine handwerklichen Fähigkeiten beziehungsweise seine Lern-Leistungsfähigkeit anführt, sondern seine Kommunikationsfähigkeit, die ihm große Privilegien verschafft. Hier wird erneut seine Orientierung an sozialen Beziehungen deutlich. Von diesem Meister, der „einer noch so von den Alten“ ist, hat er „wirklich sehr gut gelernt“. Alle Eigenschaften, die er mit einem „von den Alten“ verbindet, scheinen seine Motivation zum Lernen zu wecken. Zum ersten Mal spricht er vom Gefallen am Lernen. Damit zeigt sich zum ersten Mal in seinem Interview eine Lern-Leistungsorientierung. Nach seiner Ausbildungszeit wird er vom Meister „sofort“ übernommen. Seine dargestellte informelle Lern-Leistung, die sich in der Beziehung zu seinem Meister widerspiegelt, steht im Zusammenhang mit einer nahtlosen Übernahme von dem Ausbildungs- in ein Arbeitsverhältnis (Z. 148–156):

Und ich hat meine Ausbildung halt fertig gemacht, hat mich auch sofort übernommen. Ne, er hat gesagt, er muss das abbauen, weil er älter wird und alles. Ja, und, das ist natürlich kein Problem. Weil das kann sein, dass du auch gehen musst. Sag ich, das ist auch kein Problem. Dann geh ich halt, ne. Und, na, und er wusste aber schon, dass er mich nicht schickt. (lacht) Weil ich hab meine Arbeit ja auch sehr gut gemacht. Und das weiß ich auch. Ich hab die ganzen, ich hab'n Haufen Lobbrieve von den Kunden. Die wollten immer, dass ich halt wieder hinkomme und so. Naja, jedenfalls, hat er mir auch an diesem Tag auch gesagt, irgendwann übergibt er mir die Firma, ne.

Ohne weiter von seiner Berufstätigkeit zu berichten, leitet er durch die Beschreibung einer Gesprächssequenz mit seinem Chef auf die Übernahme der Firma über. Im Zusammenhang mit den Übergabegedanken seines Vorgesetzten demonstriert er Selbstbewusstsein, Gelassenheit und seine Fähigkeit, Menschen für sich zu gewinnen. Seine Beziehungsorientierung wird abermals deutlich. Die Firmenübernahme erfolgt dann auch, ohne dass er zunächst selbst einen Meistertitel hat (Z. 213–220):

Dann bin ich halt nach, wollt meinen Meister dann halt machen. Mein, war ja noch kein Meister gewesen, ne. Ich hatt ja meinen Chef, da wo ich damals die Firma übernommen habe, dann ihn eingestellt als Meister, ne. Er hat auch mitgearbeitet, ne. Denn er wollte nicht, die Firma hatte er ja wirklich mit seinen Händen aufgebaut. Und er wollte, dass es in guten Händen ist. Und er wollte auch mit, äh, (1) mit unterstützen noch, ne. Bis es dann halt richtig alles sitzt, ne. Ja, bin dann in der Zeit dann halt, nach ein, zwei Jahren dann, hab ich dann halt meinen Meister gemacht.

Die Firmenübernahme kommt durch die Weiterbeschäftigung des ehemaligen Eigentümers und Meisters auch ohne eigenen Meistertitel zustande. Als Argument für die Weiterbeschäftigung führt Herr Duman nicht nur formelle Gründe an, sondern auch persönliche Motive des ehemaligen Meisters. Zum einen sollte sein Lebenswerk in „gute Hände“ geraten und zum anderen habe er, solange es noch nötig war, seinem Zögling, Herrn Duman“, unter die Arme greifen wollen. Die Perspektive seines ehemaligen Meisters einnehmend, präsentiert er sich als würdig, die Firma zu übernehmen und nennt ein väterlich zu bezeichnendes Motiv seines Lehrmeisters. In dieser gemeinsamen Zeit erreicht er dann auch seinen eigenen Meistertitel. Mit seiner folgenden Beschreibung betont er die „doppelte Belastung“, die für ihn durch die laufende Arbeit und die zusätzliche Meisterschule entstanden ist. Damit demonstriert er seine Belastbarkeit, Ausdauer und seinen Fleiß (Z. 223-246):

Bin denn halt, hab dann was gefunden in Schwerin, wo man, äh, auch zwei Jahre, aber halt nur äh, bestimmte, manchmal en Monat, manchmal drei Wochen, ne, immer so halt abwechselnd. Immer hin und her, ne. Das war natürlich auch'n Stress gewesen, ne. Weil, wenn dann hier nichts gelaufen ist. Weil Schwerin ist ja nicht so weit von hier. Und dann bin ich dann nachts immer. Also, bin dann morgens immer zur Schule, ne? Um sieben, acht haben die angefangen in der Schule. Um vier war Schluss gewesen. Meistens. Dann bin um vier noch mal ins Auto, obwohl ich das Hotel drüber schon bezahlt habe, alles, ne. Bin dann um vier noch mal los hierher. Hab dann hier gearbeitet, im Büro oder auf der Baustelle. Und bin dann wieder, bin dann morgens wieder los. Also, ich hab schon schlaflose Nächte gehabt, ne. Auch unterwegs. Ich hab manchmal auf Tankstellen geschlafen, ne. Obwohl ich'n Hotelzimmer da habe. (lacht) Ja, und ne, hab dann, das ging dann halt zwei Jahre so, ne. Immer, immer wieder ab und zu immer wirklich dann Ruhe gewesen. Weil ich dann Telefon ausgestellt habe, da war es mir dann egal gewesen. War fix und fertig gewesen. Soll ich mich jetzt auf die Schule konzentrieren, oder halt auf die, äh, auf die Arbeit, ne. Weil laufend kamen dann immer Anrufe. Der ist nicht da, der ist nicht da. Das funktioniert nicht und dies funktioniert nicht. Und ich war dann immer so, dann, o.k., die haben gleich, äh, Pause, es ist zehn Uhr, sag ich: in zwei Stunden bin ich da, ne. Dann bin ich dann los gefahren. Ne, hab die Schule dann halt immer so, äh, gelassen. Hab denn aber natürlich, äh, abends dann immer, wenn ich gegessen habe, dann immer gelesen, ne. Immer geguckt, ne und gelesen. Und selber noch mal gemacht.

Also, war doppelte Belastung gewesen. (räuspert sich) Ja, und dann gings (lautes Geräusch, Text unverständlich)...Die Prüfung hab ich dann auch bestanden als Meister, ne.

Mit der Strategie der Prioritätensetzung schafft er seine Meisterprüfung. Auch an dieser Stelle, nachdem er also leistungsorientiert eine formelle Lern-Leistung erbracht hat, expliziert er nicht seine Prüfungsleistung. Er impliziert mit seinem Meistertitel eher seine informellen Lern-Leistungen, die im Arbeitseinsatz, der Belastbarkeit und in der Fähigkeit, durch Prioritätensetzung zum Ziel zu kommen bestehen. Nach dem Erhalt seines Meistertitels trennt sich Herr Duman aus wirtschaftlichen Gründen von seinem ehemaligen Chef und Lehrmeister (Z. 247-254):

Und dann, wo ich dann zurückkam halt, hab ich mit meinem Ex-Chef damals noch halt gesprochen. So, jetzt hab ich meinen Meister, jetzt brauch ich das Geld dann halt nicht mehr ihm geben. Weil, er hat immer jeden Monat en Tausender noch bekommen für die Meisterstellung, ne. Hat zwar mit gearbeitet, natürlich, aber (1), warum zahlen, wenn man es auch selber machen kann, ne. Das ist halt, äh, wenn man es nicht hat, dann muss man natürlich auch zahlen, das ist klar, ne. Das tut dann natürlich auch weh. Das muss man dann auch doppelt erarbeiten, äh, erwirtschaften. Ne, dann hab ich den halt da raus genommen.

Während Herr Duman aus der Perspektive des Lehrmeisters gesprochen soziale Argumente für die weitere Mitarbeit des ehemaligen Chefs im Unternehmen benennt, führt er selber wirtschaftliche Gründe an, die ihn zum Abbruch der Zusammenarbeit veranlassen. Im Zusammenhang mit seiner Selbstständigkeit findet sein ehemaliger Chef noch einmal positive Erwähnung (Z. 526-548):

Ich möchte gar nicht irgendwo anders fest arbeiten. Also, oder bei irgend jemanden. Das ist, deswegen fand ich diesen Beruf auch gut. Auch mein Chef. Also mein Chef, der war wirklich super gewesen. Der hat mich in Ruhe gelassen. Ich hab ihm ein, zwei Mal gesagt: Nun lass mich einfach in Ruhe arbeiten. Das war ein, zwei Mal, da hat er ein bisschen gemeckert. So, ich bin doch Chef und so. Na ja, du bezahlst mein Geld. Aber ich arbeite für dich, ne. Wenn ich nicht arbeite, dann, dann kriegst du nicht das Geld. Und ich hab sehr gut gearbeitet, ne. Und ich weiß, wir haben da so Stundenlohn-Zettel gehabt, ne. Und, äh, an einem Ofen, so als Beispiel jetzt, ne. Wenn du einen Ofen machst, und, äh, kriegst da für ne Ofenreinigung so 1,75. Eine Stunde, fünfundsechzig Minuten. Er kassiert da ab zwei Stunden fünfundsechzig Minuten, ne. Noch mal extra. So, ich krieg meinen normalen Lohn am Monatsende. Oder halt die Stunden ausgezahlt, wenn wir Akkord machen. Manchmal hab ich drei-vierhundert Stunden zusammen gehabt. Drei- vierhundert Stunden ist ne Menge, ne. Kriegt du nicht einfach so zusammen. Da musst du sozusagen, äh, zehn Öfen am Tag machen. Zehn Öfen am Tag bedeutet, knapp, äh, jetzt umgerechnet auf Euro, am Tag drei-viertausend Euro. Und, äh, da bin ich, äh, immer wenn ich morgens angefangen hab so um acht, dann war ich um drei fertig. Feierabend. Oder um zwei fertig. Zehn Öfen. Also, das ist wirklich ne Leistung. Und das wusste er auch, ne. Er hat es auch zu schätzen gewusst, ne. Deswegen hat er mich auch in Ruhe gelassen. Und, äh, manchmal bin ich auch gar nicht hingegangen. Also ging dann schon. Hab dann halt gesagt, äh, ich komm heute, auch gar nicht Bescheid gesagt. Meine Schwester, die wissen es ja alle. Und, er stand dann da unten vor der Tür: „kommste heute arbeiten?“ (lacht) Dann bin ich, und ein Jahr hab ich gar nicht gearbeitet, ne.

Sein „Chef“ sei „wirklich super gewesen“, weil er ihn „in Ruhe gelassen hat“. An dieser Stelle begründet er sein positives Urteil über seinen ehemaligen Chef mit dessen zurückhaltendem Verhalten und seinem eigenen handwerklichen Geschick. Das Wissen des Vorgesetzten um Herrn Dumans „sehr gute“ und schnelle Arbeit und die damit verbundenen finanziellen Vorteile hätten zur Folge gehabt, dass Herr Duman in seiner Ausbildungszeit selbst entscheiden konnte, ob er zur Arbeit gehe oder nicht. In diesem Abschnitt betont er erneut seine kaufmännischen Fähigkeiten und seine Unerschrockenheit, sich zur Wehr zu setzen. Er stellt einen Zusammenhang zwischen

guter Arbeit, wirtschaftlichen Erträgen und dem in Ruhe gelassen werden her. Mit der Beschreibung des devoten Verhaltens seines ‚Chefs‘ treibt er die Demonstration seiner Unabhängigkeit auf die Spitze. Seine Bewertung für Menschen beziehungsweise Situationen fällt dann gut aus, wenn er machen kann was er will. So wie in seiner Oberschulzeit, als er seine Schwester in Ruhe gelassen hat und sich selber daher als guter Bruder bewertet. Nach der Übernahme des Geschäfts, der Erlangung des Meistertitels und der Trennung vom Lehrmeister baut Herr Duman das Geschäft um. In der Umbauzeit mietet er ein Büro im Haus eines Freundes und probiert sich in einem anderen Geschäftsbereich aus (Z. 277–309):

Also der

Eigentümer, äh, der Freund, wollte das aufgeben und alles. Und die Verträge waren bisschen anders. War total durcheinander gewesen. Und dann hab ich gesagt: o.k. Bevor das hier Ärger gibt, hab ich gesagt: ich überleg mir was. (2) Und, äh, ja, dann hab ich halt, äh, mir überlegt, dann mach ich halt daraus’n Cafe. So’n Cafe, warum nicht? Die, äh, die Plätze gehen dafür. Die Toiletten hab ich eingebaut. Und hab dann hier halt, äh, en Cafe draus gemacht. Vor sieben Jahren. (1) Ja, (1), und vor sieben Jahren hat das hier mit diesem Cafe angefangen. Und, äh, die erste Zeit war natürlich anstrengend gewesen hier. Weil die Leute kannten diese Backwaren nicht. Diese speziellen Backwaren. Keine türkischen Backwaren. Und die wollten halt immer Pide haben. Und Baklava haben. Alles voll gezuckert, ne. Und denen hab ich dann mal erst erklärt, dass es an der Ecke, sind sechs, sieben Bäcker, türkische Bäcker. Da gibt es Baklava, und da gibt es Pide und da gibt es alles. Ne, und tut mir leid, also bei uns gibt’s nicht. Weil, die immer von dieser Seite laufen, die müssen bis dahin laufen. So, nein, tut mir leid. Also, nein, immer bei der Sache geblieben. Ne? Ansonsten haben wir halt Brownies hier, und und, äh. Das sind Originale alles, ne. Die sind original gemacht, ne. Die Brownies und Bagels. Und, dann haben wir halt natürlich auch an der Ecke noch ganz viele Bäcker. Wie gesagt, die haben auch noch viele Brownies, aber keine Originalen. Und, die kosten natürlich ein bisschen anders. Ne?. Aber unsere Kunden wissen das, dass halt so was hier gibt. Und die kommen auch, wenn es ein bisschen teurer ist. Im Winter haben wir halt durch die Ausstellung ‚n Kamin da zu stehen, ne. Und, äh, der wird auch genutzt. Im Winter, äh, machen wir den an. Und denn sitzen die halt alle da und, vorm Kamin. Also, so immer alle abwechselnd. Je nachdem, wenn ein Kunde da ist. Sitzen die halt dann da und (1). Vorm Kamin, das Übliche so Kaffee trinken, alles. Und, es ist nicht so, dass man hier wirklich, äh, mit diesem Laden reich wird, ne. Es ist, es trägt sich gerade mal selbst, ne. Aber das macht mir Spaß. Das macht mir Spaß, dass es sich hier halt auch selbst trägt. Und, und, dass ich dann hier nicht noch investieren (Satz endet). Ich musste viel investieren hier rein, ne. Aber mir hängt sehr viel hier an diesem Laden. Und, und es arbeiten auch Leute hier und die verdienen ihr Geld. (3) Und, äh, solange es sich selber trägt, dann muss man jetzt nicht aufhören. Also, ich versuche es natürlich immer wieder noch auf den Beinen zu halten. Indem ich es schöner mache, und noch mehr Angebote mache. Und, äh, wir haben hier auch Internet für Studenten.

Genau wie bei seiner Ausbildungssuche wird in diesem Abschnitt deutlich, dass sich Herr Duman auch geschäftlich in unterschiedlichen Bereichen ausprobiert, um weiter zu kommen. Dabei versucht er, möglichen Konflikten in seinem sozialen Umfeld aus dem Weg zu gehen, Anfangsschwierigkeiten zu überwinden und seine Geschäfte gut zu präsentieren. Sowohl der „Spaß“ als auch das finanzielle Auskommen mehrerer Personen sind für ihn ein Argument für die Fortführung seines Cafés, dass keine „Gewinne“, aber auch keine finanziellen Nachteile mit sich bringt. Mit seinem inhaltlichen Beitrag zum Gelingen des Cafés (Veränderungsideen) demonstriert er seine Uneigennützigkeit, ohne die Wirtschaftlichkeit außer Acht zu lassen und ohne seine informellen Leistungen, die hier in Form seines Ideenreichtums und seiner Flexibilität dargestellt werden, auszulassen. Herr Duman konstruiert einen Zusammenhang zwischen Wirtschaftlichkeit und sozialer Unterstützung. Fehlende finanzielle Vorteile werden durch soziale Vorteile neutralisiert. Mögliche andere Vorteile, die er eventuell persönlich davon hat, zählt er nicht weiter auf. Später wird in seiner Eingangserzählung deutlich, dass die Mitarbeiter, für die er seine Geschäfte trotz fehlender finanzieller

Vorteile am Laufen hält, Familienangehörige und keine Fremden sind. Mit seinem wirtschaftlichen Denken kann er demzufolge nur finanzielle Einbußen im Zusammenhang mit seiner engsten inneren Sphäre, seiner Familie vereinbaren, Abwechslung während der Arbeit ist für ihn ein Kriterium für Spaß und damit für seine Wahl eines Berufes beziehungsweise für das Ausprobieren in anderen Geschäftsbereichen (Z. 312-314):

Und dann hab ich mir noch
ne, weil ich ja auch schnell lange Weile habe, ne (lacht). Weil ich ja so wenig zu tun
habe. (lacht) Hab ich, äh, so ne Pizzeria übernommen. (lacht)

Herr Duman übernimmt eine Pizzeria, obwohl er sich in diesem Geschäftsbereich nicht auskennt (Z. 330-345)

Dann bin ich hingegangen und hab gesagt, na ja, das kann ja alles nicht so schwer sein. Also, das kann ich ja auch. Hab zwar noch nie ne Pizza gebacken, aber, ich krieg das schon hin, ne. Also, ich mach das, also auch so ne Sachen. Also, das mach ich auch. Ich probier's so lange, bis es funktioniert, ne. Und wenn nicht, dann lern ich das. (1) Also. Ich bin dann halt hin und hab dann halt, halt alles rausgerissen. Alles, was da drinne war. Raus. Alles neu umgebaut, und nach meinem Stil wie hier. Und, äh, alles voll hübsche Farben und, äh, richtig freundlich alles, ne. Halt, halt in der Taktik, die ich dann sonst auch immer mache, dass so'n Geschäft läuft, ne. Die Organisation, ne. Die ist dann halt, die muss stimmen. So richtig gut organisiert. Und, hab dann irgendwann aufgemacht. So, die Fenster aufgemacht, und dann war es ein richtig schöner Laden, ne. Das ist ein richtig schöner Laden. So, dann haben wir auch gleich die, so was vorher drinne war, an Essen, Trinken; also Trinken schon nicht, aber halt das Essen alles, alles verändert. Alles geändert. Wir haben kein, also kein Dosenfutter mehr. Das bedeutet, also keine Champignons aus Dosen, oder sonst irgendwie welche Sachen, ne. Äh, auch der Teig, ne, also ganz anderer Teig. Original, ne.

In seiner Argumentation wird die Übernahme der Pizzeria zu einer Herausforderung, der er sich trotz fachlicher und gastronomischer Unkenntnis gewachsen sieht. „Hab zwar noch nie eine Pizza gebacken, aber ich krieg das schon hin, ne.“ „Ich probier's so lange, bis es funktioniert, ne. Und wenn nicht, dann lern ich das.“ Sein Selbstbewusstsein und seine Zuversicht in sein Können demonstrierend, beschreibt er die vorgenommenen räumlichen und kulinarischen Veränderungen in der Pizzeria, die er als seine „Taktik“ bezeichnet. Besonderen Wert legt er dabei auf die Organisation, die nach seiner Meinung nach ‚stimmen muss‘, damit ‚so'n Geschäft läuft‘ und auf die Qualität seiner Produkte.

Zusammenfassend ist zu Herrn Duman zu sagen, dass sich seine Lern-Leistungsorientierung erst im Zusammenhang mit seiner Berufsausbildung entwickelt. Weniger seine formellen Lern-Leistungen als vielmehr seine informellen Lern-Leistungen und damit seine Persönlichkeit mit seinen praktischen Fähigkeiten macht er sowohl für seinen beruflichen Einstieg als auch für seinen beruflichen Erfolg verantwortlich. Gleich zu Beginn seiner Erzählung thematisiert er zwar seine ethnische Herkunft und seine eigene ethnische Verortung, aber er nutzt nicht offensichtlich (wie beispielsweise der erste und der dritte Untertyp des ersten Typus) seine ethnische Herkunft für seinen beruflichen Erfolg. Für seinen beruflichen Erfolg orientiert er sich sehr stark an sozialen Beziehungen und an der Wirtschaftlichkeit. Geschäftlich geht es ihm um den ökonomischen Gewinn beziehungsweise um die Absicherung seiner inneren Sphäre. Dabei konstruiert er einen Zusammenhang zwischen Wirtschaftlichkeit und sozialer Unterstützung. Fehlende finanzielle Vorteile werden durch soziale Vorteile neutralisiert. Für ihn ist die persönliche Entscheidungsfreiheit sehr wichtig. Veränderungen und Abwechslung während der Arbeit machen ihm Spaß und fördern

seine Leistungsbereitschaft. Mit seiner Leistungsorientierung geht auch eine Wettbewerbsorientierung einher, die sich im Vergleich zu anderen unbestimmten Auszubildenden oder Geschäftsleuten zeigt.

Strategisch probiert er alles aus: „Ich probier’s so lange, bis es funktioniert, ne. Und wenn nicht, dann lern ich das.“ (Zeile 341-342). Beim Lernen von Herrn Duman geht es weniger um das Studieren (die Theorie) als vielmehr um das Abschauen (die Praxis).

Wie bei Herrn Duman sind auch für *Frau Müller* ihre schulischen formellen Lern-Leistungen nicht wichtig. Während ihrer Schulphase berichtet sie über Ereignisse aus ihrem privaten Lebensbereich und übergeht völlig ihre Schullaufbahn. Sie kommt zu Beginn ihrer Eingangserzählung nach ihrer Migrationsgeschichte direkt auf ihre Ausbildung zu sprechen. Erst am Ende ihrer Eingangserzählung erörtert sie ihre Schullaufbahn in Deutschland und ihre formellen Leistungen in der Ausbildung (Z. 539-546):

Siebte Klasse hab ich hier angefangen gehabt. Neunte Klasse (2) Abgangszeugnis hab ich genommen. (2) Damals konnte man Ausbildung machen mit Abgangszeugnis. Dann hab ich in `79 mit dem, äh, Abgangszeugnis hab ich in die Berufsschule angefangen. Drei Jahre, hab ich auch gut beendet. Sogar mit 3, mit Gut. Es war erstaunlich, ich konnte nicht mal richtig Deutsch. (2) Aber in Praxis musste ich gut gewesen sein, sehr gut gewesen sein, dass ich mit Freude, mit Erfolg meine, äh, (2), äh, die drei Jahre Berufsschulezeit beendet habe.

Frau Müller ist als Quereinsteigerin in der siebten Klasse in das deutsche Schulsystem eingestiegen und hat die Hauptschule mit dem neunten Klasse „Abgangszeugnis“ verlassen. Sie macht ihre Ausbildung als Friseurin und vermutet, in der Berufspraxis ‚gut, sehr gut gewesen‘ zu sein. Als Argument führt sie die Benotung des erzielten Berufsabschluss („sogar mit drei, mit gut“) trotz geringer Deutschkenntnisse („nicht richtig Deutsch“) an. Damit schafft sie einen Ausgleich zwischen ihren praktischen und sprachlichen Leistungen. Ihre ‚sehr guten‘ Leistungen in der praktischen Arbeit machen ihre geringen sprachlichen Kenntnisse wieder gut. An dieser Stelle bleibt unklar, ob sie die Note drei persönlich für gut hält, oder die Übersetzung als befriedigend nicht kennt. Ferner erwähnt sie die Beendigung der dreijährigen Ausbildung und betont damit ihre formelle Lern-Leistung. Trotz einer befriedigenden Abschlussnote wird ihre formelle Leistung durch ihre Migrationsgeschichte und der damit verbundenen Schwierigkeit mit der deutschen Sprache zu etwas Besonderem. Zu einer Ausbildung fühlt sich Frau Müller in der erzählten Zeit genötigt. Ihr werden zwei mögliche Berufsausbildungen zur Wahl gestellt (Z. 29-37):

`79 hab ich meine Lehre angefangen. Musste ich anfangen. Irgendwas musste ich machen. (1) Und da Schneider oder Friseur, haben sie gesagt. Und Friseurin, (1) hatte mir eine die Möglichkeit (endet). Das ist eine ganz süße Dame gewesen. Die sollten auch befreundet gewesen sein. Jedenfalls, um es kurz zu machen, (1) hab ich dort bei ihr zwei Monate (1), richtig als, äh, Ausbildung angefangen. Aber da sie doch kein Meister hatte, ich musste mir ein richtigen Job Stelle finden. Da hab ich am Kudamm, Olivaerplatz, drei Jahre meine Ausbildung gemacht. (1) Und dann ging das noch ein bisschen weiter.

Den Vorgaben nicht genau definierter Personen folgend, beginnt sie ihre Ausbildung zunächst bei einer ‚befreundeten, süßen Dame‘. Ihr Hinweis, dass es eine ‚befreundete Dame‘ war, die ihr eine Möglichkeit geboten hat, kann das Argument für die Friseurinnen-Ausbildung gewesen sein. Damit trifft sie ihre Ausbildungswahl aufgrund

einer sozialen Beziehung und der Gelegenheit, die sich bietet. Nachdem sich die erste Gelegenheit als für eine Ausbildung unpassend erwiesen hat, absolviert sie ihre dreijährige Ausbildung bei einer anderen Friseurin, die sie nach der Ausbildung übernimmt. Wie sie an diese andere Stelle gekommen ist, ob es ein nahtloser Übergang von der ersten zur zweiten Stelle war und wem es wichtig ist, dass es ein korrekter Ausbildungsplatz mit der Möglichkeit eines formellen Bildungsabschlusses ist, das wird ebenfalls nicht erklärt. Etwas später in ihrer Eingangserzählung betont sie im Zusammenhang mit ihrer Berufsausbildung ihre Dankbarkeit ihrem Stiefvater gegenüber (Z. 188-198):

muss ich aber auch sagen: Dieser Mann, dieses (1), dieses, äh, Opa, mein Stiefvater, mein Schwieger-, äh, Vater. Alles in einem. Diese Person, er war mir eigentlich sehr, sehr nett. Er hat es so geschafft, dass ich dieses Beruf lernen soll. (1) Ein Eck- (1), äh, ein Gold-, äh, in der Hand, dann, ein Beruf muss man (endet). Er hat mich gezwungen, um irgendwo was zu lernen. Sonst hat er gesagt, wenn du keinen Beruf lernst, gehst du in dem Krankenhaus mit deiner Mutter. Ich werde dort Bescheid sagen, du wirst nur die Toiletten von dem ganzen Krankenhaus putzen. So hat er mir auch Angst gehabt (1) Jedenfalls, äh, da hab ich ihm sehr, sehr was zu verdanken. Aber ich habe eben so schlechte Zeiten, (1) zu schlechte Zeiten auch, erlebt, deswegen kann ich ihm auch nicht verzeihen.

Frau Müller hat ein zwiespältiges Verhältnis zu ihrem Stiefvater. Zum einen fühlt sie ihrem Stiefvater gegenüber Dankbarkeit, weil dieser sie zur Ausbildung mit Drohungen genötigt hat, und zum anderen hat Frau Müller mit ihm „schlechte Zeiten“ erlebt, die sie ihm „nicht verzeihen“ kann. Mit dem Vergleich ihrer Ausbildung mit „Gold“, demonstriert sie den Stellenwert, den ihre formelle berufliche Lern-Leistung für sie hat. Wie im Fallportrait näher erläutert und in diesem Transkriptabschnitt durch die unterschiedliche Bezeichnung des Stiefvaters als Schwiegervater erkennbar, muss Frau Müller in der Ausbildungszeit ihren Stiefbruder heiraten, mit dem sie zwei Kinder bekommt. Ihre Heirat hat keine räumliche Trennung von den Eltern zur Folge. Erst nach der Trennung vom Ehemann kommt es zu ihrem Auszug aus der elterlichen Wohnung. Frau Müller macht nach diesem für sie einschneidenden Erlebnis negative Erfahrungen mit ihrer inneren Sphäre. Sie erlebt nach ihrem Auszug aus ihrem Elternhaus Beschimpfungen von Seiten ihrer Familie, ihrer inneren Sphäre (Z. 97-102):

Aber das war nicht mehr diese Generation, diese Nachbarn, ach, die arme Feride. Ich wurde so immer angesprochen. Ach, die arme Feride, mit zwei Kindern. Und von meinen Eltern, und familienseits, ich wäre eine, äh, ich wäre eine Hure oder eine (1), äh, also ganz böses Frau. Ich, also wozu hat Gott mir die Kinder gegeben?

Die Beschimpfungen von Seiten ihrer inneren Sphäre entmutigen sie in der Erzählzeit nicht. Sie blickt nach vorne und stellt sich die Frage, wozu „Gott“ ihr die „Kinder gegeben“ hat. Trotz dieser Beschimpfungen bricht sie den Kontakt mit ihren Eltern nicht ab. Sie verhält sich wie ihre Mutter und nutzt die Herkunftsfamilie, ihre innere Sphäre zur Versorgung ihrer Kinder. Obwohl Frau Müller in der erzählten Zeit ihre Eltern „gehasst“ hat, schickt sie ihre Kinder zu ihnen, um mit einer Freundin Urlaub machen zu können (Z. 108-121):

Dann hatte ich eine ganz süße Freundin. (1) Und sie wollte nach Spanien gehen. Da hat (...) dann mein Lebensstil richtig dann für mich angefangen. Mit meine Erfolge, mit mir. Und zwar, ich hab ihr gesagt, warum gehst du nach Spanien? Also, ich hab die Kinder Urlaub geschickt zu meinen Eltern. Obwohl ich denen gehasst (sehr betont) habe, aber die Kinder, Oma, Opa.

Es war auch sehr schön für die Kinder, ab und zu auch mal so drei Wochen, ein Monat, wo sind die Kinder auch zum Urlaub. In (...) haben die gewohnt gehabt. (1) Stiefvater und meine Mutter. (1) Und (1), da (1), ich hatte Sehnsucht nach den Kindern. Ich fragte mich auch, warum ich das gemacht hatte. Ein Monat waren sie schon da. Und ich hab gesagt, wenn ihr, wenn du mit deiner Freundin nicht nach Spanien fliegst, lass uns mal ein Wochenende in die Türkei fliegen. (2) Und da kam sie tatsächlich auch und wir sind in die Türkei geflogen. (2)

Zum einen wird hier ihre Fähigkeit zur Aufrechterhaltung von sozialen Beziehungen trotz einschneidender negativer Erlebnisse deutlich und zum anderen, dass sie die gleichen Handlungsmuster wie ihre Eltern (Täter) benutzt. Sie macht sich ihr Verhalten zu Eigen und nutzt es für ihren Erfolg. Denn genau in dieser Lebensphase spricht sie erstmalig von einem Erfolg, ohne diesen genauer zu erklären und von dem Beginn ihres eigenen „Lebensstils“. In der Phase, in der sie eine eigenständige private Orientierung findet, tritt der Erfolg für sie ein, der sich in Form von einer Leistungsorientierung auch in ihren beruflichen Leben ausdrückt.

Da Frau Müller sehr viel aus ihrem privaten Lebensbereich berichtet, in dem es weniger um Argumente für den beruflichen Erfolg geht, findet an einigen der folgenden Stellen aus Verständnisgründen lediglich eine kurze Zusammenfassung der Biographie und ein analytischer Sprung statt.

Wie in ihrem biographischen Portrait nachzulesen ist, verliebt sich Frau Müller während ihres Urlaubs in der Türkei. Nach ihrer Rückkehr nach Deutschland ‚überreden‘ ihre Eltern sie, die Kinder in der Türkei zur Schule zu schicken. Ohne auf Gründe und Jahreszahlen näher einzugehen, berichtet Frau Müller anschließend sachlich von der Trennung ihrer Eltern. In ihrer Erzählung nimmt sie die Perspektive ihrer Töchter nicht ein, die zu dieser Zeit bei den sich trennenden Großeltern leben. Nachdem sie sich von ihrer ersten Liebe getrennt hat, kommt sie bei einem späteren Türkeiaufenthalt mit einem drei Jahre jüngeren Mann zusammen und verlobt sich mit ihm (Z. 147-165):

Ach so, dieses
Freund war dann nur zum Kennenlernen. In einem Jahr, war super schön und vergessen. Aber in der Zeit dann hatte ich einen ganz Süßen, der war drei Jahre jünger noch als von mir. Auch eine sehr, sehr (1), so (1), wohlhabend möchte ich aus dem Grund sagen, ich bin nicht abhängig an ihn. Aber ich werde mit ihm einfach leben können, so (2) frei halt, nee? Er ist nicht irgendwie arbeitslose, oder. Aber er war so ein Kind, dass er doch (1), nachdem man sich (endet). Wir haben uns verlobt. Dann hab ich, ich war dann so stark, nachdem dieses eine, von den Süßen so stark, dass ich meine E., meine Mutter, weil meine Kinder gingen dort zur Schule, ich hab eine Privatschule in ilkokul, also Grundschule, hab ich einen, es gibt Chauffeur, wo die Kinder abgeholt werden, nach Hause gebracht werden. Wo sie dort essen. Also den ganzen Tag Schule. Das ist eine Privatschule. In der Zeit war das in Adapazari die beste Schule. (1) Äh, dort hatte ich meine Kinder geschickt. So halbes Jahr. Und zwar, Trennung war für mich irgendwie sehr schwer. Aber irgendwie gar nicht, weil mein Freund hat da in der Nähe auch gewohnt. Ich wollte halbes Jahr hier meinen Meister machen, weil ich in meinem Beruf sehr, sehr gut bin. Oder war. Oder noch bin. (1)

Dieser Verlobte ist so gut situiert, dass weder er noch sie voneinander abhängig sind. Die finanzielle Unabhängigkeit setzt Frau Müller in Zeile 152 mit einem ‚freien Leben‘ gleich. Ihr Verlobter wohnt in der Türkei in der Nähe der Privatschule ihrer Töchter und hält den Kontakt zu ihnen. Die Betonung, dass es die „beste Schule“ der Gegend war, erscheint im Zusammenhang mit der Anwesenheit ihres Verlobten in der Nähe ihrer Kinder als Rechtfertigung für die Trennung von ihren Kindern. Der anschließend von

ihr erwähnte Trennungsschmerz wird aufgrund dieser Tatsachen erträglicher. Wie sich auch in ihrer weiteren Erzählung zeigt, findet sie neben der Unterstützung ihrer Eltern bei der Aufsicht ihrer Kinder offenbar auch Unterstützung bei Menschen, die nicht aus ihrem familiären Umfeld kommen. Sie hat sich ein eigenes soziales Netzwerk aufgebaut, das sie bei ihrer Selbstständigkeit, der Versorgung ihrer Kinder und ihrem beruflichen Erfolg unterstützt. Für eine Zukunft in der Türkei mit ihrem Verlobten plant sie den Meistertitel, den sie in Deutschland machen möchte, bevor sie remigriert. In Zeile 164 bewertet sie sich das erste Mal als „sehr, sehr gut“ in ihrem Beruf. An dieser Stelle zeigt sich das erste Mal eine Leistungsorientierung. Frau Müller begründet mit ihrer außerordentlich positiven Selbstbewertung ihrer beruflichen Fähigkeiten und einer möglichen Remigration nach Deutschland ihren Wunsch, einen Meistertitel zu erlangen (Z. 165-176):

Äh, wollte ich hier meinen Meister machen. Eines Tages (betont) will ich mit ihm dort leben. Und, äh, dass ich mir selber irgendetwas mache und irgendwie doch bereue. Nach Deutschland kommen muss. Mit Meister, hab ich gesagt, öffnest du jede Tür. Hauptsache, du hast das Schriftstück in deiner Hand. (1) Und dann gehst du rüber. Ich wollte dieses halbe Jahr, ein Jahr Auszeit für mich haben. (1) Und dann ging ich in die Türkei, so wieder als Urlaub. Wollte ich mit meine Kindern nach Uludag, zwei Tage Urlaub machen. Mit meiner Cousine. Da haben sie die ganze Familie auferstanden. Wie kannst du alleine als Frau Urlaub machen? (2) Das geht nicht, und so weiter. Dann hab ich gesagt, nee, das ist nicht Leben in der Türkei, nee? (1) Und dann, äh, kam ich wieder. Es waren so immer mit Familienkonflikten, hat mich irgendwie (endet).

Sie will bei ihrer Rückkehr in die Türkei sicher gehen, dass sie beim Scheitern der geplanten Ehe ohne Schwierigkeiten wieder in Deutschland arbeiten kann. Als ‚Türöffner‘ in Deutschland sieht sie den Meistertitel und damit ihr institutionalisiertes Kulturkapital beziehungsweise ihre formelle Lern-Leistung. Die für den Meistertitel von ihr geplante Zeit von einem halben bis einem Jahr will sie für sich auch als „Auszeit“ (Z. 170) nutzen. In ihrer Erzählung mit ihrem Privatleben fortfahrend, berichtet sie von einem weiteren Urlaub mit ihrer Cousine in die Türkei. Ihre Familie kann nicht verstehen, dass sie alleine als Frau Urlaub macht. Zu diesem Zeitpunkt wird ihr bewusst, dass es zunehmend zu Konflikten mit der Verwandtschaft kommen würde, wenn sie in der Türkei leben würde. Neben ihrer Verunsicherung in der kulturellen Zugehörigkeit im privaten Lebensbereich steht ihr Beruf als Versorgungsgrundlage (Z. 199–210):

Und irgendwie hab ich überlegt, äh (1), dass, du bist nicht Türkei, du gehörst nicht diese Familie, du kannst mit (...) was versucht. Du kannst nicht was leben. Und meine Chefin, die ich zwei Monate gearbeitet hatte, bevor ich am Ku-Damm drei Jahre Ausbildung gemacht hatte, ich hatte sehr guten Kontakt mit ihr. (1) Und sie sagt, äh, erst mal bin ich zu ihr zum Arbeiten gegangen. So nebenbei. Weil ich in Bodensee drei Monate meine Meisterschule auch noch angemeldet hatte. Ich hatte, glaube ich, ein, zwei Monate Zeit, ne? Wollte ich auch bisschen Geld zusammen sparen. (1) 3000 Mark, oder (1), 6000 Mark war das, glaub ich. (1) Jedenfalls, ich schön am Geld sparen. Will ich unbedingt, äh, falls ich die Kinder hole. Oder ich gehe (1). Das muss (betont) unbedingt gemacht werden. (1)

In diesem und in den meisten folgenden Abschnitten ist sowohl die eigenständige berufliche Orientierung identifizierbar (erste Typik) als auch eine Lern-Leistungsorientierung, die mit Verhaltensweisen verbunden ist, die ihrem beruflichen und privaten Erfolg dienen und damit zur zweiten Typik gehören. Daher befinden sich

mehr oder weniger Wiederholungen in den Analysen beziehungsweise werden lediglich die für die zweite Typik wichtigen Analysen erläutert.

Nach ihrer Ausbildungszeit und der Übernahme im Salon ihrer Ausbilderin, die ihr damit ihren beruflichen Einstieg ermöglicht, plant Frau Müller die Erlangung eines Meistertitels als Versorgungsgrundlage. Als Gesprächspartnerin zur Entscheidungsfindung benennt Frau Müller die türkische Dame, die ihre erste Ausbilderin werden sollte. Sie beginnt die Weiterbildung (Meisterschule) und arbeitet nebenbei bei ihrer alten „Chefin“, um genug Geld zur Versorgung ihrer Kinder in Deutschland, oder bei einer Rückkehr in die Türkei zu haben. Ihr Hinweis, dass sie für die Jobfindung ihren „sehr guten Kontakt mit ihr“ (Z. 203), der ersten Chefin, nutzt, deutet darauf hin, dass sie alte Kontakte pflegt und bei Bedarf nutzt. Sie ist beziehungsorientiert, um beruflich weiter zu kommen. Auf jeden Fall vertrödelt sie die Zeit bis zur Meisterprüfung nicht, sondern nutzt sie zur Aufbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage. Dann verhindern private Umstände das Absolvieren der Meisterprüfung (Z. 210–238):

Jedenfalls, (1), äh, da kam ein An-, ein Anruf von Nachbarn. Dort haben, in dem Haus haben nur Ärzte gewohnt. Ähm, die haben alle Eigentumswohnungen. Die nie meine Eltern gewohnt hatten. Die hatten sehr viel meine Kind unter, meine Kinder unter Kontrolle. Und die Schule hat noch nicht ein Monat später war Sommerpause. (1) Und die Dame sagte mir, ich hab, ähm, ihre Mutter ist eine super liebe Mutter. Eine sehr respektvolle, eine super (endet). Aber, super naïv. Äh, sie hat keine Ahnung, sie kann sich nichts. Sie machen sonntags nicht Familientag. Äh, ihre Opa hat sich total verschlechtert. Die streiten sich sehr viel. Und ihre Kinder geht absolut nicht. Eine Kind hat Kopfschmerzen, ein Kind juckt sich immer. Äh, durch das Nervosität. Sie fehlen die Kinder. Machen sie bloß, dass sie hierher kommen, oder nehmen sie ihre Kinder mit. (1) Ich schwöre, das war meine erste, schnellste Aktion. Nächsten Tag war ich schon in der Türkei. (1) Ich hab auch so viel Glück gehabt. Im Bus hab ich dort einen jungen Mann kennen gelernt, der dort Fabrik besitzte. Er mit seinem Chauffeur. (1) Und erst mal hab ich bei ihm sechs, sieben Stunden lang mich erholt. Mich so, äh, verstärkt. Dann hat er unten mit seinem Chauffeur gewartet. Wir haben die Kinder entführt. Ich hab die ganze Familie dort gesammelt. Ich wollte nur sagen, dass ich einfach so Familienrede halten wollte. Und nur meine Mutter hat, hab ich gesagt, für paar Tage pack die Kinder, also eine Tasche, wo ich mitnehme. Die Kinder haben sie die Nachbarn, die mir angerufen haben, dort abgegeben. Ich ging rein, hab denen alle die Hände geküsst. Ich hab dem Stiefvater auch noch dem die Hand geküsst. Damit so einfach (endet). Die wissen selber nicht, es ging um ein Familiengespräch. Aber die wussten gar nicht, um was geht. (2) Und dann ich auf Toilette. Und gleich Nachbarn in die Tür. Kinder rein. Ab in Taxi. (1) Gleich nach Istanbul. (1) Deutschland. Zurück hier gekommen. (2) Und da war natürlich mein Meisterprüfung (1) hinüber.

Die Beschreibung der Aktion, wie sie ihre Kinder von den Großeltern entführt, verdeutlicht, dass sie sehr gut in der Lage ist, sich Hilfe zu organisieren, und schauspielerische Talente zur Zielerreichung anwenden kann. Sie lenkt, zum Beispiel durch „Händeküssen“, von ihren Absichten ab und nutzt die Gelegenheit und die Mithilfe Anderer, um ihre Absichten durchzusetzen. Mut, Zielstrebigkeit und Kühnheit scheinen auch zu ihren Stärken zu gehören. In ihrer Erzählung setzt sie das Wohl ihrer Kinder vor ihr Ziel, die Meisterprüfung zu absolvieren, und sich damit unabhängig machen zu können. Damit demonstriert sie in einer Notsituation Verantwortung für ihre Kinder. Die Verantwortung, die sie ja sonst an andere abgibt, um ihre beruflichen und wirtschaftlichen Ziele zu erreichen. Sie gibt ihren eigenen Interessen so viel Raum, wie es unter Wahrung der sozialen Beziehung möglich ist. Dieser Umstand ist für sie ein

selbstverständlicher, „natürlicher“ Grund für das Nichterreichen ihres Zieles. Argumente, die für eine Verschiebung der Meisterprüfung sprechen würden, werden nicht geliefert. Sie findet Wege, sich auch ohne Meistertitel selbstständig zu machen (Z. 238–244):

Und dann hab ich mich, äh, durch die, äh, Bekanntschaften, weiß ich nicht, wie sich ergeben hat, in '90, ja, oder '91, hat sich so ergeben, dass ich mich selbständig machen konnte. Das ist so ein Tante-Emma-Laden gewesen. Aber da hat eine Dame gearbeitet (1), mit mir. Sie hat über 20 Jahre diesen Laden gehabt. Eine Dame. So richtig (1) eine Dame. Eine Deutsche auch. Und (2), äh, es war einfach mein En-, einfach mein Glück. Da hat mein Leben noch mal richtig angefangen. (1)

Frau Müller kann den Zeitpunkt ihrer ersten Selbstständigkeit nicht genau nennen. Durch eine „Bekanntschafft“ (erneut durch eine Unterstützung Dritter) wird für sie die Selbstständigkeit möglich. Die Bedeutung von Bekanntschaften und Netzwerken wird hier auch in ihrem beruflichen Leben evident. Es ist zu vermuten, dass die „Dame“, die den Laden bereits zwanzig Jahre geführt hatte, offiziell weiter beschäftigt war, damit Frau Müller ihn auch ohne Meistertitel übernehmen konnte. Diesen beruflichen Einstieg in die Selbstständigkeit bezeichnet sie als ihr „Glück“ und ‚Anfang eines neuen Lebens‘. Im weiteren Verlauf ihres Lebens wird deutlich, dass sie das Wissen über den Weg zur Selbstständigkeit ohne Meistertitel noch mehrfach gebrauchen wird. Die Selbstständigkeit ermöglichte ihr ein Leben nach ihrem Geschmack (Z. 299–318):

Ich kann nicht, ich konnte nicht von nur Sozialamt leben. Es gab auch so Zeiten, wo ich so halbes Jahr von Sozialamt und, äh, Kinder-, Kindervorschuss bis elf, zwölf Jahren, wo man die kriegt. (1) Hab ich natürlich das alles auch gehabt, aber (1) es musste noch bessere Leben geben. Und (...) es musste nur mit meiner Arbeit das beste sein. (2) Jedenfalls, aber ich musste in der Weberstraße (endet). Mein Laden hat so viel, äh, Scheiße gemacht. Da haben so viel (1) Geld ausgegeben haben. Die Mieten waren einfach zu viel. Ich hab über meine Verhältnisse gelebt. (1) Aber es waren wunderschöne (endet) Ich habe meinen Kindern, mit mir, so ein schönes (endet). So oft in die Türkei gegangen. (1) Hier in Deutschland den Kindern so viel alles ermöglicht und so weiter. Jedenfalls, ich bin pleite gegangen (3) in dem Laden. (1) Aber da hatte ich wieder durch meinen deutschen Freund, der oben gewohnt hat. (1) Äh, das mein Leben hat mir, mich selber geschenkt, weil ich nur deutsche Freunde um mich hatte. (1) Viele.(1) Ich hab mit meine türkischen Freunde, ich habe (1) dieses Emotionale genossen. (1) Gesungen. (1) Getanzt. (1) Und, einfach so, türkische Abende. Das hat mich aber natürlich genauso glücklich gemacht, wie mein Arbeitszeit mich glücklich gemacht hatte. (1) Ich könnte von alles leben. Und jedenfalls, äh (2) dieses Klaus hab ich auch jetzt geheiratet. (1)

In diesem Abschnitt wird ihr Bestreben nach einem „besseren Leben“ erkennbar. Unter einem „besseren Leben“ versteht sie eine Unabhängigkeit von staatlichen Versorgungsgrundlagen und Zuschüssen. Sie strebt eine finanzielle Unabhängigkeit durch ihren Beruf an. Offenbar ist das nun Folgende schwer für sie zu erklären, denn ab Zeile 304 fällt auf, dass Frau Müller mehrere Sätze unvollendet stehen lässt. Sie beginnt mit „ich musste“ und geht dann in die absurde Schuldzuweisung an ihren Laden. Er hätte „Scheiße gemacht“. Dann geht sie dazu über, die hohen Mieten zu erwähnen, ehe sie dann zum eigenen Fehlverhalten kommt. Sie windet sich, bevor sie ihr Fehlverhalten eingesteht, das zur Pleite und zur Aufgabe des ersten Salons führt, aber sie verheimlicht es am Ende nicht. Kategorisierend berichtet sie von ihren türkischen und deutschen Freunden. Während sie die türkischen Freunde für ihr emotionales Glück (Feiern) verantwortlich macht und dieses Glück gleichsetzt mit ihrem Glück bei der Arbeit, macht sie ihre ‚vielen‘ deutschen Freunde verantwortlich für ihr selbst bestimmtes

Leben („mein Leben hat mir, mich selber geschenkt, weil ich nur deutsche Freunde um mich hatte. (1)“). Die Pleite entmutigt sie nicht. Die Zeit in der Selbstständigkeit war offenbar so schön und erstrebenswert für sie, dass sie mehrere Anläufe zur Selbstständigkeit wagt (Z. 346–373):

Was mach ich.

Selbständig wieder. Ich guckte nur aus Quatsch die BZ an. (1) Und dann hab ich einen Laden in der Dominicus-Straße, Inhaberin am Telefon zu Hause fast Stunde unterhalten mit der Dame. Wir haben kein Gehalt. Wir haben um Leben (1), normal Leben aber. Diese, bisschen mehr Luxus ist dann weg, normale Leben halt, bei uns seit einem Jahr stattgefunden. (2) Und dachte ich, um ein Jahr, eine Stunde mit ihr gesprochen. Ich hab (...) und mein Mann: Oh Mann, ihr könnt nur quatschen, nur quatschen und so weiter. War überhaupt nicht dafür. Und ich mit ihr Termin gemacht, am Samstag. Sie und ihr Mann waren da. (2) Und hat gesagt, hier hast du Schlüssel. (1) Sie wollte mit mir Partnerin machen. Sie hatte zwei Kinder, warum, weshalb. Ich hab gesagt, ich brauch nur Tausend Euro, Tausend, Tausend Mark oder Tausendfünfhundert Mark. Um, äh, zu leben. Den Rest behalte du alles, ein Jahr. Und nach einem Jahr sehen wir uns, wie viel du von mir kriegst. (3) Ja, und dann, äh, (3) mein Mann hat's gar keiner geglaubt. Keiner hat das geglaubt. (1) Es hat aber funktioniert. Dann hab ich meinem Chef das mitgeteilt. Ich hab gesagt, du, so aus Spaß, ich möchte zwei, drei Wochen, so lange ihr wollt, bei euch bleiben, bis wir eine (endet) Weil diesen, ich war den Laden „A“ und „O“. Ich war der Schlüssel, ich war (1), ich war alles. Auch mit Liebe, mit Vertrauen und (1) das Geschäft hab ich ja auch. Alle dachten, ich wäre dort die (1), äh, Geschäftsinhaberin. (1) Jedenfalls, es hat uns allen sehr sehr Spaß gemacht gehabt. Mit Erfolg haben wir uns verabschiedet. Okay, die sind sehr enttäuscht, weil es zu spontan kam, nee? (1) Jedenfalls, sie wollten nicht, dass ich die zwei, drei Wochen da noch arbeite. Ich sollte sofort. Okay. Ich kann die verstehen. Das ist toll, weil die in Schwierigkeiten waren. (1) Jedenfalls, die Sache, äh, war beendet. Und ich habe in Dominicus-Straße (1) wieder angefangen. Selbständig.

Frau Müller, die sich inzwischen von dem Verlobten in der Türkei getrennt hat und mit einem deutschen Mann verheiratet ist (siehe Biographie), schaut aus „Quatsch“ in die Zeitschrift und wird erneut aktiv. Sie unterhält sich lange mit der „Dame“ am Telefon und vereinbart gleich einen persönlichen Termin. Hier werden ihre Kontaktfreudigkeit, ihre Aktivität und ihr Mut zum Risiko deutlich. Dieser Mut zeigt sich auch in den Zeilen 360 ff., in denen Frau Müller berichtet, dass sie eine sehr vertrauensvolle Angestelltenstellung für diese mögliche Selbstständigkeit aufgibt. Eine Selbstständigkeit scheint ihr erstrebenswerter als ein angenehmes und vertrauensvolles Klima in der Angestelltenposition. Trotz fehlendem Zutrauen ihres zweiten deutschen Ehemannes und ohne Eigenkapital vereinbart sie eine Zusammenarbeit und eine mögliche Partnerschaft mit der Geschäftsinhaberin. Die Geschäftsinhaberin soll den Überschuss ihres Verdienstes als Anzahlung für ihren Anteil ansehen und am Ende des Jahres will sie bilanzieren. Sie wolle nur einen finanziellen Anteil zum Leben. Hier werden ihre kaufmännischen Talente, ihr Ideenreichtum und ihre Flexibilität deutlich. Ihr Wille zur wirtschaftlichen Unabhängigkeit und zum beruflichen Erfolg ist ungebrochen. Nach wie vor zeigt sich ihre beruflich eigenständige Orientierung im Willen zur Unabhängigkeit.

Wie bereits in der ersten Typik festgestellt wurde, ist an dieser Stelle auffällig, dass der Weg zum Erfolg im Falle von Frau Müller nicht direkt und gradlinig verläuft, sondern über Umwege (Misserfolge), die gemeistert werden müssen. Dieser späte berufliche Erfolg könnte mit der späten (im Erwachsenenalter, nach dem beruflichen Einstieg) eigenständigen Orientierung korrelieren. Damit wäre die eigenständige berufliche Orientierung eine Voraussetzung für den beruflichen Erfolg. An dieser Stelle ist auch

eine Relation zwischen der ersten und der zweiten Typik erkennbar. Eine eigenständige, private Orientierung ging in diesem Falle der beruflichen eigenständigen Orientierung voraus, die wiederum eine Lern-Leistungsorientierung zur Folge hatte.

Sie hat das berufliche Ziel der Selbstständigkeit. Ihr Neuanfang als Selbstständige, die von ihrem Mann handwerklich unterstützt wird, erweist sich aber als schwierig, weil sich die Geschäftspartner nicht an die Abmachung halten (Z. 373-396):

Selbständig. Mit mein Mann. Er machte die Männer-Arbeit. Saubermachen, Renovieren, und so weiter. Ich sollte mit Kunden. Nach zwei Monaten haben die Leute mich erpresst. Die haben mir gesagt, 40000 (1) Mark sofort (1) oder es gibt Leute zum dem Laden kaufen. (1) Hallo? Ich hab ja hier überhaupt kein Geld. Wir leben nur normal, aber wie kann ich den Laden jetzt kaufen? Das waren andere Sachen ein Problem. Aber durch mein Fleiß, ich, ich hab sowieso jeden Tag. Ich kenn mich, seit 17 Jahren, seitdem ich alleine selbständig bin, nur 6 Arbeitstage (endet). 10 Stunden ist für mich arbeiten. (1) Und die Sabine, die zweite Ersatzmutter, die mit den Kindern (...) nimm's. (1) Ich hab gesagt, du, es gibt Problem. Mein Mann auch. Entweder, ich höre auf. Es, ich muss normal arbeiten gehen, oder ich möchte diese Laden unbedingt übernehmen. Ich möchte mein Leben so weitermachen. (1) So. Du musst mir Kredit nehmen. (2) Hin und her. Hat sie gesagt, ich hab Kredit, aber ich muss mal sprechen. Wenn sie mir geben, machen wir es. Machen wir es. Okay. Sie Kredit für mich. (1) Und ich bezahl den Leuten. Also, mit meinem Mann, und wir haben wirklich ganz große Probleme mit diesen Leuten gehabt. Der Mann war aus (1), der hat mir ganz böse zum Beispiel gesagt: Wenn du alleine gewesen wärest, wäre es kein Problem. Aber weil du verheiratet, weil du ein Mann hast, äh (1). Er hatte so ganz böse hat er das zu mir gesagt. Also: Cilve falan böyle.⁶¹ Wenn ich Frau gewesen wäre, alleine Frau, vielleicht hätte er das alles so (endet). (2). Ich weiß nicht. Es war eklig. Der Mann war einfach zu eklig. (2) Jedenfalls hat Gott mir wieder geholfen. (1) Das Geld war wieder da. Das war wieder mein Laden. Und das ging es wieder weiter.

Bei der Beschreibung der Freundin und der Situation sind drei Dinge auffällig: Zum einen hat die Freundin zum ersten Mal einen Namen („Sabine“), sie ist die „zweite Ersatzmutter“ (Z. 381), und nicht Sabine sondern „Gott“ wird als Helfender dargestellt. Damit muss Frau Müller nicht der Person, Sabine, dankbar sein, sondern Gott (wie auch zuvor, wo sie bei der Entführung ihrer Töchter nicht dem fremden Unterstützer, sondern ihrem Glück dankt). Offenbar hat sie einige Mütter an der Hand, die ihr in Notlagen auch finanziell helfen, aber für ihre emanzipatorische Orientierung scheint es wichtig, ihnen keine Bedeutung für ihren beruflichen Erfolg beizumessen. Ihren beruflichen Erfolg schreibt sie eher ihrem Fleiß (Z. 378-381) und damit ihren informellen Lern-Leistungen und der Hilfe von Gott zu. Frau Müller nutzt Gelegenheiten, die sich anbieten.

Zusammenfassend ist zu Frau Müller zu sagen, dass sie erst nach ihrer schulischen Ausbildung eine Leistungsorientierung zeigt. Ihre formelle Lern-Leistung in Form eines Berufsabschlusses ist ihr im Zusammenhang mit einem beruflichen Einstieg sehr viel Wert, aber ihre informellen Lern-Leistungen werden durch ein ausgeprägtes Helfernetzwerk, den Umgang mit Misserfolgen und den Mut zu trial and error evident für ihren beruflichen Erfolg. Ihr ist ihre Selbstständigkeit und damit verbunden ihre ökonomische Unabhängigkeit zur Sicherung ihrer Kernfamilie und zur persönlichen Entfaltung sehr wichtig. Dementsprechend ist ihre Strategie für den Erfolg, Mittel und Wege zu finden, um sich selbstständig zu machen, dabei Helfer zur Versorgung der

⁶¹ „Cilve falan böyle“ bedeutet so viel wie „sowas wie kokettieren“

Kinder und zur Unterstützung ihrer beruflichen Absichten zu generieren und es solange ausprobieren, bis der ökonomische Erfolg da ist.

Ihre ethnische Herkunft spielt für sie ausschließlich im privaten Lebensbereich eine Rolle.

Zusammenfassung des zweiten Untertypen

Zusammenfassend ist zu den Akteuren dieses zweiten Untertypen zu sagen, dass beide erst nach ihrer schulischen Laufbahn - während ihrer beruflichen Ausbildung - eine Lern-Leistungsorientierung entwickeln. Im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg spielt besonders ihre informelle Lern-Leistung eine Rolle. Dabei geht es in erster Linie um eine Beziehungsorientierung und damit ihr soziales Kapital. Beide Akteure dieses Untertypen sind selbstständig tätig und dabei sehr an ihrer Freiheit und Unabhängigkeit interessiert. Dabei werden ökonomische Überlegungen und sozialen Beziehungen in einen Zusammenhang gebracht. Während für soziale Beziehungen aus der inneren Sphäre ökonomische Nachteile in Kauf genommen werden, werden ökonomische Nachteile für soziale Beziehungen aus der äußeren Sphäre nur solange wie nötig akzeptiert. Für beide Akteure dieses Untertypen spielt die ethnische Herkunft keine besondere Rolle im beruflichen Lebensbereich.

7.2.3.3 Zusammenfassung des dritten Typus

Bei den Vertretern dieses Lern-Leistungstypus machen sich, im Gegensatz zu den Vertretern der anderen Typen, ihre Leistungsorientierungen während ihrer Ausbildungszeit bemerkbar und sind erst nach ihrem beruflichen Einstieg deutlich zu identifizieren. Ihnen sind im Gegensatz zu allen anderen, ihre schulischen Lern-Leistungen nicht wichtig. Vielmehr geht es ihnen durchgehend um ihre sozialen Beziehungen innerhalb ihrer inneren Sphäre. Sie sind in erster Linie, wie die Vertreter des zweiten Typus auch, familien-, sozial- beziehungsweise beziehungsorientiert. Beziehungen spielen für diesen Typus auch im beruflichen Lebensbereich eine große Rolle. Gute soziale Beziehungen dienen ihm nicht nur zur innerfamiliären Problemlösung, sondern auch zum Einstieg in den Beruf und in die Selbstständigkeit und zum Aufbau und zur Pflege des Kundenstammes. Damit werden soziale Beziehungen (informelle Lern-Leistung beziehungsweise das soziale Kapital), wie bei dem zweiten Typus auch, in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht. Bei den Akteuren dieses Typen ist ferner auffällig, dass sie sich, ganz im Gegensatz zu denen des zweiten Typus, beruflich oft verändern. Sie probieren Dinge solange aus, bis sie ihr Ziel erreichen.

Die beiden Untertypen dieses Typus, die sich primär über die Erfolgsstrategien differenzieren lassen, unterscheiden sich auch in ihrer Gewichtung der formellen und informellen Lern-Leistung für ihren beruflichen Erfolg. Während der Vertreter des ersten Untertypen seine formellen Lern-Leistungen betont und anhand derer strategisch zum Erfolg und zur Selbstverwirklichung gelangt, dient für die Vertreter des zweiten Untertypen die formelle Lern-Leistung lediglich zum beruflichen Einstieg. Ihre beruflichen Erfolge begründen diese vielmehr über ihre informellen Lern-Leistungen, die sie in ihren Persönlichkeiten und da besonders ihrer Beziehungsfähigkeit implizieren. Dementsprechend geht es in ihrer Strategie zum Erfolg nicht, wie bei dem Vertreter des ersten Untertypen, um die Anhäufung von formellen Abschlüssen, sondern vielmehr um sie und ihre Netzwerke (ihr soziales Kapital). Über den zweiten

Untertyp zeigt sich ein Zusammenhang zwischen guter Arbeit, wirtschaftlichen Erträgen und der Form von sozialen Beziehungen. Dabei gilt: Je höher die Qualität der Arbeit, desto höher die wirtschaftlichen Erträge (Gewinn), die wiederum die Unterstützungsmöglichkeit der inneren Sphäre erhöhen beziehungsweise die Möglichkeit zur Unabhängigkeit bieten.

Bemerkenswert ist auch, dass beide männlichen Vertreter des Typus sich mehr oder weniger mit anderen Migranten beziehungsweise anderen Geschäftsleuten vergleichen. Die weibliche Vertreterin jedoch nicht. Dies zeigt auch bei diesem Typus, eine Wettbewerbsorientierung eher bei den männlichen Vertretern. Ferner ist beim dritten Typus auffällig, dass im Unterschied zu den anderen Typen dieser Typus ausschließlich aus selbstständig tätigen Menschen besteht. Ein konkreter Zusammenhang zwischen der Art der Tätigkeit und der Lern-Leistungsorientierung beziehungsweise den Handlungsstrategien konnte jedoch nicht herausgearbeitet werden.

Anhand des dritten Typus kann man unterschiedliche Relationen zwischen der ersten und der zweiten Typik erkennen:

1. Eine formelle berufliche Lern-Leistung stellt für die Akteure dieses Typus einen beruflichen Türöffner und den Beginn ihrer Erfolgsserie dar. Sie erörtern die formelle berufliche Lern-Leistung in Verbindung mit ihrer eigenständigen Orientierung als eine Voraussetzung für ihren beruflichen Erfolg.
2. Bei den Vertretern dieses Typus wird die eigenständige berufliche Orientierung ein Ziel der Lern-Leistungsorientierung.
3. Eine weitere Verknüpfung zwischen den Typiken (eigenständige berufliche Orientierung, Orientierung an der inneren Sphäre und Lern-Leistungsorientierung) zeigt sich auch im Zusammenhang mit der Art der Lern-Leistung und dem Zeitpunkt und Umfang der eigenständigen Orientierung: Je passender beziehungsweise höher die eigene formelle Lern-Leistung, desto größer ist der Anspruch innerhalb der inneren Sphäre zur eigenständigen Orientierung.

7.2.4 Zusammenfassung der Typik zu den Verläufen der Lern-Leistungsorientierungen in Auseinandersetzung mit Erfolgsstrategien

Eine Lern-Leistungsorientierung ist in allen Fällen dieses Samples zu erkennen. Alle Akteure der Typen verdeutlichen, quasi als Voraussetzung für Ihren beruflichen Einstieg, eine Prägnanz von formellen Lern-Leistungen (institutionelles Kulturkapital). Im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg spielen formelle Lern-Leistungen überwiegend nicht die primäre Rolle. Informelle Lern-Leistungen und damit zusammenhängende Persönlichkeitsmerkmale werden als Hauptargument für den eigenen beruflichen Erfolg herangezogen.

Im Zusammenhang mit den informellen Lern-Leistungen und den Argumenten für den beruflichen Erfolg ist besonders die Beziehungsorientierung beziehungsweise die Beziehungsfähigkeit herauszustellen. Beziehungen zu Dritten spielen im privaten, aber besonders im beruflichen Lebensbereich unterschiedlich stark und auf unterschiedliche Weise bei den Akteuren in diesem Sample eine Rolle. So unterstützen soziale Beziehungen nicht nur bei innerfamiliären Problemlösungen, sondern auch beim

Einstieg in den Beruf, sowie bei der Selbstständigkeit, und sie dienen zum Aufbau und zur Pflege des Kundenstammes und sogar als Vermittler beim beruflichen Aufstieg. Damit spielt die Beziehungsfähigkeit (informelle Lern-Leistung) und das soziale Kapital neben dem kulturellen Kapital eine wichtige Rolle beim beruflichen Erfolg der Akteure.

Einschneidende Erlebnisse und Schlüsselpersonen prägen den Lebensweg auf unterschiedliche Art und Weise und fördern direkt oder indirekt die Lern-Leistungen, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg stehen. So zeigt sich anhand der Fälle, dass sie den Ehrgeiz zum Erfolg durch positive oder auch negative Reaktionen, wie zum Beispiel Degradierungen, fördern können. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass Degradierungen beziehungsweise Diskriminierungserlebnisse, von denen einige berichten, nicht nur von Seiten der äußeren Sphäre, sondern auch von Seiten der eigenen Herkunftsfamilie erläutert werden. Dabei findet eine Unterscheidung des Verwandtschaftsgrades statt, sodass zwischen engerer und entfernterer innerer Sphäre differenziert werden kann. Während in einigen Fällen die engere innere Sphäre zunächst verantwortlich gemacht wird für die Behinderung der möglichen schulischen Qualifikation, wird die entferntere innere Sphäre und dann verallgemeinernd die gesamte Herkunftsgemeinschaft (äußere Sphäre) als degradierend dargestellt, aber zugleich lern-leistungs- und damit erfolgssteigernd.

Während der Zusammenhang von einschneidenden Erlebnissen und Lern-Leistungen im privaten und beruflichen Bereich ohne Vorbehalte expliziert wird, wird der Zusammenhang zwischen eigenen formellen und informellen Lern-Leistungen und Schlüsselpersonen nicht vorbehaltlos erläutert. Ganz im Gegenteil. Teilweise wird eine autonome Leistung betont und darauf Wert gelegt, dass es keine Unterstützung beziehungsweise Unterstützer gab. Wenn überhaupt werden Schlüsselpersonen, wie beispielsweise Eltern, Partnern oder auch Lehrern die Rolle mentaler Unterstützer eingeräumt. Im Zusammenhang mit dem Einflussfaktor „einschneidendes Erlebnis“, der eine Relation zwischen der ersten und zweiten Typik herstellt, weil einschneidende Erlebnisse sowohl die eigenständige Orientierung als auch den Verlauf der Lern-Leistungsorientierung beeinflussen können, spielen die Themen Verantwortung, Geschwisterkonstellation und Schuld eine wesentliche Rolle. Auf diese Themen kann jedoch auf Grund des Umfangs nicht näher eingegangen werden.

Die einzelnen Typen unterscheiden sich in den Verläufen der Lern-Leistungsorientierungen und in der Gewichtung und Prägnanz der formellen und informellen Lern-Leistungen für den schulischen und beruflichen Erfolg. Ferner sind Unterschiede in den Handlungsstrategien der Akteure, die im Zusammenhang mit dem Erfolg stehen (Erfolgsstrategien), zu erkennen.

Die Akteure des ersten Typus zeigen alle bereits in der Schulzeit eine Leistungsorientierung, die bis zum Zeitpunkt des Interviews durchgehend erkennbar ist. Dementsprechend sind ihnen auch ihre schulischen Lern-Leistungen wichtig. Im Unterschied zum ersten Typus ist die Leistungsorientierung der Akteure der anderen beiden Typen entweder während der Schulzeit unterbrochen, oder aber sie zeigt sich erst mit der beruflichen Ausbildung oder erst nach dem beruflichen Einstieg. Dementsprechend spielen ihre schulischen Lern-Leistungen für sie keine oder eine geringfügige Rolle für ihren späteren beruflichen Erfolg. An dieser Stelle zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Lebensphase der eintretenden Lern-Leistungsorientierung und der Prägnanz der schulischen Lern-Leistung für den beruflichen Erfolg.

Während die Akteure des ersten Typus, die durchgehend eine Lern-Leistungsorientierung zeigen, und der Akteur des ersten Untertyps des dritten Typus, der formelle Lern-Leistungen summiert, neben seinen informelle Lern-Leistungen auch formelle Lern-Leistungen und gegebenenfalls noch andere Kriterien wie zum Beispiel das Glück, die Milieuzugehörigkeit und die gesellschaftlichen Umstände für seinen beruflichen Erfolg argumentativ heranzieht, konzentrieren sich die anderen Akteure der Typen im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg ausschließlich auf ihre eigenen informellen Lern-Leistungen und ihr Glück. Teilweise werden formelle Lern-Leistungen während der Berufstätigkeit zwar nachgeholt, aber ihren beruflichen Erfolg erreichen diese Personen bereits bevor sie formelle Lern-Leistungen nachholen. Das Nachholen von formellen Lern-Leistungen dient in diesen Fällen dann der ökonomischen Gewinnmaximierung oder der Selbstverwirklichung.

Wie sich im Folgenden besonders anhand des zweiten Typus zeigen wird, beeinflusst auch der Verlauf der Lern-Leistungsorientierung die Erfolgsstrategien. Anders als bei den Akteuren der anderen beiden Typen, die entweder bereits in der Schulzeit oder erst nach dem beruflichen Einstieg eine Leistungsorientierung zeigen, ist bei der Akteurin des zweiten Typus ein Wandel in der Schwerpunktsetzung zwischen Leistungsorientierung und der Orientierung an der inneren Sphäre festzustellen. Dabei führt ein einschneidendes Erlebnis dazu, dass die Leistungsorientierung zugunsten der stärkeren Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre (und damit auch zur Einschränkung der eigenständigen Orientierung) unterbrochen beziehungsweise eingeschränkt wird. Dementsprechend wartet der zweite Typus strategisch ab, bis sich Gelegenheiten bieten und die Zeit gekommen ist, seine Fähigkeiten unter Beweis zu stellen und sich selbst zu verwirklichen. An diesem zweiten Typus wird damit auch die Verknüpfung zwischen den bisherigen zwei Haupttypiken und der querlaufenden Typik der Orientierung an der inneren Sphäre deutlich. Dabei kann ein einschneidendes Erlebnis dazu führen, dass die Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre so stark wird, dass sowohl die eigenständige Orientierung als auch die Lern-Leistungsorientierung eingeschränkt beziehungsweise verzögert werden.

Die Akteure des dritten Typus entwickeln, im Gegensatz zu den anderen Typen, erst während ihrer Ausbildungszeit eine Lern-Leistungsorientierung. Ihnen sind im Gegensatz zu allen anderen, ihre schulischen Lern-Leistungen nicht wichtig. Vielmehr geht es ihnen durchgehend um ihre sozialen Beziehungen innerhalb ihrer inneren Sphäre. Beziehungen spielen für diesen Typus auch im beruflichen Lebensbereich eine große Rolle. Ihr soziales Kapital setzen sie beim Einstieg in den Beruf und in die Selbstständigkeit ein. Die Akteure dieses dritten Typus sind besonders beziehungsorientiert und zeigen große Flexibilität in unterschiedlichen Geschäftsbereichen. Sie probieren Dinge so lange aus, bis sie ihre Ziele erreichen.

Weitere Schnittstellen zwischen der ersten und der zweiten Typik werden an unterschiedlichen Stellen deutlich:

Zunächst ist festzustellen, dass sowohl die eigenständige berufliche Orientierung als auch die Lern-Leistungsorientierung vor jedem beruflichen Erfolg zu erkennen sind. Sie sind offenbar beide Voraussetzungen für den beruflichen Erfolg. Diese Tatsache wird besonders über den Akteur des ersten Untertypen des dritten Typus deutlich, der seine formelle Lern-Leistung in Verbindung mit seiner eigenständigen Orientierung als eine Voraussetzung für seinen beruflichen Erfolg impliziert. Während bei den Akteuren des ersten Typus die Leistungsorientierung deutlich vor der eigenständigen Orientierung zu

erkennen ist, geht bei den Akteuren der beiden anderen Typen die Leistungsorientierung mit der eigenständigen Orientierung und dem Wunsch zur Selbstverwirklichung einher.

Die Verknüpfung der beiden Typiken wird auch im Zusammenhang mit der Art der Qualifikation und dem Zeitpunkt der eigenständigen Orientierung an dem Akteur des ersten Untertypen des dritten Typus (Orientierung an institutionellem Kulturkapital) deutlich: Je passender beziehungsweise höher die eigene formelle Lern-Leistung, desto größer ist der Anspruch innerhalb der Familie auf den Ausbau von formellen Lern-Leistungen zur eigenständigen Orientierung und damit zur Selbstverwirklichung.

Eine Relation zwischen der ersten und zweiten Typik wird ebenfalls über die Dimensionen der Herkunft und der Identität in Verbindung mit den Erfolgsstrategien evident. Dabei spielt die Herkunft und die Identitätssuche nicht nur im Zusammenhang mit der eigenständigen Orientierung, die sich besonders in der Abgrenzung zum Herkunftsmilieu und der Suche nach der eigenen Identität bemerkbar macht eine Rolle, sondern auch für die strategisch genutzten Fähigkeiten und Netzwerke, die sich über das Herkunftsmilieu ergeben und die strategisch genutzte Thematik eines möglichen Spannungsfeldes. Genauere Erläuterungen können aufgrund des Umfangs an dieser Stelle nicht erfolgen.

Anders als bei der ersten Typik, der eigenständigen Orientierung, bei der sich beruflich und akademisch Qualifizierte auf die unterschiedlichen Typen verteilt und gemischt haben, besteht bei dieser zweiten Typik der erste Typus ausschließlich aus akademisch, und die anderen beiden aus beruflich Qualifizierten. Diese Tatsache ermöglicht folgende Schlussfolgerungen zu soziogenetischen Zusammenhängen:

1. Wenn man beachtet, dass die Akteure des ersten Typus, die bereits in der Kindheit eine Leistungsorientierung zeigen, alle hochqualifiziert sind und die der anderen Typen mittelqualifiziert, kann man auf einen Zusammenhang zwischen der Form der Qualifizierung und der Leistungsorientierung schließen. Dabei steht der Zeitpunkt einer Leistungsorientierung im Zusammenhang mit der Art der schulischen Qualifizierung.
2. Betrachtet man den dritten Typus in der zweiten Typik, dessen Lern-Leistungsorientierung erst während seiner Ausbildungszeit deutlich wird, so kann man feststellen, dass alle Akteure selbstständig tätig und mittelqualifiziert sind. Dies deutet auf einen Zusammenhang zwischen der Qualifikationslagerung (Qualifikationsgrad), dem Zeitpunkt der Evidenz der Lern-Leistungsorientierung und der Art der Tätigkeit hin. Das bedeutet, dass sich Mittelqualifizierte, die erst zur Ausbildungszeit eine Lern-Leistungsorientierung entwickeln, eher selbstständig machen als Akademiker oder diejenigen der Mittelqualifizierten, die ihre Lern-Leistungsorientierung zugunsten der Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre zurückstellen, um beruflichen Erfolg zu erlangen.
3. Die besondere Orientierung an der inneren Sphäre des zweiten und dritten Typus der zweiten Typik in Abgrenzung zum ersten Typus der zweiten Typik deutet auf einen Zusammenhang zwischen der Form der Qualifizierung und der Ausprägung der Leistungsorientierung und der Orientierung an der inneren Sphäre in einer bestimmten Lebensphase hin. Während der erste Typus (bestehend aus Hochqualifizierten) primär und dauerhaft eine

Leistungsorientierung beispielsweise durch den schnellen Spracherwerb, besonders gute Noten beziehungsweise einen hohen Bildungsabschluss in Verbindung mit einem schnellen Tempo bei der Zielerreichung betont und eine Familienbezogenheit sich erst im Zusammenhang mit seiner eigenen Kernfamilie bemerkbar macht (wenn überhaupt), stehen bei den Akteuren der anderen beiden Typen (bestehend aus Mittelqualifizierten) neben beziehungsweise vor der Leistungsorientierung auch eine deutliche Orientierung an ihrer inneren Sphäre. Familiäre Zusammenhänge stehen bei dem zweiten und dritten Typus stärker im Fokus der biographischen Erzählung und werden eher in Verbindung mit dem beruflichen Erfolg gebracht. Aus der Empirie dieser Arbeit lässt sich schließen, dass sich Mittelqualifizierte zumindest in der Kindheit und Jugend eher an der inneren Sphäre orientieren als Hochqualifizierte.

4. Sowohl im Zusammenhang mit der Wettbewerbsorientierung als auch im Zusammenhang mit der Differenzierung von Kriterien für den Erfolg sind tendenziell Geschlechterunterschiede zu erkennen. Alle Männer im Sample vergleichen sich mit anderen und zeigen damit eine Wettbewerbsorientierung in unterschiedlicher Intensität. Die Frauen im Sample stellen entweder keine Vergleiche zu anderen Personen an, oder aber sie vergleichen in einem wesentlich geringeren Maße, impliziter. Wenn sie sich mit anderen vergleichen, dann stellen sie ihre Besonderheit nicht nur über ihre eigene Lern-Leistung heraus, sondern bringen noch andere Erfolgskriterien mit ein. Betrachtet man die Untertypen, die neben ihren eigenen Lern-Leistungen auch andere Merkmale für den beruflichen Erfolg heranziehen, so kann man feststellen, dass es sich bei beiden Untertypen um hochqualifizierte Frauen handelt. Lediglich der zweite und dritte Untertyp des ersten Typus differenziert die Merkmale seines Erfolges, die wiederum seine Handlungsstrategien beeinflussen. Diese Tatsache weist sowohl auf einen Geschlechter- als auch einen Unterschied im Bildungsgrad hin.

7.3 Die Typik im Umgang mit dem Erfolg in Auseinandersetzung mit der inneren Sphäre

In der dritten Typik, in der zwei Typen identifiziert wurden, wird der Umgang mit dem Erfolg in Auseinandersetzung mit der inneren Sphäre analysiert. Dabei soll zunächst darauf hingewiesen werden, dass eine Auseinandersetzung und gewisse Betonung des Erfolges der Interviewpartner, durch den Titel der Dissertation, den ich bei meiner Vorstellung meines Anliegens immer genannt habe, nicht verwunderlich ist. Abgesehen von dem Titel meiner Arbeit, die in eine bestimmte Richtung meines Forschungsinteresses deutet, geraten die Akteure, die über ihren beruflichen Erfolg fast alle einen sozialen Aufstieg vollzogen haben, in eine Erklärungsnot. Bei den Erläuterungen im Zusammenhang mit dem schulischen oder beruflichen Erfolg geht es neben den explizierten Kriterien für einen schulischen oder beruflichen Erfolg, die im Kapitel 6.9 zusammengefasst dargestellt sind, immer auch um eine Verortung innerhalb oder außerhalb der inneren Sphäre. Daher geht es in dieser Typik, neben der Betrachtung der Art und Weise der explizierten Zusammenhänge, um die Auseinandersetzung mit der inneren Sphäre beziehungsweise dem Bezug zum

Elternhaus. Damit geht es also auch um die Schnittstelle mit der querlaufenden Typik, der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre.

Im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg spielen in den Erzählungen der Akteure noch folgende Themen eine Rolle: Die Motivation zum beruflichen Erfolg, der Umgang mit Misserfolgen und das Glück. Bei den Motivationen geht es primär um eine Anerkennung innerhalb der inneren Sphäre, um eine Lösung aus sozialen Beziehungen aus der inneren Sphäre, um eine Absicherung der Kernfamilie und/oder, um Gewinnmaximierung und um eine Selbstverwirklichung. Unterstützung und Unterstützer werden im beruflichen und privaten Bereich zwar mehr oder weniger erwähnt und mit dem Bildungserfolg in einen Zusammenhang gebracht, jedoch nicht in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg, der trotz Unterstützung eine ausschließlich persönliche Leistung im Wahrnehmen aller Interviewten bleibt.

Bei den Erklärungen für den beruflichen Erfolg spielt das Glück in unterschiedlichen Zusammenhängen und in unterschiedlicher Intensität eine Rolle. Daher findet auch eine Differenzierung des Umgangs mit dem Thema Glück statt, die anhand der Untertypen verdeutlicht wird.

Die Akteure des ersten Typen charakterisieren ihren beruflichen Erfolg. Sie beschreiben ihren beruflichen Erfolg hauptsächlich mit ihrem Erfahrungswissen, ihrem Können und ihren Persönlichkeitsmerkmalen. Im Unterschied zu dem zweiten Typen lassen die Akteure dieses Typen Personen aus ihrer inneren Sphäre an ihrem beruflichen Erfolg teilhaben. Sie binden sie in ihre geschäftlichen Aktivitäten mit ein oder unterstützen sie im Rahmen ihrer beruflichen Fähigkeiten. Sie haben alle einen engen Bezug zu einzelnen Mitgliedern aus ihrem Elternhaus und fühlen sich verantwortlich für ihre innere Sphäre, die sie streckenweise selbst als Unterstützung während ihrer Schulzeit oder bei ihrem beruflichen Einstieg erlebt haben, allerdings nicht verantwortlich machen für ihren beruflichen Erfolg. Ein unterschiedlicher Umgang mit dem Glück als Erfolgskriterium wird anhand der Untertypen aufgezeigt. Die Akteurin des ersten Untertypen spricht in keinem Zusammenhang von Glück. In ihrer Wahrnehmung hat sie sich ihren beruflichen Erfolg selbst hart erarbeitet. Die Akteure des zweiten Untertypen benennen hingegen das Glück als weiteres Erfolgskriterium. Für sie, die alle große Flexibilität in ihrer Selbstständigkeit zeigen, spielt auch das Glück im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg eine Rolle.

Während die Akteure des ersten Typen ihren Erfolg beschreiben und diesen hauptsächlich mit ihren eigenen Lern-Leistungen begründen, pointieren die Vertreter des zweiten Typen ihren Erfolg und relativieren ihn dann wieder. Beispielsweise erörtern sie ihren Erfolg im Zusammenhang mit dem Verlust an Freizeit. Für sie gibt es (wie bei der Akteurin des ersten Untertypen des ersten Typen) keinen Zweifel daran, dass ihr beruflicher Erfolg hauptsächlich über ihr Wissen und Können und ihre eigene Persönlichkeit zustande gekommen ist. Die eigene Persönlichkeit oder das Erfahrungswissen, das sie über ihre Herkunft, die eigene Migrationserfahrung oder das Aufwachsen im eher bildungsfernen Milieu erlangt haben wollen, nutzen die Akteure dieses Typen für ihren beruflichen Erfolg. Das bedeutet aber nicht, dass sie, wie der erste Typ, ihren beruflichen Erfolg mit ihrem Elternhaus in eine Verbindung bringen. Sie bringen ihren Erfolg nicht in Verbindung mit ihrer inneren Sphäre, sondern mit ihrer eigenen „Mentalität“, die sie mit ihrer nationalen Herkunft verbinden.

Thematisch spielen im Zusammenhang mit der dritten Typik, dem Umgang mit dem Erfolg, die Themenbereiche Erfolgsempfindung, Leistungsmotivation, Unterstützung beziehungsweise Unterstützer und Umgang mit Misserfolgen eine markante Rolle.

Über den Wunsch zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, der auch bei der eigenständigen Orientierung als Motivation eine Rolle spielt, wird eine Relation zwischen der ersten und der dritten Typik identifizierbar, denn dieser Wunsch spielt auch im Zusammenhang mit der dritten Typik eine Rolle. Mit der Erläuterung des eigenen beruflichen Erfolges verdeutlicht sich insbesondere der Wunsch zur Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, der auch bei der eigenständigen Orientierung als Motivation eine Rolle spielt.

An der Dimension des Umgangs mit Misserfolgen wird die Verbindung zur zweiten Typik deutlich, denn der Umgang mit Misserfolgen spielte nicht nur eine Rolle bei den Verläufen der eigenen Lern-Leistungen, sondern spielt auch im Umgang mit dem Erfolg und der Orientierung an der inneren Sphäre eine Rolle, wie im Folgenden deutlich wird.

Eine Schnittstelle zur ersten Typik wird über die Unterstützer, die im Zusammenhang mit der Wegweiser-Rolle auch in der ersten Typik, der eigenständigen Orientierung, eine Rolle gespielt haben, deutlich. Denn das Thema der Unterstützer beziehungsweise Unterstützung spielt auch im Zusammenhang mit dem Umgang mit dem beruflichen Erfolg und der inneren Sphäre eine Rolle. Beispielsweise dient Unterstützung als Methode, den Bezug zur inneren Sphäre nicht zu verlieren.

7.3.1 Charakterisierung des beruflichen Erfolges mit und ohne Erläuterungen zum Glück und einem engen Bezug zur Herkunftsfamilie

Die Vertreter dieses ersten Typus zweifeln nicht an ihrem beruflichen Erfolg. Im Gegensatz zu den anderen beiden Typen pointieren, relativieren oder differenzieren sie ihren Erfolg nicht, sondern sie charakterisieren ihn eher. Im Vordergrund ihrer Erzählung steht weniger eine Begründung für ihren beruflichen Erfolg, als vielmehr eine Beschreibung ihres Erfolges in Verbindung mit einem engen Bezug zu ihrer inneren Sphäre. Zur Orientierung an der inneren Sphäre aller Akteure dieses Typen passt auch ein starker Bezug zum Elternhaus, der sich in der Anerkennung von unterstützenden Aktionen von Eltern oder Geschwistern, die in der erzählten Zeit während der Schul- beziehungsweise Ausbildungsphase erörtert werden, zeigt. Die Schnittstelle zwischen der querlaufenden Typik, der Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre mit dieser dritten Typik, ist bei diesem Typus durch eine Verknüpfung zwischen Erzählungen aus dem sozialen Lebensbereich beziehungsweise zwischen sozialen Beziehungen zu Mitgliedern der Herkunftsfamilie und dem beruflichen Lebensbereich zu erkennen.

Ihren beruflichen Erfolg begründen sie mit ihren eigenen Lern-Leistungen und ihrer Persönlichkeit und teilweise wird im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg auch das Glück erörtert.

Dieser Typus wird in zwei Untertypen unterteilt, denn es gibt große Unterschiede im Bezug auf das explizierte Glück im Zusammenhang mit dem beruflichen oder privaten Erfolg und damit einem unbestimmten, schicksalhaften Phänomen als Erfolgskriterium. Während die Akteurin des ersten Untertypen ausschließlich ihre harte Arbeit als

Erfolgskriterium bewertet, und in ihrer biographischen Erzählung das Glück in keinem Zusammenhang erwähnt, bringen die Akteure des zweiten Untertypen das Glück mehr oder weniger in unterschiedlichen Zusammenhängen als Kriterium ein. Daneben unterscheiden sich die beiden Untertypen auch im Umgang mit Misserfolgen. Während die Akteurin des ersten Untertypen keine nennenswerten Misserfolge erörtert, kommen die Akteure des zweiten Untertypen nicht darum herum. Sie begründen ihre Misserfolge, wenn möglich, mit den Umständen und wenn nicht, mit ihrem Fehlverhalten.

7.3.1.1 Kein Glück, aber eine enge Verbundenheit zur inneren Sphäre

Frau Sultan, die eine Vertreterin dieses Untertypen ist, ‚liebt ihren Beruf‘, in dem sie ‚viele negative, aber auch viele positive‘ Erfahrungen gemacht hat. Sie sieht einen Zusammenhang zwischen ihren negativen Erfahrungen, ihrer ‚Religion‘ und ihrer ‚Mentalität‘. Ohne genauer den Zusammenhang zu erklären oder die negativen Erfahrungen zu beschreiben leitet sie auf ihre positiven Erfahrungen über und betont damit die positiven Erfahrungen (Z. 245-264):

Also, (4) man erlebt ja auch vieles Negative in dem Beruf. Ich mein, (3), doch als Ausländerin auch noch. Also ich mein, man hat ja dann jahrelang mit Menschen gearbeitet, es sind ja Patienten, es sind ja keine Geräte, sind Menschen. Man erlebt trotzdem auch negative Dinge, wo man auf Grund seiner Religion, Mentalität auch, (2)manchmal auch sogar ganz, äh, unangenehme Dinge, (1) ja, erlebt hat. Aber ich habe auch unheimlich viel schöne Dinge erlebt. In diesem Beruf. Wo man halt viel Positives gesehen hat. Und ich, ich liebe meinen Beruf. Hab den immer auch, äh, sehr, sehr gerne durchgeführt, auch wenn ich jetzt nicht hauptsächlich am Patienten bin. (2) Ähm, die Unterstützung trotzdem dadurch auch durch Ärzte, durch, äh, ne Pflegedienstleitung, die hier ist. Wo man von denen auch erfährt, wie positiv..(Satz endet) Man kann ja nur positiv werden, wenn man auch positive Dinge erfährt. Man muss ja irgendwie ein Erfolgserlebnis gehabt haben. Und wenn einem das jemand sagt, wird man als Mensch da natürlich noch motivierter. Und versucht noch mehr daraus zu machen. Und da ich das wirklich oft erlebt habe, was ich auch immer wieder positiv betone, hat mich das auch immer weitergeführt zu sagen: „Ich bleib hier im Haus, ich arbeite weiter.“ Mir geht’s gut, obwohl ich viel durchgemacht hab im Leben. (1) Ich hab drei gesunde Kinder. Einen, Gott sei Dank, noch guten Mann (lacht) Ja. Und sage, was brauch ich noch? (3) Ja? Und das treibt mich halt, immer weiter zu machen. Dass ich nicht versuche, irgendwie aufzugeben.

Beruflich wird sie motiviert durch positive Erfahrungen in zwischenmenschlichen Kontakten und die Anerkennung von Anderen ihrer äußeren Sphäre. Sie ist froh darüber, dass ihre Kernfamilie gesund ist und sie einen „guten“ Ehemann hat. Dieses explizierte Selbstbild passt zu ihrer starken Beziehungsorientierung. Während sie das Gute im Berufsalltag und in ihren sozialen Beziehungen sieht, kann sie das Gute im erlebten Schicksal nicht erkennen. Daher verwundert es nicht, dass sie das Glück zumindest in keinen Zusammenhang mit ihrem privaten Lebensbereich expliziert. Aber auch beruflich wird das Glück an keiner Stelle ihrer Erzählung erwähnt. Im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg ist ihr besonders ihre Eigenständigkeit, ihre berufliche Position wichtig, in der sie selbst entscheiden kann und ihr eigener Chef ist (Z. 289-306):

S: Also dass die Zeit so war, äh, glaub ich nicht, dass das gut war. Aber, ich (1) weiß es nicht. Vielleicht, natürlich ist es, wenn das Leben nicht so schw., einfach war, dass man versucht, (2) das doch besser für sich selbst zu machen, was man denkt, jetzt..(Satz endet) Du hast so viel erlebt, gemacht, durchgemacht und jetzt willst du einfach das haben, wo du selber sagst, (eingeschoben) Das hört sich zwar jetzt komisch an: aber wo du vielleicht der Boss für dich bist. (2) Ja? Also ich könnt mir zum Beispiel, äh, ja, das hört sich komisch an...

I: überhaupt nicht

S: aber ich könnt mir jetzt einfach nicht

vorstellen, nach so langer, so langen Jahren, einfach als normale Krankenschwester wieder zu arbeiten. (1) Ähm, ich mach meine Arbeit gern, hab ich ja schon betont, aber wie (...) zusagen, was ich mir so erkämpft habe, was ich so versucht habe, endlich mal auch anderen zu zeigen, ob es meiner Familie war und so weiter, dass ich doch es schaffe, was ich auch gerne mache. In einer anderen Position zu arbeiten. Weil man immer zu mir gesagt hat, das schaffst du nicht. Du bist einfach nicht fähig dazu. Und ich hab gesagt, ich muss es denen zeigen, dass ich das kann.

I: Das hat Ihren Ehrgeiz geweckt?

S: Ja., meinen, also, genau. Genau.

Bei genauer Nachfrage räumt sie jedoch ein, dass das Erlebte zu ihrer beruflichen Zielstrebigkeit und ihrem Erfolg beigetragen haben könnte. Im Zusammenhang mit ihren beruflichen Erfolg ist ihr auch wichtig, dass Sie es ihrer Familie gezeigt hat, dass sie ‚es doch schaffen kann‘. Neben der beruflichen Anerkennung von Seiten ihrer äußeren Sphäre motivieren Frau Sultan Degradierungserfahrungen von Seiten der Familie, ihrer inneren Sphäre, („...das schaffst Du nicht. Du bist einfach nicht fähig dazu.“) zum beruflichen Erfolg. Sie will es „denen zeigen“. Frau Sultan stellt an dieser Stelle einen Zusammenhang zwischen ihrer Motivation zum beruflichen Erfolg, dem beruflichem Erfolg, und ihrem Wunsch nach Selbstbestimmung her. Dabei motivieren sie, neben positiven Erfahrungen im zwischenmenschlichen Beziehungen aus ihrer äußeren Sphäre, Degradierungserfahrungen aus ihrer nicht genauer differenzierten inneren Sphäre zum beruflichen Erfolg, der einhergeht mit dem Wunsch sich selbst zu verwirklichen.

In ihrer kurzen Eingangserzählung werden keine direkten Unterstützer erwähnt. Bei der konkreten Nachfrage ist ihr es sehr wichtig, dass sie ihren schulischen Erfolg ganz ohne Hilfe geschafft hat (Z. 124-164):

I: Hm. Und, äh, wenn Ihre Eltern, so wie meine auch, Analphabeten waren, mehr oder weniger, (1), äh, und Sie relativ gut waren in der Schule, dann haben Sie ja irgendeine Form von Unterstützung erhalten? Also sei es, äh, Unterstützung von Seiten der Eltern. Sei es, Unterstützung von Seiten der Lehr- (Wort endet), bestimmte Lehrer, Erzieher?

S: Nee. Gar nicht. (2) Gar nicht. Überhaupt nicht. Also, wie

gesagt, mein Vater war kein Analphabet. Mein Vater konnte sehr gut lesen und schreiben. War en, äh, war en, also en Fanatiker, der Bücherleser. Ja, der hat sehr gut gelesen. Ähm, meine Mutter, war Analphabetikerin. Die konnte aber trotzdem, hat sie sich aber immer wieder, also selbst beigebracht. So mit Frauen auf m Dorf oder so. Dass sie wenigstens ihre Namen und so weiter schreiben konnten und drei Zahlen und solche Dinge, wahrnehmen konnten. Ich habe keinerlei Unterstützung gekriegt. Nein. Ich habe, wie gesagt, die Grundschule absolviert, ohne jegliche Hilfe. Ich habe die Realschule genauso, ohne jegliche Hilfe, gemacht. Also, von wegen jetzt die Kinder, wo die jetzt Nachhilfe bekommen oder so was. Ich hab so was, kannten wir damals, auch ehrlich gesagt, überhaupt nicht.

Für Frau Sultan ist es nicht nur wichtig, dass sie „überhaupt nicht“ Hilfe erhalten hat, sondern auch die Annahme der Interviewerin in Bezug auf den Bildungsstand ihrer Eltern richtig zu stellen. Ihre Eltern in Schutz nehmend, berichtigt sie die Annahme, dass ihre beiden Elternteile Analphabeten waren. Sie betont, dass ihr Vater kein Analphabet war und unterstreicht dieses Argument nicht mit einem formellen Schulabschluss, sondern mit seiner Leseleidenschaft. Auch ihre Mutter würde zumindest ihren Namen und einige Zahlen schreiben können. Diese respektvolle und anerkennende Reaktion ihrem Elternhaus gegenüber deutet darauf hin, dass sie mit ihrem Elternhaus ein positives Gefühl verbindet. Sie lässt auf ihre engere innere Sphäre, auf ihr Elternhaus nichts kommen.

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu Frau Sultan und damit zu diesem Untertypen zu sagen, dass sie ihren Erfolg als eine eigene Lern-Leistung betont, Unterstützung von Seiten Dritter nicht als erfolgsunterstützend erlebt und dass sowohl Lob von Seiten ihrer äußeren Sphäre als auch Degradierungserfahrungen aus ihrer entfernten inneren Sphäre sie zum beruflichen Erfolg motivieren. Im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Erfolg geht es ihr nicht nur darum, es den Menschen, die ihr nichts zugetraut haben, zu beweisen, dass sie es geschafft hat, sondern auch um Selbstverwirklichung. Trotz der negativen Erfahrungen mit ihrer entfernten Verwandtschaft ist ihr Bezug zur engeren inneren Sphäre positiv zu bezeichnen. Ihre Selbstverwirklichung strebt sie erst an, als sie alle, noch verbliebenen Familienmitglieder ihres Elternhauses versorgt weiß.

7.3.1.2 Das Glück als ein Kriterium für den beruflichen Erfolg und die enge Verbundenheit zur inneren Sphäre

Die Akteure dieses zweiten Untertypen erörtern alle mehr oder weniger einen Zusammenhang mit dem Glück. So wird das Glück beispielsweise im Zusammenhang mit ausländerrechtlichen Veränderungen, einem Alleinstellungsmerkmal, den eigenen Kindern, Unterstützern, bestandenen Prüfungen, geschäftlichen Aktivitäten und dem ökonomischen Kapital erörtert. Ferner erkennen sie alle eine Form von Unterstützung von Seiten des Elternhauses (Eltern oder Geschwister) im Zusammenhang mit ihrem Bildungserfolg an. Trotz teilweise negativen Erfahrungen mit ihrer inneren Sphäre bleiben sie anerkennend und respektvoll. In ihre geschäftlichen Aktivitäten beziehen sie Familienmitglieder mit ein und lassen sie teilhaben am geschäftlichen Erfolg beziehungsweise unterstützen sie auf unterschiedliche Art und Weise.

Herr Toprak, der ein Akteur dieses zweiten Untertypen ist, beschreibt, wie Frau Sultan, der Akteurin des ersten Untertypen, seinen beruflichen Erfolg. Im Gegensatz zu Frau Sultan räumt er im Zusammenhang mit seinem Bildungs- und Berufserfolg auch dem Glück einen Stellenwert ein. Das Glück bringt er beispielsweise in einen Zusammenhang mit Versetzungen während der Grundschulzeit, die er mit dem Erwerb der deutschen Sprache und einem Wohnortwechsel begründet (Z. 58-77):

Ja, und, äh, ich kann mich noch gut erinnern, äh, wir hatten natürlich das Glück gehabt, damals, äh, wo wir, wieder zurück kamen, dass, äh, mein Vater in Schöneberg gewohnt hat, mittlerweile. Und nicht mehr in Moabit. Grund dafür war, äh, ich kann mich erinnern, (1) es stand, glaube ich, damals in seinem Pass, äh, dass wir (1), ja, äh, regelrecht (1), wie in Amerika, wo die Schwarzen, also, nicht, ich will das Wort „Ghetto“ nicht nehmen, aber (1) so'n Charakter hatte es schon. Er hatte einen Pass gehabt, dass er wohnen konnte in Moabit, äh, Kreuzberg, oder Wedding, glaube ich. Und nicht in Bezirken wie Charlottenburg, Steglitz. (1) Und nach Jahren erst, ähm, zu unserem Glück, stand dann doch, äh, frei wählbar. Also, er konnte sich das, das, äh, den Bezirk dann wählen. Kamen wir nach Schöneberg. Und, zu unserem Glück in Friedenau, Schöneberg, in unserem Umfeld waren wenige, türkische Haushalte. So dass wir gezwungenermaßen (2), mussten mit den Freunden natürlich immer auf Deutsch kommunizieren. (Räuspern) Das brachte uns natürlich sehr weiter. Auch in der Schule hat man das natürlich, äh, mit verfolgt. Und, (1) so hatte ich das Glück, in der 4. Klasse, auch wenn ich kein Zeugnis bekommen habe, auch in der 5. Klasse, durch meine Bemühungen, wurde ich nicht versetzt, äh, beziehungsweise nicht sitzen geblieben, sondern, äh, mit dem guten Willen, äh, äh, ist gut dran an den anderen Schülern. Hat man uns immer in der Klasse weiter gebracht. (1)

Herr Toprak argumentiert mit ausländerrechtlichen Veränderungen in Bezug auf einen Wohnortwechsel, der während seiner Grundschulzeit vorgenommen wurde und den er in Verbindung mit einer geringen Zahl von ‚türkischen Haushalten‘ in Verbindung bringt und verantwortlich macht für den Erwerb der deutschen Sprache. Dabei ist auffällig, dass er zunächst nicht nur von seinem, sondern von dem gemeinschaftlichen familiären Glück („wir hatten natürlich das Glück gehabt“) spricht. Erst allmählich kommt er zu seinem individuellen Glück im Bezug auf die Versetzungen in die nächsten Schulklassen zu sprechen. An dieser Stelle wird zum Einen deutlich, dass er in seinem Denken die familiäre Gemeinschaft und seine individuellen Situation betrachtet und zum Anderen, dass das Glück in schwierigen Situation (wie einer unsicheren Versetzung) hilfreich sein kann.

Auch im geschäftlichen Zusammenhang spielt das Glück eine Rolle (Z. 590-591):

Und da hatte ich einmal Glück gehabt, dass ich ne Disco gefunden habe, gegenüber der Deutschen Oper.

Mit dem geschäftlichen Glück wird der Standort eines Geschäftes in einen Zusammenhang gebracht.

Im Zusammenhang mit seinem beruflichen Erfolg stehen bei ihm zum einen seine Familie (Respekt und familiäre Pflichten) und zum anderen ebenfalls sein Wunsch zur Selbstverwirklichung. Nur über eine Summation des institutionalisierten Kulturkapitals beziehungsweise der formellen Lern-Leistung, ist es für Herrn Toprak möglich, sein Ziel sich „selbst zu verwirklichen“ und dennoch die traditionellen Werte seines Elternhauses nicht außer Acht zu lassen, zu verwirklichen (Z. 173-193):

Und ich hab dann, der Reiz war natürlich immer noch da, weiter zu streben. (1) Um mich selbst zu verwirklichen. (2) Und, äh, entschied mich dann, bei der Handwerkskammer, nach einer Information, hab ich mich entschieden, den Betriebswirt zu machen. (1) Auch diesen Weg bin ich gegangen und habe den mit Bravour und einer Anerkennung und Auszeichnung (1) bestanden. (2) Und, da hatte ich überlegt, tja, was willst du jetzt noch machen? Jetzt hast du schon, äh, soviel erreicht und so viel gemacht. Der Entschluss, äh, zwang mich, äh, doch unternehmerisch tätig zu werden. Und durch den Betriebswirt (1) und die Qualifikation entschloss ich mich vor zweieinhalb Jahren eine Selbständigkeit, in die Selbständigkeit zu gehen. Und hab mich, äh (1), bin in die Unternehmenstätigkeit, Unternehmensberater-Tätigkeit rein gegangen. (1) Und halte seit 2 Jahren, bin Unternehmensberater, und in verschiedenen (2) Existenzgründerbüros halte ich Seminare. Also, ich referiere, bin als Referent tätig. Und, äh, alle 3 bis 4 Wochen hab ich ne Gruppe von 8 bis 10 Personen (1), die sich selbständig machen. Das sind wiederum auch Immigranten. (1) Ja? Die haben natürlich die Schwierigkeit, (1) dass sie der deutschen Sprache nicht mächtig sind. Und versuchen natürlich überwiegend auf Deutsch, wenn's natürlich nicht klappt, auf Türkisch, (1) dieses Seminar zu halten. (3) Die Leute, die sich natürlich selbständig machen wollen, (1) brauchen natürlich wiederum vieles. Ja? Marketing, äh, Businesspläne, für das Arbeitsamt. Für die Banken, Bankgespräche, ect. Und (1), äh, dabei bin ich denen natürlich behilflich. (1) Im Moment bin ich sehr zufrieden. Hab sehr viel zu tun.

Durch diesen Abschnitt, der auch in der ersten und teilweise in der zweiten Typik analysiert wurde, deutet sich über das Thema der Selbstverwirklichung und der Zufriedenheit, die für ihn in einem Zusammenhang mit seinem Erfolg stehen, eine Relationen zwischen den Typiken an. Eine ausführliche Analyse findet auf Grund der Überschneidung für diesen Abschnitt nicht noch einmal statt. Stattdessen werden lediglich die für diese dritte Typik wichtigen Punkte analysiert und die wichtigsten Erkenntnisse und Schnittstellen zwischen den Typiken erläutert.

Wie bereits in der zweiten Typik festgestellt (7.2.3.1), findet Herr Toprak seinen beruflichen und biographischen Ort, der ihn ausfüllt, dort, wo er die im hohen Maße individualisierte Berufskarriere des Unternehmensberaters mit der Beratung und Unterstützung von Leuten aus der türkischen Community verbindet. Damit steht für Herrn Toprak der berufliche Erfolg in einem Zusammenhang mit seiner Zufriedenheit, die er erlangt, wenn er seine Individualität verbinden kann mit der Unterstützung seiner Community. Er befreit sich über die Summation von formellen Lern-Leistungen und eigenständiger beruflicher Umorientierung von den Vorstellungen seiner Herkunftsfamilie nur soweit, wie es sein Respekt vor den traditionellen Werten seiner Eltern und seiner Herkunftsgemeinschaft zulässt. Über die Unterstützung der eigenen Herkunftsgemeinschaft schafft er für sich ein Gleichgewicht zwischen Individualität und Gemeinschaft. Sein Respekt seinen Eltern gegenüber macht es ihm unmöglich, deren Unterstützung für seinen schulischen beziehungsweise seinen Erfolg während der Ausbildung bei Nachfrage nicht anzuerkennen. Bei der genauen Nachfrage nach Schlüsselpersonen, die ihn in seiner Schul- und Berufskarriere möglicherweise unterstützt haben, verdeutlicht Herr Toprak im Vergleich zu Kindern mit Migrationshintergrund der heutigen Generation, wie wichtig ihm der Respekt vor den Eltern ist. Er sieht einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Respekt vor den Eltern und einer Erfolgsmotivation in der Schule beziehungsweise einem Erfolg beim Sport (Z. 416-437):

Also der, der Drang von meiner Mutter einerseits. Äh, mein Vater war sehr streng. Wir haben auch mal ne Ohrfeige bekommen. Bis zu einem bestimmten Alter natürlich. Äh, (2) was nicht so wehgetan hat. (1) Und aber, es war natürlich sehr viel Respekt in der Familie. Das, äh, kannten wir natürlich aus der Türkei auch. (1) Dass, wenn der Papa natürlich in das Wohnzimmer kam, dass wir natürlich aufgestanden sind, bis er sich hingesetzt hat. (1) Das war natürlich, äh, äh, mit sehr viel Respekt (1) verbunden. Und, äh, dadurch war natürlich der Drang größer, bei uns, denke ich mal, als bei den Kindern, äh, die ich heutzutage sehe. Da, ich seh das ja, das ist ja, ist ja, ist ja sehr, sehr (stark betont) schlimm. (1) Was ich ja heute, äh, mit den Migranten. Auch die mit der dritten Generation. Ich hab ja selber jetzt sehr viele, äh, Teilnehmer beim, beim Boxsport. (2) Und, äh, sehe das, dass die auch weniger Erfolg haben. (1) Also bis zum, äh, wir, wir sind zwar sehr viele Box(...), aber sehr wenige, die Erfolg bringen. (1) Auch, und das spiegelt sich bei denen auch in der Schule wieder. (1) Das kann ich beobachten. (1) Und bei uns war das eben so, dass wir viel mehr Respekt hatten, wenn wir (endet). Ich kann mich erinnern, wo ich meine erste Zigarette geraucht hatte, dass, äh, schon allein, wenn ein erwachsener Person in unserer, äh, Gegend kam, äh, in unserer Gegend war, haben wir die, äh, ausgedrückt. Auch wenn's, äh, in der, in der Hand ausgedrückt (1) werden musste. (2) Und heutzutage sehe ich an jeder Bushaltestelle 12-, 13-jährige Mädels, Jungs, die rauchen da. Interessiert die gar nicht, wer da vorbei kommt. (1)

Einen respektvollen Umgang mit Älteren ordnet er dem Erziehungsstil seiner Eltern und der Erziehung in der Türkei zu. Er sieht in erster Linie seine Eltern als Unterstützer. Dabei unterscheidet er die Art der Unterstützung zwischen seinen Eltern. Seiner Mutter schreibt er besonders, und im Vergleich zu seinem Vater auch mehr, den „Drang“ zum Schulerfolg und damit seine Bildungsbeflissenheit zu (Z. 394–411):

F: Sehr. Sehr. Also meine Mutter, äh, was den schulischen Werdegang angeht, mehr als mein Vater. (1) Also mein Vater hat auch wenig Zeit gehabt. Wie gesagt. Also einmal wegen seine Arbeiten, und einmal wegen seiner Selbständigkeit. Er hatte ja zwei Berufe, sozusagen.
I: Hm. Und häufig ist es ja so, ähm, dass die Eltern eigentlich in der Generation so gar nicht sich auskennen mit den Schul-, ähm, arten und so, weil sie es ja aus der Türkei nicht so kennen. Aber, offensichtlich war Ihre Mutter da ja....
F: Ehrgeizig, sehr ehrgeizig. Ja, ja, sehr ehrgeizig. Ich sagte, sie packte mich an

der Hand und sagte, wir gehen jetzt zum Gymnasium. Nimm dein Zeugnis. (1)
 Ja? So war es. (2) Also, es war, für mich war das schlimm, weil ich wusste schon, was da raus kommt. Aber ich musste ja mitgehen. (1)
 I: Ähm, meinen Sie denn, dass sie das alles wusste, aus Erfahrungen mit den älter, mit den beiden älteren Brüdern, äh, von Ihnen?
 F: Zum Teil, äh, hat sie natürlich Rücksprache mit meinem älteren, mit Necatin, der damals schon die Realschule besuchte. (2) Und, äh, (1)
 war natürlich auch sehr, sehr stur, meine Mutter. Also sie hatte es sich in den Kopf gesetzt, dass wir eine gute Bildung haben sollten, und ist dies Wege, ihren Weg auch gegangen. (1)

Er beschreibt seine Mutter als „ehrgeizig“ und „sehr, sehr stur“. Obwohl Herr Toprak das Ergebnis bei der Auswahl der für ihn in Frage kommenden Oberschule gewusst haben will, fügt er sich dem Willen seiner Mutter und probiert, auf einem Gymnasium aufgenommen zu werden. Damit verdeutlicht er seinen Gehorsam und den Willen, den „Drang“ seiner Mutter nach einer „guten Bildung“. Herr Toprak kann zunächst seine Bildungsbeflissenheit nicht mit einem besonderen Schulabschluss (im Vergleich zu seinen Brüdern) nachweisen, dies aber später durch seine vielen Weiterbildungen ausgleichen. Seinen Vater hingegen beschreibt er als „Künstler“, als einen Menschen, der selbstbewusst und vorbildhaft gehandelt hat (Z. 462-468):

Der Vater war natürlich qualifiziert durch seinen Beruf. War Klempner. Hat sich immer Gedanken gemacht. Dass, äh, das, äh, weiter zu, äh, verwirklichen. Und, äh, war sehr beliebt, auch bei Daimler-Benz. Äh, er war ein Künstler. Für mich war er ein Künstler, kein Klempner. Er konnte ja Oldtimer reparieren, äh, wo andere davon geträumt haben. (1) Andere Klempner. Er hat anderen Meistern was vorgeführt, äh, bei Mercedes. Das hab ich selber erlebt damals. Und, das hat uns immer Mut gemacht. (2)

Offensichtlich hat sich der Vater, genau wie Herr Toprak, „Gedanken gemacht“, sich „weiter zu, äh, verwirklichen“. Mit seiner Formulierung schreibt Herr Toprak seinen Wunsch und Ehrgeiz zum beruflichen Aufstieg (seine berufliche Aufstiegsaspiration) seiner Mutter und zur Selbstverwirklichung implizit seinem Vater als ‚qualifiziertes‘ Vorbild zu. Sein Vater bekommt durch sein handwerkliches Geschick Aufträge von einem großen Autohersteller, durch die er seine handwerklichen Fähigkeiten und sein Selbstbewusstsein vor anderen Klempnern und seinem Sohn beweisen kann. Sein Vater macht Herrn Toprak „Mut“ für seine berufliche Zukunft und ist damit implizit ein Vorbild für seine beruflichen Fähigkeiten und sein Selbstvertrauen (informellen Leistung). Aber die Erziehungsaufgabe sieht Herr Toprak in seiner Herkunftsfamilie „gemeinschaftlich“ verteilt (Z. 453-457):

Ich glaube, das hing nicht nur von meiner Mutter, sondern auch mit meinem Papa zusammen. Der, äh, die gemeinschaftlich, äh, agiert haben. Und sich Gedanken gemacht haben über unsere Zukunft. (2) Und das hat uns, glaube ich, den Weg geebnet. (1)
 Ähm, für meine Brüder und für mich.

Damit macht er beide Elternteile, also die Kombination ihrer Fähigkeiten und Charaktereigenschaften, verantwortlich für seinen Ehrgeiz zum Erfolg. Sein eigenes Selbstbewusstsein, das er zunächst implizit dem vorbildhaften Verhalten seines Vaters zuschreibt, wird von seinem „Professor“ bemerkt und hervorgehoben (Z. 681-701):

F: Also das hat mir, äh, mein, mein Professor, der Dr. Müller, äh, in der Handwerkskammer, der gesagt hat, die waren, ähm (2), überwältigt, äh, in der mündlichen Prüfung, wo wir immer zu Dritt rein gingen. Das war die letzte Prüfung in der Betriebswirtschaftsschule, in der, in der Handwerkskammer Berlin. (1) Und da waren alle drei, äh, Prüfer (1) überwältigt, auch, äh, wo wir dann ausgezeichnet wurden, zum, (1) wo unsere,

unsere Diplom-, äh, an uns gegeben wurden, in der (2) VIP-Bereich, da noch mal, wurde ich dann zum Mikrofon gerufen, und da wurde man mir, hat man mir noch mal deutlich gemacht, dass (endet). Durch die mündliche Prüfung in den letzten zehn Jahren, dass die so was nicht erlebt hatten. (1) Äh, und jetzt zu Ihrer Frage. Was mich auszeichnet. Das hat der Professor tatsächlich gesagt. (1) Äh, die, die, das Selbstbewusstsein. Also, (1) die Frage einfach so beantwortet, (1) halt wie, so wie es mir nach, so wie es kam. Ähm, (2), äh, damals kann ich mich auch noch gut erinnern, in der mündlichen Prüfung, wo wir zu Dritt gegenüber den drei Prü-, äh, ähm, Prüfern saßen (2), das, das kam so locker rüber. Also, ich war von mir selber überrascht. Also, ähm, äh, zur davorigen Prüfung, zu der Meisterprüfung, da(1) lief mir kalter Schauer, kalter Schweiss, ähm, im Rücken und jetzt war das auf einmal so angenehm. Also, ich denke mal, ähm (1), die, die Arbeit. Die gesamte Arbeit, über die Jahre, äh (2). Ich glaub, ich habe gut darauf zu der Prüfung, gut gearbeitet. (2) Der Fleiß, der wurde eben belohnt. Ja?

Durch die Erwähnung des Titels seines Prüfers und der Anzahl der Prüfer insgesamt betont Herr Toprak sein eigenes, offensichtlich auffälliges Selbstbewusstsein. Während er zuvor implizit seinen Vater als Vorbild für sein Selbstbewusstsein verantwortlich gemacht hat, weist er nun explizit auf seinen eigenen „Fleiß“ und seine Erfahrungen während seiner Selbstständigkeit und seine Verantwortungsübernahme innerhalb der Familie als relevante Faktoren für die Entwicklung seines Selbstbewusstseins und damit seines Erfolges hin. Folglich macht er am Ende seines Interviews seine eigenen Fähigkeiten und Erfahrungen, seine Person (also sich) verantwortlich für seinen beruflichen Erfolg beziehungsweise für seinen formellen Leistungserwerb, der durch Aus- beziehungsweise Weiterbildungsabschlüsse gekennzeichnet ist.

Zusammenfassend ist zu Herrn Toprak zu sagen, dass er seinen Erfolg unter anderem durch die Summierung seiner formellen Lern-Leistungen und der Vielfalt dessen, was er getan und erreicht hat, betont. Neben den eigenen Lern-Leistungen spielt das Glück im Zusammenhang mit dem schulischen und beruflichen Erfolg für Herrn Toprak eine Rolle. Der ihm wichtige Respekt vor den Eltern, den er als Motivation zum Erfolg betrachtet, ermöglicht ihm bei Nachfrage eine gewisse Anerkennung familiärer Unterstützung während seiner Schul- und Ausbildungszeit, jedoch schreibt er seinen beruflichen Erfolg ausschließlich seiner Person zu. Seine eigenständige Orientierung geht nur soweit, wie es sein Respekt vor den traditionellen Werten seiner Eltern und seiner Herkunftsgemeinschaft zulässt. Ein Abbruch der Beziehungen zum Elternhaus ist zu keinem Zeitpunkt zu erkennen. Die Anhäufung seines institutionellen Kapitals ermöglicht ihm einen Weg zwischen Individualität und familiärer Gemeinschaft. Mit seinen Brüdern geht er auch geschäftliche Beziehungen ein und verknüpft damit Privates mit Beruflichem. Seine Zufriedenheit erreicht er dann, wenn er ein Gleichgewicht zwischen seinem Wunsch zur Selbstverwirklichung verknüpfen kann mit der Unterstützung seiner Community.

Frau Müller, die ebenfalls diesen Typus verkörpert, expliziert im Nachfrageteil ihren ‚Stolz‘ auf sich selbst. Sie ist „stolz“ darauf, dass sie sich mit ihren beiden Kindern aus den sozialen Zwängen ihrer Familie gelöst hat. Sie liebt ihren Beruf als Friseurin, der ihr ökonomisches Kapital und Glück verschafft (Z. 829-869):

Also das ist erste Mal, äh, weil ich (1), ähm, mich (2) mit mir sehr stolz war, nachdem ich zweite Kind nicht mehr abtreiben (1), äh, entschieden habe. Dass ich von zu Hause abgehauen bin. Das war richtig abhauen, weil kein Mensch hat mir geholfen. Ich habe 4, 5 Taxis bestellt, um meine 3, 4 Sachen von zu Hause zu nehmen. (1) Äh, das war richtig abhauen. Ich hab zu Hause nicht mal einen Löffel gehabt. Überhaupt nichts gehabt. (2) Und, ja, da hat (3) nach und nach, nachdem ich mir Erfolge gesehen habe, (1) mein Beruf. Das ist einfach mein Beruf. (1) Ich liebe die Menschen einfach so sehr und

ich sehe auch, was ich mit dem Haar natürlich auch, was ich da, ähm, ein Wunder, das da raus kommt. (1) Natürlich nicht jedes Mal. Normaler Schnitt ist natürlich nicht. Aber manchmal passieren so Wunder, oder, wenn die Kunden so traurig kommen, am Ende geht hinterher glücklich. Es ist einfach, es findet ein Leben im Laden statt. Dieses Leben (2), und ich war der Haupt(.....). (1) Es war einfach wunderschön. Meine Arbeit, das Geldverdienen. (2) Geld hat mich, Geld macht nicht glücklich, aber Geld macht die erste Schritt vom Glück. Seh ich. Ich bin überhaupt nicht geldgierig oder so. Aber, (1) ohne Geld (1), aber dieses Geld ist wieder ich. (1) Mein Arbeit, mein Beruf. Wenn ich nicht mein Beruf hätte, ich weiß nicht, was aus mir dann noch geworden wäre.

Die Trennung von der elterlichen Wohnung beschreibt Frau Müller als Flucht. Dabei betont sie in der erzählten Zeit über keine materiellen Güter verfügt und die Flucht alleine bewerkstelligt zu haben. Sie ist überzeugt, dass sie den für sie passenden, ihren Beruf gefunden hat. Im Zusammenhang mit dem Beruf spielen „Geld“ und „Glück“ eine wesentliche Rolle. Es ist das „Leben im Geschäft“, das sie liebt. Geld ist für sie ‚der erste Schritt zum Glück‘. Damit stellt sie eine Korrelation zwischen privater und beruflicher Selbstständigkeit, dem persönlichen Stolz, dem Beruf und dem Glück her. Private und berufliche Emanzipation und Liquidität machen sie stolz und glücklich und damit erfolgreich. Sie stellt eine Äquivalenz zwischen Liquidität und Erfolg her.

Im Zusammenhang mit ihrer geplanten Meisterprüfung zeigt sich unter anderem ihr Umgang mit Misserfolgen und Unterstützern (Z. 210–238):

Jedenfalls, (1), äh, da kam ein An-, ein Anruf von Nachbarn. Dort haben, in dem Haus haben nur Ärzte gewohnt. Ähm, die haben alle Eigentumswohnungen. Die nie meine Eltern gewohnt hatten. Die hatten sehr viel meine Kind unter, meine Kinder unter Kontrolle. Und die Schule hat noch nicht ein Monat später war Sommerpause. (1) Und die Dame sagte mir, ich hab, ähm, ihre Mutter ist eine super liebe Mutter. Eine sehr respektvolle, eine super (endet). Aber, super naiv. Äh, sie hat keine Ahnung, sie kann sich nichts. Sie machen sonntags nicht Familientag. Äh, ihre Opa hat sich total verschlechtert. Die streiten sich sehr viel. Und ihre Kinder geht absolut nicht. Eine Kind hat Kopfschmerzen, ein Kind juckt sich immer. Äh, durch das Nervosität. Sie fehlen die Kinder. Machen sie bloß, dass sie hierher kommen, oder nehmen sie ihre Kinder mit. (1) Ich schwöre, das war meine erste, schnellste Aktion. Nächsten Tag war ich schon in der Türkei. (1) Ich hab auch so viel Glück gehabt. Im Bus hab ich dort einen jungen Mann kennen gelernt, der dort Fabrik besitzte. Er mit seinem Chauffeur. (1) Und erst mal hab ich bei ihm sechs, sieben Stunden lang mich erholt. Mich so, äh, verstärkt. Dann hat er unten mit seinem Chauffeur gewartet. Wir haben die Kinder entführt. Ich hab die ganze Familie dort gesammelt. Ich wollte nur sagen, dass ich einfach so Familienrede halten wollte. Und nur meine Mutter hat, hab ich gesagt, für paar Tage pack die Kinder, also eine Tasche, wo ich mitnehme. Die Kinder haben sie die Nachbarn, die mir angerufen haben, dort abgegeben. Ich ging rein, hab denen alle die Hände geküsst. Ich hab dem Stiefvater auch noch dem die Hand geküsst. Damit so einfach (endet). Die wissen selber nicht, es ging um ein Familiengespräch. Aber die wussten gar nicht, um was geht. (2) Und dann ich auf Toilette. Und gleich Nachbarn in die Tür. Kinder rein. Ab in Taxi. (1) Gleich nach Istanbul. (1) Deutschland. Zurück hier gekommen. (2) Und da war natürlich mein Meisterprüfung (1) hinüber.

Frau Müller bricht den Kontakt zu ihrem Elternhaus auch nach ihrem räumlichen Auszug und der Trennung vom Ehemann nicht ab. Sie nutzt den Kontakt, um ihre berufliche Selbstständigkeit zu erreichen. Es zeigt sich in ihren Erläuterungen, dass ihre Kinder der Schlüssel beziehungsweise ihr Weg sind, wie und warum sie auf den Weg zu ihrem beruflichen Erfolg den Kontakt zum Elternhaus hält. Erst als sie die Kinder nicht mehr gut versorgt weiß, gibt sie diesen Weg zu ihren Eltern auf. Frau Müller „entführt“

mit Hilfe eines neu kennen gelernten Mannes ihre Töchter, die zu dieser Zeit bei ihren Großeltern lebten. Die Beschreibung dieser Aktion verdeutlicht, dass sie sehr gut in der Lage ist, sich Hilfe zu organisieren, und schauspielerische Talente zur Zielerreichung anwenden kann (genauere Analysen siehe 7.2.3.2). In ihrer Erzählung setzt sie das Wohl ihrer Kinder vor ihr Ziel, die Meisterprüfung zu absolvieren, und sich damit unabhängig machen zu können. Damit demonstriert sie in einer Notsituation Verantwortung für ihre Kinder. Die Verantwortung, die sie sonst an andere abgibt, um ihre beruflichen und wirtschaftlichen Ziele zu erreichen. Dieser Umstand ist für sie ein selbstverständlicher, „natürlicher“ Grund für das Nichterreichen ihres Zieles. Argumente, die für eine Verschiebung der Meisterprüfung sprechen würden, werden nicht geliefert. Damit macht sie sich nicht selbst verantwortlich für das Scheitern ihrer Ziele, sondern die Umstände. Dass sie auch nach dieser dramatischen Aktion nicht vorhat, sich völlig von ihrem Elternhaus zu distanzieren, das wird im Nachfrageteil im Zusammenhang mit der deutschen Staatsbürgerschaft und einer möglichen Erbschaft deutlich (Z. 981-990):

I: Das ändert meine, mein Persönlichkeit nicht. (1) Dieses deutsche Ausweis macht mich nicht deutsch. Ich bin schon (2) Deutschland, (1) Deutsch. Türkin-Deutsch. Weiß ich nicht. Es ändern dieses Papierstück, ändern mich nicht. Auch wenn ich hätte, es kostet mir jetzt Geld, wenn ich das um. Es ist nicht so der Charakter, den ich nicht unbedingt haben möchte. Es kostet mir Zeit. Es kostet mir Geld und später (endet). Meine Mutter hat zum Beispiel dort Wohnung und so weiter. Und (2) man hört, Erbsachen sind schwierig. Aber das ist auch nicht das Thema. Ne?

Die Zeit und das Geld das Frau Müller für den Erhalt eines deutschen Passes investieren müsste, ist ihr der Pass nicht Wert. Ökonomisch denkend, bringt sie ein, dass sie eine Erbschaft von Seiten ihrer Mutter erwartet und ein deutscher Pass eventuell hinderlich für die Erbschaft sein könnte. An dieser Stelle wird deutlich, dass sie sich nicht völlig von ihrem Elternhaus distanziert hat. Ob und in welcher Art noch ein direkter Kontakt zu ihren Eltern besteht, erfährt man in diesem Interview nicht.

Wie aus ihrer Biographie hervorgeht und in den anderen Typiken bereits analysiert, findet Frau Müller einen Weg, sich trotz fehlenden Meistertitels, selbstständig zu machen. Im Zusammenhang mit ihrer Selbstständigkeit kommt sie auf Misserfolge zu sprechen (Z. 304–318):

Jedenfalls, aber ich musste in der Weberstraße (endet). Mein Laden hat so viel, äh, Scheiße gemacht. Da haben so viel (1) Geld ausgegeben haben. Die Mieten waren einfach zu viel. Ich hab über meine Verhältnisse gelebt. (1) Aber es waren wunderschöne (endet) Ich habe meinen Kindern, mit mir, so ein schönes (endet). So oft in die Türkei gegangen. (1) Hier in Deutschland den Kindern so viel alles ermöglicht und so weiter. Jedenfalls, ich bin pleite gegangen (3) in dem Laden. (1) Aber da hatte ich wieder durch meinen deutschen Freund, der oben gewohnt hat. (1) Äh, das mein Leben hat mir, mich selber geschenkt, weil ich nur deutsche Freunde um mich hatte. (1) Viele. (1) Ich hab mit meine türkischen Freunde, ich habe (1) dieses Emotionale genossen. (1) Gesungen. (1) Getanzt. (1) Und, einfach so, türkische Abende. Das hat mich aber natürlich genauso glücklich gemacht, wie mein Arbeitszeit mich glücklich gemacht hatte. (1) Ich könnte von alles leben. Und jedenfalls, äh (2) dieses Klaus hab ich auch jetzt geheiratet. (1)

Frau Müller lässt mehrere Sätze unvollendet stehen, beginnt mit „ich musste“ und geht dann in die absurde Schuldzuweisung an ihren Laden im Zusammenhang mit den hohen Mieten über, ehe sie dann zum eigenen Fehlverhalten kommt. Sie windet sich, bevor sie ihr Fehlverhalten eingesteht, das zur Pleite und zur Aufgabe des ersten Salons führt, aber sie verheimlicht es am Ende nicht. Damit versucht sie zunächst, wie zuvor im

Zusammenhang mit dem Scheitern am Meistertitel, die Umstände und nicht sich selbst für das Scheitern verantwortlich zu machen, bis sie dann doch auch ein eigenes Fehlverhalten zugibt. Kategorisierend berichtet sie von ihren türkischen und deutschen Freunden. Während sie die türkischen Freunde für ihr emotionales Glück (Feiern) verantwortlich macht und dieses Glück gleichsetzt mit ihrem Glück bei der Arbeit, macht sie ihre ‚vielen‘ deutschen Freunde verantwortlich für ihr selbst bestimmtes Leben („mein Leben hat mir, mich selber geschenkt, weil ich nur deutsche Freunde um mich hatte. (1)“). Um ihre Ziele der finanziellen Unabhängigkeit und Glück zu erreichen, organisiert sich Frau Müller Unterstützung von verschiedenen Personen aus ihrer inneren und äußeren Sphäre, die ihr über Krisen und Niederlagen hinweghelfen und ihr soziales Kapital darstellen. Ihr Neuanfang als Selbstständige, der unter anderem von ihrem Mann handwerklich unterstützt wird, erweist sich als schwierig, weil sich die Geschäftspartner nicht an die Abmachung halten (Z. 372-396):

Und ich habe in Dominicus-Straße (1) wieder angefangen. Selbständig. Mit mein Mann. Er machte die Männer-Arbeit. Saubermachen, Renovieren, und so weiter. Ich sollte mit Kunden. Nach zwei Monaten haben die Leute mich erpresst. Die haben mir gesagt, 40000 (1) Mark sofort (1) oder es gibt Leute zum dem Laden kaufen. (1) Hallo? Ich hab ja hier überhaupt kein Geld. Wir leben nur normal, aber wie kann ich den Laden jetzt kaufen? Das waren andere Sachen ein Problem. Aber durch mein Fleiß, ich, ich hab sowieso jeden Tag. Ich kenn mich, seit 17 Jahren, seitdem ich alleine selbständig bin, nur 6 Arbeitstage (endet). 10 Stunden ist für mich arbeiten. (1) Und die Sabine, die zweite Ersatzmutter, die mit den Kindern (.....) nimm's. (1) Ich hab gesagt, du, es gibt Problem. Mein Mann auch. Entweder, ich höre auf. Es, ich muss normal arbeiten gehen, oder ich möchte diese Laden unbedingt übernehmen. Ich möchte mein Leben so weitermachen. (1) So. Du musst mir Kredit nehmen. (2) Hin und her. Hat sie gesagt, ich hab Kredit, aber ich muss mal sprechen. Wenn sie mir geben, machen wir es. Machen wir es. Okay. Sie Kredit für mich. (1) Und ich bezahl den Leuten. Also, mit meinem Mann, und wir haben wirklich ganz große Probleme mit diesen Leuten gehabt. Der Mann war aus (1), der hat mir ganz böse zum Beispiel gesagt: Wenn du alleine gewesen wärest, wäre es kein Problem. Aber weil du verheiratet, weil du ein Mann hast, äh (1). Er hatte so ganz böse hat er das zu mir gesagt. Also: Cilve falan böyle. Wenn ich Frau gewesen wäre, alleine Frau, vielleicht hätte er das alles so (endet). (2). Ich weiß nicht. Es war eklig. Der Mann war einfach zu eklig. (2) Jedenfalls hat Gott mir wieder geholfen. (1) Das Geld war wieder da. Das war wieder mein Laden. Und das ging es wieder weiter.

Im Zusammenhang mit einer „Erpressung“ (Z. 375) des Ladenbesitzers, beschreibt Frau Müller, wie sie das Problem mit ihrem Mann und ihrer deutschen Freundin („zweite Ersatzmutter“) diskutiert. Sie nutzt ihre sozialen Beziehungen und Kontakte, um an das benötigte ökonomische Startkapital zu kommen, ohne dabei den Helfern dankbar zu sein. Nicht die Unterstützerin „Sabine“, sondern „Gott“ wird als Helfender dargestellt. Damit muss Frau Müller nicht der Person, Sabine, dankbar sein, sondern Gott. Offenbar hat sie einige Mütter an der Hand, die ihr in Notlagen auch finanziell helfen, aber für ihre emanzipatorische Orientierung scheint es wichtig, ihnen keine Bedeutung für ihren beruflichen Erfolg beizumessen. Ihren beruflichen Erfolg schreibt sie eher ihrem Fleiß (Z. 378-381) und der Hilfe von Gott zu. Den helfenden Anderen billigt sie keine Mitverantwortung für ihren beruflichen Erfolg zu.

Zusammenfassend ist zu Frau Müller zu sagen, dass sie auf ihren beruflichen Erfolg, den sie mit Glück, Geld und Unabhängigkeit verbindet, sehr stolz ist und ihn betont. Sie stellt eine Korrelation zwischen privater und beruflicher Selbstständigkeit, dem persönlichen Stolz, dem Beruf und dem Glück her. Private und berufliche Emanzipation und Liquidität machen sie stolz und glücklich und damit erfolgreich.

Die große Anzahl der Unterstützer aus ihrer inneren und äußeren Sphäre, die sie sowohl im privaten als auch im beruflichen Lebensbereich hat und nutzt, berühren keinesfalls ihre Wahrnehmung, alles alleine geschafft zu haben. Lediglich „Gott“ räumt sie eine Mithilfe ein. Ihr soziales Kapital (bestehend aus Akteuren ihrer inneren und äußeren Sphäre) nutzt sie für ihren beruflichen Erfolg und bringt es mit ihrem Talent zur Organisation in Verbindung. Damit muss sie nicht den Unterstützern dankbar sein, sondern kann ihren beruflichen Erfolg ihren eigenen Fähigkeiten zuschreiben. Um die Erläuterung von Misserfolgen kommt sie in ihrer Lebensläuferzählung nicht herum. Sie windet sich, gibt den Umständen und nicht sich selbst die Schuld, bis sie dann doch - zumindest in einem Abschnitt – ein eigenes Fehlverhalten einräumt.

Frau Müller hält, trotz Auseinandersetzungen mit ihren Eltern bezüglich ihrer eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich, den Kontakt zu ihnen. Dabei nutzt sie ihre Kinder, die von den Großeltern erzogen und versorgt werden. Diese Versorgung ihrer Kinder unterstützt indirekt ihre eigenständige Orientierung im beruflichen Lebensbereich. Über die Kinder findet sie also einen Weg, der Privates und Berufliches zu ihrem Vorteil verbindet. Erst als sie die Kinder nicht gut versorgt weiß, gibt sie diesen Weg des Kontaktes mit ihren Eltern auf. Inwiefern ein dauerhafter oder zeitweiliger Abbruch des Kontaktes erfolgt ist oder nicht, das lässt sich anhand des vorliegenden Interviews nicht sagen. Ihre dramatischen Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Elternhaus verursachen bei Frau Müller auf jeden Fall keine völlige Distanzierung von ihrem Elternhaus (denn sie erwartet eine Erbschaft von Seiten ihrer Mutter). Auch von ihrer Herkunftscommunity, die sie für ihr emotionales Glück (Feiern) verantwortlich macht, distanziert sie sich nicht. Dieses emotionale Glück setzt sie mit ihrem Glück bei der Arbeit gleich, das sie mit ihrem deutschen Freundeskreis (ihrer äußeren Sphäre) und ihrer Unabhängigkeit verbindet.

Auch *Herr Duman* verkörpert diesen Typus. Sein Glück thematisiert er in Verbindung mit seiner Suche nach einem geeigneten Ausbildungsberuf und seiner Eignung für verschiedene Berufsbereiche (Z. 106-107):

Und also mit den Berufen hat
ich immer Glück gehabt. Ne, die wollten immer, dass ich da anfang.

Die Auswahl der Betätigungsfelder hält Herr Duman für sein Glück. Seine Erfahrung in der Ausbildungszeit für verschiedene Berufsbranchen geeignet zu sein, spiegelt sich in seiner späteren Berufspraxis und der Betonung seines Erfolges in unterschiedlichen Geschäftsbereichen wider. Als Geschäftsmann betätigt er sich in unterschiedlichen Branchen. Über seinen erlernten Beruf und den damit erlernten Fähigkeiten für eine Selbstständigkeit, fühlt er sich in der Lage auch in branchenfremden Geschäftsfeldern erfolgreich tätig zu sein. Als Ofen- und Kaminbaumeister übernimmt er beispielsweise eine Pizzeria, die zuvor von seiner Verwandtschaft in die Pleite geführt wurde (Z. 314-334):

Hab ich, äh, so ne Pizzeria übernommen. (lacht) Und hab dann angefangen, diese Pizzeria umzubauen. Da war früher einer drin gewesen, und ich hab von weitem schon gesehen, dass der irgendwas falsch machte. Ne, es sind viele Sachen, die er falsch machte. (1) Und, äh, (1), hab gesagt, das kann doch gar nicht so schwer sein. Also ein Geschäft laufen zu lassen, das funktioniert doch immer. Wenn man es richtig macht, ne. Und ich hab den, dem Mann, der da drinne ist, den schon mehrmals darauf hingewiesen, ne. Hab gesagt, pass auf, ne, wenn du das so machst, dann funktioniert das. Wenn du das so machst, funktioniert. Und die wollten natürlich immer, die wollten natürlich nicht belehrt werden, ne. Die wissen ja alles immer besser, ne. Ich sag dann, ne, o.k., also, ich will, ich sag, du bist en Verwandter

von uns und dann mach das doch mal einfach. Also, ich will nicht, dass es dir schlecht geht, ne. Und, äh, haben sie halt, nein, wir wissen schon Bescheid. Wir machen das schon. Ich halt: o.k., o.k., kein Problem. (1) Und, äh, haben das natürlich dann auch so gemacht, wie sie dachten, dass das funktioniert. Das hat natürlich nicht funktioniert, ne. Das war schon abzusehen, von Anfang an. Ne, ich hab's von Anfang an verfolgt gehabt. Und, natürlich sind sie Pleite gegangen. Haben zu gemacht und alles. Dann bin ich hingegangen und hab gesagt, na ja, das kann ja alles nicht so schwer sein. Also, das kann ich ja auch. Hab zwar noch nie ne Pizza gebacken, aber, ich krieg das schon hin, ne. Also, ich mach das, also auch so ne Sachen. Also, das mach ich auch. Ich probier's so lange, bis es funktioniert, ne. Und wenn nicht, dann lern ich das. (1)

Nachdem „ein Verwandter“ und ursprüngliche Besitzer der Pizzeria die gut gemeinten Verbesserungsvorschläge von Herrn Duman nicht annimmt, „geht dieser Pleite“, sodass Herr Duman diesen Laden übernehmen kann. Sich als fähiger und weitsichtiger als seine Verwandten darstellend, nutzt er die Gelegenheit und seine sozialen Beziehungen, um die Pizzeria neu gestaltet wieder aufzubauen. In seiner weiteren Argumentation wird die Übernahme der Pizzeria zu einer Herausforderung, der er sich trotz fachlicher und gastronomischer Unkenntnis gewachsen sieht. „Hab zwar noch nie eine Pizza gebacken, aber ich krieg das schon hin, ne.“ „Ich probier's so lange, bis es funktioniert, ne. Und wenn nicht, dann lern ich das.“ Das fehlende know how für die Qualität der Produkte holt er sich über sein soziales Netzwerk (über Dritte) (Z. 345-352):

Da haben wir eine Tante, eine Freundin, äh, die, die ist Pizzabäckerin. Ich weiß nicht, ob Sie schon was gehört haben von ihr?. Eine Pizzabäckerin. Die kam, die ist in Chicago gewesen. Die backt nur Pizza. Ne?. Dann war sie in Spanien. Und, die hat auch mal bei uns gewohnt und, äh, bei meiner Schwester auch. Und, zufälligerweise, wo ich diesen Laden aufgemacht habe, ruft mich meine Schwester an und sagt: Atilla, du hast sechs Richtige im Lotto. Sag, was? (lacht) Alexandra ist da! (2) Dann hab ich gesagt: Schick sie sofort hier her. (lacht) He, he. Ich muss, ich muss Pizza backen lernen.

Wie bereits in der zweiten Typik herausgestellt, verdeutlicht er seine Lernbereitschaft und schnelle Auffassungsgabe mit der Erzählung von einer „Freundin“, die professionelle Pizzabäckerin ist und zufällig zur rechten Zeit in Berlin weilt. Diese beruflich in verschiedenen Ländern tätige Freundin habe ihn in die Kunst des Pizzabackens eingeweiht. Mit seiner positiven Bewertung ihrer Person als „Pizzabäckerin“ („richtig Gute“) und seinem Hinweis auf die verschiedenen Länder, in denen diese Freundin tätig war beziehungsweise derzeit tätig ist („Japan“), stellt er sich und seinen ‚Pizzaladen‘ in ein besonderes Licht. Lediglich „ein, zwei Pizzaläden“ in Berlin könnten „wirklich auch nur diese Pizza machen“. Damit nutzt er nicht nur die Gelegenheit, sich über die Bekannte zu schulen, sondern wertet sich und seine Produkte gleichzeitig über ihre Bekanntheit auf. Über den Vergleich zu anderen Pizzabäckern und der Seltenheit des Produktes werden seine Fähigkeiten, die er zufällig über eine Freundin erwirbt, zu etwas Besonderem. Trotz der Unterstützung von Anderen betont Herr Duman seine Fähigkeiten, sodass sein geschäftlicher Erfolg sein persönlicher beruflicher Erfolg bleiben kann. Im Zusammenhang mit seinem beruflichen Erfolg spielt neben seinen persönlichen Fähigkeiten und seinem Spaß an der Arbeit auch, wie bei Frau Müller, die wirtschaftliche Komponente eine wesentliche Rolle (Z. 375-377):

Und vor allem, das Beste ist: Ich verdiene besser dran. (lacht)
Na ja, so das muss, also man muss ja auch Geld verdienen. Darum machen wir es ja eigentlich auch. Das ist ja nicht nur zum Spaß.

Herr Duman arbeitet nicht nur zum „Spaß“, sondern will auch an seiner Arbeit verdienen. Neben dem Gewinn stehen der „Spaß“ an der Arbeit und, wie im Folgenden erkennbar wird, die Verantwortung für seine Familienmitglieder (Z. 301-309):

Und, es ist nicht so, dass man hier wirklich, äh, mit diesem Laden reich wird, ne. Es ist, es trägt sich gerade mal selbst, ne. Aber das macht mir Spaß. Das macht mir Spaß, dass es sich hier halt auch selbst trägt. Und, und, dass ich dann hier nicht noch investieren (Satz endet). Ich musste viel investieren hier rein, ne. Aber mir hängt sehr viel hier an diesem Laden. Und, und es arbeiten auch Leute hier und die verdienen ihr Geld. (3) Und, äh, solange es sich selber trägt, dann muss man jetzt nicht aufhören. Also, ich versuche es natürlich immer wieder noch auf den Beinen zu halten. Indem ich es schöner mache, und noch mehr Angebote mache.

Neben dem „Spaß“ an der Arbeit ist sein weiteres Argument für das Fortbestehen des Cafés, dass mehrere Personen ihr finanzielles Auskommen über das Café haben und dass er zwar keine Gewinne erzielt, aber auch keine finanziellen Nachteile in Kauf nehmen muss. Sein Beitrag zum Fortbestand des Cafés würde mittlerweile nur noch inhaltlicher Art (Veränderungsideen) sein. Wie bereits in der zweiten Typik identifiziert, demonstriert er damit seine Uneigennützigkeit, ohne die Wirtschaftlichkeit außer Acht zu lassen und ohne seine informellen Leistungen, die hier in Form seines Ideenreichtums und seiner Flexibilität betont werden, zu vernachlässigen. Herr Duman konstruiert einen Zusammenhang zwischen Wirtschaftlichkeit und sozialer Unterstützung. Fehlende finanzielle Vorteile werden durch soziale Vorteile neutralisiert.

Zusammenfassend ist beim Umgang mit dem Erfolg zu Herrn Duman zu sagen, dass er, wie die anderen auch, seinen beruflichen Erfolg beschreibt. Dabei demonstriert er seinen Erfolg nicht nur in einem Geschäftsbereich, sondern (wie Herr Toprak und Frau Müller auch) in unterschiedlichen weiteren Bereichen. Im Zusammenhang mit dem Erfolg steht für ihn primär Spaß und der ökonomische Gewinn. Sein Glück sieht er darin, dass er unterschiedliche Ausbildungsbereiche hätte haben können. Der Bezug zu seinem Elternhaus, insbesondere zu seiner Schwester, ist ihm während seiner gesamten Biographie wichtig. Für seine innere Sphäre nimmt er, im Gegensatz zur äußeren Sphäre, finanzielle Einbußen in Kauf. Dabei konstruiert er ein Gleichgewicht zwischen Wirtschaftlichkeit und sozialer Unterstützung. Fehlende finanzielle Vorteile werden durch soziale Vorteile neutralisiert. Wie Herr Toprak und Frau Müller zuvor, verbindet er seine privaten sozialen Kontakte mit seinen beruflichen Interessen. Er nutzt damit sein soziales Kapital für seinen beruflichen Erfolg, ohne soziale Beziehungen direkt mit seinem beruflichen Erfolg in einen Zusammenhang zu bringen.

Zusammenfassung des zweiten Untertypen

Die Akteure des zweiten Untertypen bringen, im Unterschied zum ersten Untertypen, das Kriterium des Glücks in ihre Erzählung zu ihrem Erfolg mit ein. Neben dem Glück bei Erfolgen stehen die schwierigen Umstände bei Misserfolgen. Die Misserfolge werden von den Akteuren des zweiten Untertypen, im Gegensatz zu derjenigen des ersten Untertypen, erwähnt. Allen Akteuren dieses Typen geht es um eine Absicherung ihrer Kernfamilie und zum Teil auch ihrer Herkunftsfamilie. Dabei erläutern die Vertreter des zweiten Untertypen, die alle selbstständig tätig sind, im Unterschied zu der Akteurin des ersten Untertypen, auch das Ziel der Gewinnmaximierung. Soziale Beziehungen werden für den beruflichen Erfolg genutzt, ohne diese für den eigenen beruflichen Erfolg verantwortlich zu machen.

7.3.1.3 Zusammenfassung des ersten Typus

Die Akteure des ersten Typus zweifeln, wie die anderen Typen auch, nicht an ihrem beruflichen Erfolg. Sie charakterisieren ihren Erfolg, indem sie ihre eigenen Leistungen im beruflichen Lebensbereich betonen und ihre berufliche Situation beschreiben. Sie beschreiben ihre Art zu arbeiten- sowie unterschiedliche Geschäftsbereiche. Ihren Erfolg begründen sie hauptsächlich mit ihren eigenen Lern-Leistungen. Außerdem verknüpfen sie familiäre Bedürfnisse und Pflichten mit ihren beruflichen Aktivitäten und ihrem Wunsch zur Selbstverwirklichung. Primär hat die Versorgung und Absicherung ihrer Familie Vorrang vor dem beruflichen Erfolg beziehungsweise ihrem Wunsch zur eigenständigen Orientierung. Alle Akteure dieses Typus haben einen engen Bezug zu Mitgliedern ihres Elternhauses. Trotz teilweise konfliktreicher Situationen und dem Wunsch zur eigenständigen Orientierung brechen sie die Verbindung zum Elternhaus nicht ganz ab, sondern finden Wege, den Kontakt zu halten. Beispielsweise werden Kinder als Argument für den Kontakt benutzt, das institutionelle Kapital angehäuft und die familiäre gegenseitige Unterstützung als selbstverständlich dargestellt. Dabei geht es um einen Ausgleich zwischen Geben und Nehmen und eine Motivation durch gegenseitige Anerkennung. Die eigenständige Orientierung und damit die Selbstverwirklichung, die von diesem Typen als Ziel formuliert wird, treten erst ein, wenn die familiären Bedürfnisse befriedigt sind und die Umstände es zulassen. Die eigenständige Orientierung geht auch nur so weit, dass dies keinen Abbruch zum Elternhaus zur Folge hat. Die Motivation von Seiten der inneren und äußeren Sphäre (in Form von aktiver Unterstützung, Lob oder auch Degradierungserfahrungen) spielt sowohl bei der Bindung zum Elternhaus oder der Bindung zur Einrichtung des Betätigungsfeldes, als auch beim schulischen und beruflichen Erfolg eine Rolle.

Unterstützung und Unterstützer werden im beruflichen und privaten Bereich zwar mehr oder weniger erörtert, jedoch so gut wie gar nicht in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht. Trotz teilweise großer mentaler, ökonomischer, pädagogischer und organisatorischer Unterstützung bleibt der Erfolg in der Darstellung der Interviewten eine rein persönliche Leistung. Bestenfalls „Gott“ sprechen sie eine Mitverantwortung für den Erfolg zu.

Dieser erste Typ hat zwei Untertypen, deren Akteure sich im Umgang mit dem Glück und damit eines unbestimmten zusätzlichen Kriteriums für den Erfolg beschäftigen. Während die Akteurin des ersten Untertypen ihren Erfolg einzig und alleine selbst hart erarbeitet haben will und eine Schwere in ihrem Schicksal betont, räumen die Akteure des zweiten Untertypen auch ihrem Glück ein gewisses Maß an Mitverantwortung für ihren Erfolg ein. Damit bewahren sich die Akteure des zweiten Untertypen eine Leichtigkeit und Offenheit, die sie für ihre auffällige Flexibilität im geschäftlichen Lebensbereich benötigen. Sie nutzen zwar ihr soziales Kapital, aber räumen keiner bestimmten Person eine Mitverantwortung für den eigenen beruflichen Erfolg ein. Sie geben einen Teil der Verantwortung für ihren Erfolg nicht an eine bestimmte Person, sondern an etwas Unbestimmtes ab. Das hat den Vorteil, dass die Last der Argumentation für den beruflichen Erfolg leichter wird. Das erklärt auch den Unterschied zwischen dem ersten und zweiten Untertypen in Bezug auf den Umgang mit Misserfolgen. Während die Akteurin des ersten Untertypen keine Misserfolge benennt und lediglich Umstände beschreibt, die einen größeren Bildungserfolg erschwert haben, erklären die Akteure des zweiten Untertypen ihre Misserfolge mit den Umständen oder gestehen ein eigenes Fehlverhalten ein, wenn es unumgänglich ist. Nach der Benennung von Misserfolgen folgt eine Beschreibung von Erfolgen. Damit

beschreiben die Akteure des zweiten Untertypen das Lernen an Misserfolgen. Mit ihrer Flexibilität in unterschiedlichen Geschäftsfeldern verdeutlichen sie neben ihrem Mut auch ihre Art und Weise des Lernens. Sie lernen durch Versuch und Irrtum.

7.3.2 Pointierung und Relativierung des beruflichen Erfolges und das unterschiedliche Glück verbunden mit einem unterschiedlichen Bezug zur inneren Sphäre

Anders als die Vertreter des ersten Typus, die ihren Erfolg überwiegend beschreiben und ihr Selbstbewusstsein darstellen, pointieren und relativierten die Akteure des zweiten Typus ihren Erfolg zum Teil auch. Die Betonung ihrer Lern-Leistungen und damit auch auf die Erweiterung ihres kulturellen Kapitals sowie ihr Stolz auf diese sind aufgrund ihres Bildungsaufstiegs und ihres beruflichen Erfolges, der verbunden ist mit einem sozialen Aufstieg, nicht verwunderlich. Im Gegensatz zu den Akteuren des ersten Typus haben die Akteure dieses zweiten Typus aufgrund ihrer akademischen Bildung (ihres hohen institutionellen Kapitals) und ihrer beruflichen Tätigkeiten einen größeren sozialen Aufstieg erlangt als die Vertreter des ersten Typus. Über die Art und Weise des Umgangs mit dem Erfolg deutet sich über den zweiten Typus ein Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und dem Umgang mit dem Erfolg an. Dabei beschreiben die Akteure dieses zweiten Typen ihre Tätigkeiten und beruflichen Erfolge viel weniger als die Akteure des ersten Typen. Sie betonen ihr Wissen und Können (ihre Lern-Leistungen) und relativieren ihre besonders hervorgehobene Lern-Leistung streckenweise dann wieder, durch beispielsweise den Verlust an Freizeit. Damit schaffen sie ein Gleichgewicht zwischen den eigenen Lern-Leistungen und der dafür geopferten freien Zeit. Alle Akteure des zweiten Typen setzen sich mehr oder weniger mit dem Glück im Leben auseinander. Dieses erlebte Glück wird jedoch in unterschiedlichen Lebensbereichen und Zusammenhängen erläutert. Beispielsweise wird das Glück im Zusammenhang mit den Zensuren während der Schulzeit erläutert oder während des beruflichen Einstiegs, das Elternhaus selbst wird als Glück empfunden oder aber das Glück im privaten Lebensbereich wird dem beruflichen Erfolg gleichgesetzt. Ihr soziales Verhältnis zum Elternhaus ist differenzierter als bei den Akteuren des ersten Typen, die alle einen engen Bezug zur Herkunftsfamilie erläutern. Wie in der ersten Typik herausgearbeitet, erörtern die weiblichen Akteure, im Gegensatz zu den männlichen, einen Konflikt in ihrem Elternhaus beziehungsweise mit ihrer Herkunftsfamilie vor oder während ihrer eigenständigen Orientierung. Dieser Konflikt in ihrer inneren Sphäre und die damit verbundene eigenständige Orientierung können kurzfristig oder auch längerfristig zum Abbruch des Kontakts mit der Herkunftsfamilie führen. Wie im Folgenden aus dem Interviews herausgearbeitet, können aber auch einschneidende innerfamiliäre Erlebnisse während der Migration bereits in der Kindheitsphase auch bei Männern zum Gefühl des Alleingelassen-Werdens führen und in der späten Kindheitsphase einen üblicherweise engen Bezug zur Herkunftsfamilie verändern. Der Unterschiedliche Umgang mit dem Glück und der unterschiedliche Bezug zur inneren Sphäre, die eine Schnittstelle zur querlaufenden Typik der Orientierung an Anderen bildet, unterscheidet die Untertypen. Dabei bilden zwei Akteure den ersten Untertypen und je ein Akteur den zweiten und dritten Untertypen.

7.3.2.1 Das Glück mit dem Elternhaus und eine enge Verbundenheit zur inneren Sphäre

Herr Hayat begründet seinen beruflichen Erfolg mit dem Profit durch die Möglichkeit der Selbstreflexion während der beruflichen Tätigkeit (Z. 664–672):

Das heißt, das so, womit ich mich (endet), was so, was auch ein Stück weit meine eigene Biographie gekennzeichnet hat, dass das jetzt reflexiv wird und auch Teil des Berufes wird. (1) Und, äh, ich will nicht sagen, ja, stimmt, ich freu mich darüber. Ich freu mich darüber, weil, (1) das sind Dinge, die ich auch so, auch um mich, mein Leben, meinen Kontext zu verstehen, möglicherweise auch in der Freizeit gelesen hätte. Jetzt werde ich dafür bezahlt, umso besser (lacht). Umso besser. Das ist so, äh, (1) also von daher, ähm, (3) was lebens- und karriere-technisch betrifft, könnte durchaus Ihre Eingangs-(3) Diagnose zutreffen. Ähm, erfolgreiche Migranten.

Interessanterweise ist die Möglichkeit, mit der eigenen Reflexion Geld zu verdienen, für ihn das Argument sich als ‚erfolgreicher Migrant‘ zu sehen. Damit bedeutet für ihn das ökonomische Kapital in Verbindung mit einem weiteren Eigennutz im Bezug auf die Selbstanalyse Erfolg. Seinen anfänglich geäußerten Zweifel an diesem Titel des erfolgreichen Migranten (siehe Biographie) schließt er damit positiv für sich ab. Durch den sich durchziehenden Vergleich zu Anderen wertet er seine Fähigkeiten und Leistungen auf und bekräftigt damit die Einstufung seiner Person als erfolgreicher Migrant. Konkrete Unterstützungsarten werden erst durch Nachfragen geäußert (Z. 949-967):

H: Anerkennung und Zumutung.

I: Ähm.

H: Zumutung nur im positiven, Zumutung, Du schaffst das! (2) Das ist so ne andere Form von qualifizierter Rückmeldung. Hab ich ja nicht bekommen. Ich hab positive Rückmeldungen auch von meinen Eltern vielfach bekommen. (...)

Indirekt über meine Biographie, äh, also in der Türkei war ich Klassenbester.

Ich hab dann auch danach bis zu meinem vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahr eine Koranschule, ja, besuchen müssen. (...) auf jeden Fall. Auch da war ich ziemlich gut. Also Lernen lag mir. Ich glaub, das ist, also da kann, es ist, also unter diesem Nenner kann man das zusammenfassen So dass ich dort, auch was Lern-Leistungen betrifft, äh, schnell Anerkennung bekommen hab. Vielleicht ist das auch die Form gewesen, als Kind, als Jugendlicher, ähm, ja, auch positive Rückmeldungen von anderen Menschen zu bekommen über Leistungsbereitschaft.

Also, äh, wenn man sich selbst psychologisch, psychoanalytisch deutet (heiter), ist ja auch dieses Streben nach, ähm, (1) positiven Impulsen, ähm, Leistung ist eine Form, die, ähm, es gibt auch andere Möglichkeiten, Zuwendung, (...) Zuwendung zu erhalten. Aber Leistung war so das, äh, was bei mir sehr (...) war. Von daher waren es bei den beiden genannten Lehrern, äh, die mich in diesem halben, in diesem vagen Entschluss bekräftigt haben.

Die Form der Unterstützung, die Herr Hayat erhalten haben will, sieht er auf der emotionalen Ebene. Neben dem Begriff der Anerkennung verwendet und erläutert er den Begriff der ‚Zumutung‘, den er positiv besetzt. Positive ‚Zumutung‘ steht für ihn für Zutrauen. Neben der direkten verbalen Ermutigung von Seiten zweier Lehrer und seiner Eltern steht für ihn die indirekte Anerkennung seiner Lern-Leistungen in verschiedenen Schulen. ‚Psychoanalytisch‘ gedeutet sieht er seine Motivation für den schulischen Erfolg im ‚Streben‘ nach ‚Zuwendung‘, die er durch ‚positive Rückmeldungen‘ aufgrund seiner ‚Leistungsbereitschaft‘ und seiner guten beziehungsweise sehr guten Lern-Leistungen erhält. Damit zieht Herr Hayat eine Verbindung zwischen seinen eigenen Lern-Leistungen und seinem beruflichen Erfolg. Er sieht seinen beruflichen Erfolg in ihm selbst (seiner Person) und seinen Lern-Leistungen begründet, die er aufgrund seines ‚Strebens‘ nach ‚Anerkennung‘ und

„Zuwendung“ erbringt. Dabei wird er motiviert über das Lob und das Zutrauen von Seiten seiner inneren Sphäre (seiner Eltern) und seiner äußeren Sphäre (einiger Lehrer) und damit beschreibt er das Lernen durch eine positive Verstärkung.

Weniger erfolgreichen Phasen in seinem Leben und nicht gradlinig verlaufenden Lebensphasen begegnet Herr Hayat mit allgemein üblichen Argumenten beziehungsweise den sozialen Umständen (Z. 146-157):

Ich war jetzt auf dem Gymnasium kein Streber mehr. Durchschnittliche gute Leistungen, zwischen zwei und drei, äh(3). Dann kann ich mich noch erinnern, ich war in der Siebten, beziehungsweise ich war drei-, dreieinhalb Jahre erst hier. (2), ähm, (2) und ich hab es, die Schule, ja, mittelmäßig gern gemacht, und ähem, (1) bis zur neunten glaub ich, neunten, zehnten Klasse, da wurde mein Vater längere Zeit arbeitslos.(3) Ähm, (2) und es stand zur Debatte, dass wir zurückkehren. (2) Ähm, und wir hätten (1), nach der zehnten Klasse, oder kurz danach, aufgehört. Also nach dem Gymnasium, hätte mir mein Abgangszeugnis geholt. Weil wir nicht wussten, ob wir tatsächlich zurückkehren. Ich glaub, es war so etwa siebzig, achtundsiebzig, neunundsiebzig oder (1), äh, hier bleiben. Und irgendwie hab ich die Flausen im Kopf gehabt, ja, da müsste ich auch was lernen, nach einem Beruf umsehen.

Als Erklärung für seine durchschnittlichen Lern-Leistungen während der Schulzeit, quasi als Entschuldigung folgt seine Erklärung, dass er bis zur neunten, zehnten Klasse „mittelmäßig gern“ das Gymnasium besucht hat. Seinen fehlenden Spaß auf dem Gymnasium verbindet er mit einer Verunsicherung durch die Arbeitslosigkeit des Vaters und die damit verbundenen Rückkehrgedanken seiner Eltern. Damit gibt er nicht seinen Eltern eine Schuld an der Verunsicherung, sondern den Umständen. Mit dieser Hintergrundkonstruktion leitet er seine Überlegungen zum Schulabbruch ein. Interessant ist in diesem Abschnitt, der bereits in der zweiten Typik verwendet wurde, für die dritte Typik, dass Herr Hayat seinen Schulabbruch und damit einen Misserfolg nicht durch eine Schuldzuweisung gegenüber seinen Eltern relativiert, sondern die Entscheidung auf seine Kappe nimmt. Er normalisiert seine Fehlentscheidung (siehe Fallportrait, 6.7) zwar wieder, aber es wird deutlich, dass er seine Eltern schützt und damit einen gewissen Bezug zu seinem Elternhaus und damit zu seiner inneren Sphäre beibehält. Im Zusammenhang mit seinen Eltern thematisiert Herr Hayat auch sein Glück (Z. 1100-1104):

Wo ich gesagt hab, ein Glück, habe ich diese Eltern nicht gehabt (lacht). Die jetzt gesagt haben: Also, jetzt haben wir noch einen Nachhilflehrer für dich, und dann muss, muss aus dir was werden. Also, das hab ich dann im Rückblick als, ja, auch als ein sehr befreiendes gesehen. Diese ungewollte Liberalität der Eltern. (3)

In diesem Abschnitt demonstriert Herr Hayat mit seiner positiven Haltung zu seinen Eltern seine enge Verbundenheit mit ihnen. Über sein Erfahrungswissen im Zusammenhang mit seinem Herkunftsmilieu und der Verwertung dieses Wissens in seiner beruflichen Praxis findet er einen Weg, den Bezug zum Herkunftsmilieu nicht zu verlieren und sich damit sowohl im eher bildungsfernen und im bildungsnahen Milieu zu verorten.

Genau wie Herr Hayat pointiert und relativiert *Frau Gül* ihren beruflichen Erfolg und erörtert in diesem Zusammenhang ein Gleichgewicht (bei Herrn Hayat besteht ein Gleichgewicht zwischen Gewinn und Verlust, siehe Analyse in der zweiten Typik). Bei ihr ergibt sich das Gleichgewicht durch den für sie selbstverständlichen beruflichen Erfolg und ihrem privaten Misserfolg.

Frau Gül differenziert im Nachfrageteil (nach einer sehr kurzen Eingangserzählung) Erfolg in „familiären“ und schulisch-beruflichen Erfolg. Sie hält sich im privaten Lebensbereich für „wenig“ erfolgreich. Im Vergleich zu anderen „Türkinnen“ kann sie jedoch einen Erfolg im schulischen und beruflichen Bereich feststellen (Z. 91-102):

G: Es gibt verschiedene Formen von Erfolg. Es gibt einmal äh den familiären Erfolg. Eine äh eine glückliche Familie zu gründen, einen Mann zu haben, Kinder zu haben. So ganz im klassischen Stil. (1) In diesem Bereich war ich ja wenig erfolgreich. Insofern ist das schon äh sch::wierig. Aber, wenn wir das differenzieren, und wenn wir vom schulischen Erfolg ausgehen, dann kann man sagen, dass ich Erfolg hatte, weil ich habe äh, als, ich damals, als ich angefangen habe zu studieren gab es sehr wenige Tü::rkinnen. Und auch sehr wenige Türken, die studiert haben und es gab auch nur einen Bruchteil, die das Studium abgeschlossen haben. Aber das habe ich geschafft. Insofern habe ich also auf dieser beruflichen Ebene Erfolg gehabt, aber auf dieser familiären Ebene hatte ich keinen Erfolg.(2)
Wenn wir also genau sind, müssen wir das ja trennen. Und der Erfolg hat eben mehrere Ebenen und mehrere Facetten.

Im Zusammenhang mit dem Erfolgsbegriff ist Frau Gül eine mehrdimensionale und differenzierte Betrachtung wichtig. Dabei unterscheidet sie Erfolg im privaten und schulisch-beruflichen Lebensbereich und kommt über eine Bewertung des Erfolges im schulisch-beruflichen Lebensbereich und einem Misserfolg im privaten Lebensbereich zu einem ausgeglichenen Verhältnis in ihrem Leben. Gleich zu Beginn ihrer Eingangserzählung stellt sie ihre Milieuzugehörigkeit und den Erziehungsstil ihrer Eltern, den sie als einen Beitrag für ihren schulischen Erfolg wertet, heraus (Z. 15-20):

Hier bin ich aufgewachsen, meine Kindheit verlief sehr unspektakulär, in einem sehr wohlbehüteten Elternhaus in Spandau. Meine Eltern sind Lehrer, dadurch hatte ich immer wahrscheinlich einen Vorteil gegenüber den anderen Gastarbeiterkindern, weil sie schon sehr darauf geachtet haben, dass wir in der Schule Erfolg haben.
äh, das hat mich natürlich geprägt und äh das hat äh sehr zu meinem, ja schulischen Erfolg beigetragen.

Frau Gül erklärt ihren schulischen Erfolg zunächst mit der sozialen Situation, nicht mit ihren Kompetenzen oder ihrer Persönlichkeit. Über ihre Milieuzugehörigkeit wird sie zu etwas Besonderem beim Vergleich mit der Minderheitsgesellschaft. Das subjektive Erklärungsprinzip für ihren schulischen Erfolg ist damit ihre soziale Schicht. Sie sieht sich als ein Produkt ihrer sozialen Umgebung, also als ein Produkt von äußeren Faktoren. Konkrete schulische Leistungen und die Form der Unterstützung ihrer Eltern erläutert sie erst nach genauem Nachfragen (Z. 125-140):

G: ehem, ich habe mit fünf Jahren, also schon vor der Schule äh Lesen und Schreiben gelernt. Mein Vater hat mir damals noch mit () () also war schon ein sehr strenger Mensch
I: Deutsch oder Türkisch?
G: Türkisch. Er hat mir türkisch Lesen und Schreiben beigebracht u::nd das hat mir aber geschadet. Denn als ich in die Schule kam und das türkische Alphabet und das deutsche Alphabet, dann war ich eine Zeitlang äh konnte ich beides nicht. Dann später habe ich das dann wieder gelernt. Und äh hatte aber keine Unterstützung. Meine Eltern sind zwar Lehrer, aber haben mir nicht bei den Hausaufgaben geholfen. Das habe ich immer selber gemacht. Sie haben nur immer sehr streng darauf geachtet, dass ich überhaupt etwas tue. Und ich musste immer zusätzlich zu den Hausaufgaben, musste ich immer eine Seite Mathe machen und Le::sen. Das habe ich aber gerne getan. Ich hatte also immer sehr sehr gerne gelesen. Und habe auch in der Grundschule meine Schule vertreten beim Lesewettbewerb von Spandau.
Das war schon(.) ja, ich hatte schon selber(.)das eigene Know-How, die eigenen Kompetenzen dafür.

Bei genauem Nachfragen ist es Frau Gül dann doch wichtig zu betonen, dass sie trotz der Bildungsnähe ihrer Eltern keine direkte „Unterstützung“ bei der Erledigung der

Hausaufgaben erhält und der schulische Erfolg ihre eigene Lern-Leistung war. Der „strenge“ Erziehungsstil der Eltern bestand vielmehr in der Obacht über die Ausführung der Hausaufgaben und der zusätzlichen Vergabe von Mathe- und Lese-Aufgaben, die sie „gerne“ gemacht hat. Mit der Teilnahme an einem Lesewettbewerb, bei dem sie ihre Grundschule vertreten durfte, und dem Hinweis auf ihr „know how“ unterstreicht Frau Gül ihre persönlichen Fähigkeiten und Leistungen in ihrer schulischen Laufbahn. Allerdings endet die Beschreibung in der Grundschulzeit, sodass ihre Leistungen in der Oberschule offen bleiben. Ihre eigenständigen Leistungen betont sie auch noch einmal im Zusammenhang mit der Frage nach externen Unterstützern (Z. 141-148):

I: Und weitere äh, von der Bildungsseite her, von Bildungsinstitutionen hatten Sie keine Unterstützungen, also keine äh, Sie waren nicht in einem Kinderhort, wo dann die Eltern oder Erzieher bei den Hausarbeiten geholfen haben?

G: Nein. Ich war

I: Oder Lehrerinnen oder die, oder Förderunterricht?

G: Nein, nein gar nicht; überhaupt nicht; überhaupt nicht.

Im Nachfrageteil betont sie noch einmal ihre eigenständige Leistung im schulischen Bereich. Diese Betonung ist sicherlich auch der herausfordernden Interviewtechnik (Art und Weise der Nachfrage) geschuldet. Ihren beruflichen Erfolg und die dazu gehörigen Leistungen thematisiert sie nur rudimentär in der Beschreibung von Konkurrenzsituationen (Z. 383-406):

G: Ich () noch etwas, was ich sagen wollte. Nein, also das Wichtigste, was mir aufgefallen ist. Ich mache mir ja auch sehr viele Gedanken. Warum ist das so, und warum sind die Türken nicht so beliebt und was kann man dagegen tun? Und ich habe gemerkt, dass es sehr, sehr viele Konkurrenzkämpfe zwischen Türken gibt. Dass Türken sich immer gegenseitig schlecht machen. Das immer, wenn einer Erfolg hat, kommen gleich zehn andere, die seinen Erfolg schlecht reden. Das versuche ich (1) absolut äh (1) Ich mache das nicht. Es gibt Z. B. Menschen, die ich nicht mag, weil ich sie blöd finde oder unsympathisch oder irgendwas. Aber ich, ich

G: Aber wenn sie Erfolg haben, sag ich (1), wunderbar, das hat der aber toll gemacht.

Wunderbar, das hat sie aber gut gemacht und das hat sie äh, ich kann das trennen.

Und ich mache das nicht, weil ich das. Bei vielen Türken ist es mir aufgefallen.

Natürlich erlebe ich das am eigenen Leibe, dass Leute auf meinen Job neidisch sind.

Und dann versuchen, mich schlecht zu machen. Das passiert mir ja auch. Und es äh ist mir ja wirklich aufgefallen, dass jeder Türke hier für sich versucht, der Obertürke zu sein, der beste Türke zu sein, der äh hofierteste Türke zu sein und deshalb machen sie sich gegenseitig schlecht. Und alle wollen natürlich irgendwie von der deutschen Gesellschaft akzeptiert werde. Und die deutsche Gesellschaft hat aber nicht Platz für fünf Fatih Akin. Sie hat nur Platz für ein Fatih Akin. Und die deutsche Gesellschaft hat nur Platz für eine XY und nur für einen XY.

Also, es ist wirklich schwierig äh. Und diese Grenzen, die setzt du dir nicht selber, die werden dir gesetzt. Das finde ich sehr, sehr schlimm. Dass du über diese Grenzen nicht hinauskommst, weil die Mehrheitsgesellschaft schon beschlossen hat, wie weit Du gehen kannst. Und das finde ich sehr schlimm. Deswegen denke ich, ich kann mehr (1) Ich will auch mehr, aber meine Grenzen sind mir schon gesetzt.

Neben dem Vergleich zwischen unterschiedlichen Gruppen von Menschen aus ihrer Minderheitscommunity „die Türken“, bei dem sie stets besser abschneidet beziehungsweise zu den Guten gehört, beschäftigt sich Frau Gül in diesem Abschnitt mit dem Verhältnis zwischen Mehr- und Minderheitsgesellschaft. Dabei verortet sie sich in der Minderheitsgesellschaft. Durch die Erwähnung von auf ihre berufliche Situation ‚neidischen Leuten‘ wertet sie indirekt ihre berufliche Situation auf. Sie distanziert sich von den Türken, die nicht ‚Sympathie‘ und Kompetenz unterscheiden können. Damit hebt sie sich von den Türken ab, die einen schlechten Ruf haben. Ihr Problem mit der Konkurrenz in ihrer Herkunftscommunity verlagert sie anschließend auf eine allgemein

gesellschaftspolitische Ebene. Die Gunst der Mehrheitsgesellschaft steht für sie neben der „Anerkennung“ der Eltern als Lernmotivation im Raum (Z. 350-353):

G: Ja, vielleicht habe ich das auch gemacht, um äh nicht nur um die Liebe meiner Eltern natürlich, aber auch, um die Anerkennung der Deutschen zu gewinnen. Das war wahrscheinlich auch noch eine Sache äh, die ich, ganz unbewusst. Ich habe versucht, sehr gut Deutsch zu sprechen. Also ich habe nie berlinert.

Frau Gül erläutert im Zusammenhang mit ihrer Erfolgsmotivation nicht nur den Wunsch nach Liebe von Seiten ihrer Eltern, sondern auch ihren Wunsch nach der „Anerkennung der Deutschen“. In diesen Wünschen dokumentiert sich ein Wunsch nach einer Verortung innerhalb der Minderheitscommunity und der Mehrheitsgesellschaft. Neben ihrem Glück im privaten Lebensbereich, der bei ihr verbunden ist mit traditionellen Werten aus ihrer Herkunftscommunity, steht für sie das Glück durch einen beruflichen Erfolg in der Mehrheitsgesellschaft (Z. 449-461):

G: Genau, genau, das will ich ja auch. Ich muss jetzt auch nicht, äh, ä:h (.) ich muss jetzt nicht die Tagesthemen machen. Äh, manchmal überlege ich mir, dass äh dieser Existenz-, dieser Existenzkampf zermürbt mich, zermürbt mich. Also, viele denken, dass ich sehr stark bin und dass ich auf den eigenen Beinen stehe und dass ich das wunderbar meistere. Stimmt nicht! Ich bin nachts sehr erschöpft. Wenn ich nach Hause gehe, bin ich sehr erschöpft. Und ich merke das; und dann denke ich was ist das für eine Scheiße? Warum muss ich das über mich ergehen lassen?
Hätte ich doch nur einen reichen Mann und dann würde ich ja nur noch zu Hause sitzen und das würde mir auch gefallen. Verstehen Sie, ich muss, ich muss nicht den Leuten oder mir etwas beweisen. Glück ist auch und Erfolg ist auch, wenn man es schafft, eine Familie zu grün- zu gründen und dann einigermassen ä:h, ja!. Ja, (2) die Ehe (1) äh die Ehe erfolgreich fortsetzen kann. Das ist auch Glück, das ist auch Erfüllung und das ist auch Erfolg.

Über den Druck, der im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg für Frau Gül entsteht und dem für sie ebenso erstrebenswerten Erfolg im privaten Lebensbereich, der für sie einhergeht mit einem klassischen Rollenverständnis, konstruiert sie ein Gleichgewicht einer Schwere im beruflichen Alltag und eines Glücks im privaten Lebensbereich. Damit setzt sie einen beruflichen Erfolg, der bei ihr verbunden ist mit einer Verortung in der Mehrheitsgesellschaft (ihrer äußeren Sphäre) auf die gleiche Ebene wie das Glück, das sie in einer dauerhaften Ehe und einer Familiengründung (privater Lebensbereich und innere Sphäre) sieht. Während sie den beruflichen Erfolg bereits für sich ausmachen kann, lässt das Glück im privaten Lebensbereich noch auf sich warten, weshalb sie dieses auch als ein Ziel formuliert.

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu den beiden Akteuren dieses ersten Untertypen des zweiten Typen zu sagen, dass sie primär ihren Bildungs- und beruflichen Erfolg zwar betonen und ihre eigenen Lern-Leistungen hervorheben, aber diese auch wieder relativieren. Dabei räumen beide ihrem Elternhaus eine Mitverantwortung für ihre Persönlichkeitsentwicklung beziehungsweise ihren schulischen Erfolg ein, betonen aber, dass es keine konkrete Unterstützung von Seiten ihrer Eltern gab, sondern diese Förderung eher über die Bildungsaspiration ihrer Eltern gegeben war. Die Eltern werden dabei als emotionale Unterstützer des Bildungserfolges dargestellt. Strategisch verbinden sie damit ihr Elternhaus mit ihren Lern-Leistungen, ohne ihre eigenen Leistungen im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg abzuschwächen.

Beide setzen sich auch damit auseinander, was für sie Erfolg oder Glück bedeutet und suchen nach einem Gleichgewicht, einem Ausgleich zwischen Erfolg und Glück und zwischen Beruflichem und Privatem. Bei der Suche eines Gleichgewichts, eines Ausgleichs zwischen dem beruflichen Erfolg und dem privatem Glück dokumentiert sich auch ihr Wunsch, sowohl der Mehrheitsgesellschaft als auch zur Minderheitsgesellschaft anzugehören. Dies beispielsweise im Zusammenhang mit ihrer Erfolgsmotivation.

Beide sprechen von der Anerkennung beziehungsweise Zuwendung sowohl aus der inneren als auch äußeren Sphäre, die sie motiviert hat zum schulischen und beruflichen Erfolg. Dennoch ist beispielsweise anhand ihrer Vergleichsdimension zu Angehörigen ihrer Herkunftscommunity oder durch eine direkte eigene Verortung zur Minderheitscommunity festzustellen, dass sie sich eher zur Minderheitsgesellschaft zugehörig fühlen. Diese Verortung zur Minderheitsgesellschaft passt auch zum engen Bezug zum Elternhaus. Beide finden ihren Weg, über die konstruierten Gleichgewichtszusammenhänge, den Bezug zu ihrem Elternhaus, ihrer inneren Sphäre nicht zu verlieren. Auch wenn sie sich beruflich an der äußeren Sphäre orientieren, bleiben sie privat eng mit ihrer inneren Sphäre verbunden.

Dieser Untertyp findet ein Gleichgewicht zu seinem beruflichen Erfolg über den Misserfolg in seinem privaten Lebensbereich oder über eine Gewinn und Verlust Rechnung. Dabei wird der Verlust an Freizeit ausgeglichen durch den Gewinn an Bildung.

7.3.2.2 Das relativierte Glück im Zusammenhang mit dem beruflichen Einstieg und der Vorteil durch die Möglichkeit einer zweifachen Verortung innerhalb seiner äußeren Sphäre

Herr Pamuk, betont und relativiert ebenfalls seine eigenen Lern-Leistungen. Ihm sind seine eigenständigen Lern-Leistungen so wichtig, dass er auch bei Nachfrage und nach reiflicher Überlegung auf keinen möglichen Unterstützer beziehungsweise „Mentor“ in seinem Leben kommt (Z. 185-205):

P: (2) Ähm, einen Mentor hatte ich nicht. Ich hab, äh, (2) Erlebnisse gehabt, die, ähm, mich angepeitscht haben. Die hatte ich. Also, ich hatte schon das Wort (1) „Kannacke“, vielleicht, ich weiß es nicht, schon in der 3. oder 4. Klasse gehört. Also schon damals. Auf dem Schulhof. Das hat mich ein bisschen mehr angepeitscht. Äh, mich also abzugrenzen von den Anderen. Also, bisschen mehr zu machen. Ich bin 8, 9-jähriger schon, äh, äh, bereits, äh, gut zu sein in der Schule. Und, äh, so ein ähnliches Erlebnis, aber das kam ziemlich spät, so 9. oder 10. Klasse, gab's auch schon mal, äh, wo mich zwei Abiturklassenschüler, auch angepöbelt haben. Aber, ähm, das, äh, will ich nicht mal, nicht mal, äh, als reizen, das kam schon später. Nee, das hat einfach, äh, angefangen, äh, ich hab sehr viele Gespräche mit meinem Vater geführt. Schon seit meinem, äh, achten, neunten Lebensjahr. Auch wenn er Schichtarbeiter war, äh, kam er halt um 10 Uhr und wir haben uns dann von zehn bis eins, zwei Uhr manchmal einfach so, äh, unterhalten. Über Gott und die Welt sozusagen. Äh, das hat mich dann, äh, insbesondere (2) zu den Themen Erdkunde, Geschichte so interessiert. Immer wenn wir Themen angeschnitten haben, hab ich dann am Nachmittag das versucht in den Büchern zu lesen. Ich hab auch damals, äh, mich auch, weil jetzt hab ich keine Zeit dazu, Fernsehen zu sehen, aber damals mich eben, ähm, mehr für diese populärwissenschaftlichen Sendungen interessiert. Für Reiseberichte, Natur, oder, im DDR-Fernsehen damals, äh, was über Asien erzählt wurde. Also so das Interesse war, das ging über das, was in der Schule behandelt wurde hinaus. (2) Ähm, Mentor nicht.

Auf Marginalisierungserfahrungen reagiert Herr Pamuk, in dem er sich von anderen im positiven Sinne abhebt und schulisch weiterkommt. Seine ‚Abgrenzung‘ zu anderen

erfolgt durch die Erlangung von Wissen und Fleiß in der Schule. Er betont mehrfach, keinen „Mentor“ gehabt zu haben. Obwohl er seinen Vater im Zusammenhang mit einer möglichen Unterstützung in Form von Gesprächen und daraus entstandenen Interessen erwähnt und ihn durch den Hinweis auf seine Dienstzeiten in ein positives Licht rückt, erkennt er ihn nicht als Mentor an. Damit unterscheidet er sich von den Akteuren des ersten Untertypen, die ihrem Elternhaus eine Mitverantwortung zumindest für ihren Bildungserfolg einräumen. An dieser Stelle dokumentiert sich (wie auch bei seinen Erzählungen zu seiner Migration nachzulesen), dass er seinen Vater argumentativ zwar in Schutz nimmt, aber über den im Folgenden explizierten Überlebenskampf und dem sich alleine durchboxen müssen, auch eine versteckte ambivalente Haltung zu seinem Elternhaus hat (Z. 223-242):

Äh, (1) ich musste, sozusagen, die deutsche Sprache zwangsläufig lernen.
(2) Es war also, äh, nicht mein Ziel, du musst Deutsch lernen. Das ging eigentlich, äh, von alleine. Weil anders, äh, hätte ich wieder nicht, äh, „überlebt“ ist das falsche Wort. Aber jetzt nicht bestehen können. (2) Ähm, (1) ansonsten muss ich mal kramen, (1), nee, Mentor gab's nicht. (2) Mentor gab es nicht. Ich wollte einfach, äh, das war, was mein Vater immer sagte: Aus dir muss was werden. Junge, du musst eben, äh, studieren. Also, hatte er schon damals, äh, als ich noch, äh, vielleicht 10, 12, 14 war, hat er gesagt. Ja er hat Recht. Ich will studieren und nicht unbedingt in Wechselschicht arbeiten, usw. Das war sozusagen mein Anreiz. Und das hat sich dann so ergeben. Äh, Mentor wär natürlich auch schön gewesen. Das wär auch jetzt, äh, im Berufsleben, schön, wenn man ein Protégé hat. Äh, Protégé nicht im Sinne von Beziehungen, sondern, äh, einfach als Vorbild, als Coach. Das ist im Leben immer schön. Aber das hatte ich weder, äh, in der Schule, noch im Studium, noch im Berufsleben. Also, äh, alleine durchboxen, das hab ich vielleicht auch, äh, die berufliche Laufbahn hab ich vielleicht auch dem zu verdanken, dass ich es alleine machen musste. Das heißt also, ab 1900, äh, 83, waren meine Eltern weg. Die waren in der Türkei. Das heißt also, ich musste alleine das Geld verdienen. Studieren, mich im Leben zurechtfinden. (1) Und, äh, das stärkt einen. Aus Erfahrung wird man klug. Aus Fehlern lernt man. So, auf die Tour, so dass ich es im Berufsleben eigentlich, äh, dann auch ziemlich schnell vorwärts gebracht habe. Also, nix Mentor.

Nicht eine bestimmte Person, sondern seine Lebensumstände verbindet Herr Pamuk mit seinem schulischen und beruflichen Erfolg. Damit nimmt er eine positive Perspektive im Bezug auf seine Lebensumstände ein, die er an anderer Stelle (beispielsweise bei seiner Migration) durchaus auch dramatisch beschreibt. Diese ambivalente Haltung zu seinen Lebensumständen zeigt sich auch in seiner Haltung seinem Vater gegenüber. Seinen Vater erwähnt er nochmals im Zusammenhang mit seiner Schichtarbeit. An dieser Stelle des Interviews wird der Vater mit seiner Schichtarbeit zum negativen Vorbild beziehungsweise dient als abschreckendes Beispiel für die eigene Motivation, weiterzukommen. Interessanterweise erwähnt er seine Mutter weder im Zusammenhang mit seiner Erziehung oder seiner Persönlichkeitsentwicklung, noch mit seinem schulischen oder beruflichen Erfolg. Stattdessen arbeitet er sich an seinem Vater ab. Dies weist darauf hin, dass er nur seinem Vater gegenüber eine ambivalente Haltung einnimmt. Einerseits dokumentiert sich in der Erzählung von Herrn Pamuk der Versuch, eine respektvolle Haltung seinem Vater gegenüber einzunehmen und andererseits ein versteckter Vorwurf, der auch seine Distanzierung vom Elternhaus und seine Orientierung an der äußeren Sphäre erklärt. An dieser Stelle zeigt sich, dass neben dem sozialen Aufstieg, den der berufliche Erfolg mit sich bringen kann und der bei allen Akteuren im Sample zumindest begleitet ist von einem Orientierungswandel innerhalb der inneren Sphäre, auch einschneidende Erlebnisse dazu führen können, dass eine Wegorientierung von der inneren Sphäre zur äußeren Sphäre stattfindet.

Über die Frage nach seinem Erfolgsrezept wird seine Verortung in der Gesellschaft erkennbar (Z. 301-316):

Und so ist es, schätze ich mal, so 50-50, also 50% deutsches Umfeld oder gemischt türkisches Umfeld, mit 50% türkisches Umfeld. Und, was ich eben, äh, ach so, vielleicht eben noch dazu: Seit 25 Jahren in einer deutschen Familie zu sein. Also, deutsche Schwiegereltern, deutscher Schwager, deutsche Schwägerin, ect. Eine deutsche Familie. Äh, das prägt einen. Und dazu kommt natürlich, dass ich aus einer türkischen Familie komme. So dass ich beide, äh, Eigenschaften, äh, Gewohnheiten von mir aus auch, äh, auch im Berufsleben anwenden kann. (2) Man kennt ja die Stereotypen. Der Türke, äh, ist gastfreundlicher, äh, warmherziger, ect. Als Stereotype. Und der Deutsche ist, äh, fleißig, ist diszipliniert, ect. Und wenn man diese Stereotypen, äh, sammelt; ich habe die sicherlich drin, obwohl ich das also jetzt so an Nationalitäten sicherlich nicht festhalten möchte. Weil, ich kenn das natürlich, wenn man sich in beiden Kulturen auskennt. Man weiß, äh, dass das eigentlich vollkommen egal ist. Weil es eben beides in beiden Volksgruppen auch gibt. Aber, eben, äh, das man eben nicht nur eine Eigenschaft hat, äh, nur eine bestimmte Eigenschaft hat, sondern eben beides vermischen kann. Das hat, äh, meiner Karriere geholfen, glaube ich.

Herr Pamuk hat über die Ehe mit einer deutschen Frau zwei Familien, die er aufgrund ihrer nationalen Herkunft unterscheidet. Mit den beiden Familien und seinem Umfeld, die zur Hälfte der Minder- und zur anderen Hälfte der Mehrheitsgesellschaft angehören, verbindet er ein spezielles Wissen und persönliche Eigenschaften und Merkmale, die er zu seiner Freude auch im beruflichen Lebensbereich einsetzen kann. Anders als Herr Hayat, der über seine berufliche Orientierung an der äußeren Sphäre seine private Orientierung an der inneren Sphäre offensichtlich nicht verliert und über die Verwertung seines Erfahrungswissens aus seiner inneren Sphäre ein Gleichgewicht zwischen dem Wissen aus innerer und äußerer Sphäre schafft, verortet sich Herr Pamuk nicht eindeutig. Mit der Einteilung seines Umfeldes, seiner Familie und seiner Persönlichkeitsmerkmale in zwei gleiche Teile kann er sich mehrfach zugehörig fühlen und sich sowohl in der Mehrheitsgesellschaft als auch in der Minderheitsgesellschaft verorten.

Neben der Tatsache, dass Herr Pamuk mehrfach betont, keine Unterstützer beziehungsweise Mentoren gehabt zu haben, ist bei ihm sehr auffällig, dass er seinen Erfolg betont und auf seine damit verbundenen Leistungen aufmerksam macht. Relativierungen oder auch Minimierungen nutzt er zum Einen, um seine positive Selbstdarstellung nicht überhand nehmen zu lassen und zum Anderen, um Unregelmäßigkeiten im Lebenslauf, die nicht übersprungen werden können, oder nicht ganz so gute Leistungen auszugleichen. Die folgenden Abschnitte sind bereits in der zweiten Typik ausführlich analysiert worden, sodass an dieser Stelle lediglich das Markante Erwähnung findet (Z. 90-93):

Zuerst die 18 Monate, beziehungsweise hab ich (...) mit der Bank. Es hat sich eben so ergeben. Äh, damals, in den, äh, 90er Jahren, also kurz nach der Wende, hatten die Studenten überlegt, also aus meinem Umkreis, äh, wie viele Jahre man Taxi fahren muss, bevor man einen Job anfängt. Und bei mir war es eben, äh, ein schneller Übergang.

Mit seinem Einschub der Zukunftsaussichten, mit denen Studienabgänger üblicherweise zu rechnen haben und seinem im Gegensatz dazu ‚schnellen Übergang‘, stellt er seine Biographie und damit sich ins positive Licht.

Seine Strategie des Weglassens von weniger erfolgreichen Ergebnissen in seiner Bildungs- und Berufsbiographie wird beispielsweise in dem folgenden Abschnitt deutlich. Da er im ersten Interview nichts zu seinem Übergang von der Grund- zur Oberschule erklärt, wird im zweiten Interview direkt danach gefragt. Wie sich dann herausstellt, gelang der Übergang auf ein Gymnasium nicht reibungslos (Z. 36-45 (2. Interview)):

Meine Empfehlung in der sechsten Klasse (1), war nicht fürs Gymnasium. Das war, ähm, für die Realschule. Und, ähm, ein Freund von mir, äh, also mein bester Freund, (2) äh, hatte sich aufs Gymnasium, (1), ähm, im Gymnasium angemeldet. (1) So dass ich gesagt habe, ich möchte auch. (3) Ähm, meine Eltern, (1) kümmerten sich zwar, (1) um Karriere, was später aus mir wird. (1) Ähm, das was fürsorgliche Eltern machen. Aber sie hatten keine Ahnung vom Schulsystem. (1) Ähm, was sozusagen in dem Sinne, egal (endet) Hauptsache, man kommt weiter. (2) Ja, und, siebte Klasse, Probehalbjahr bestanden. (3) Dann siebte, achte, neunte, zehnte. Und Abitur war dann ganz selbstverständlich. Also, dass ich Abitur mache. Auf der gleichen Schule.

Erst nach konkretem Nachfragen berichtet Herr Pamuk von einem nicht ganz reibungslosen Übergang auf das Gymnasium. Interessant ist dabei, dass er an dieser Stelle nicht über seine Leistungen spricht, die offensichtlich keine Gymnasialempfehlung zu Folge hatten, sondern über einen Freund und die Unwissenheit seiner Eltern. Indem er die Unwissenheit der Eltern bei der Schulwahl verständnisvoll in den Vordergrund stellt, hebt er seine eigene informelle Leistung implizit hervor und umgeht eine Erklärung seiner nicht hervorragenden schulischen Leistungen.

Anders als die Akteure des ersten Typen relativiert Herr Pamuk nicht nur seine Lern-Leistungen oder seine Misserfolge, sondern auch sein Glück, das er nur an einer Stelle im Zusammenhang mit seinem beruflichen Einstieg erwähnt (Z. 84-88):

Und hab am Montag daraufhin sofort mit dem praktischen Teil der Bank angefangen. Also, das war auf der anderen Seite ein Glücksgriff für mich, aber auch für die Bank anscheinend. Weil, sie wollten nicht danach mal das Diplom sehen. Weil sich das in der Praxis zeigt, ob jemand was kann oder nicht. (2)

Sein Glück, in einer Bank anfangen zu können relativiert Herr Pamuk gleich wieder mit dem Glück der Bank, ihn als Mitarbeiter gewonnen zu haben. Dabei relativiert er das Glück als Kriterium für seinen beruflichen Einstieg, indem er sich als Person mit seinem ‚Können‘, das er in der Praxis unter Beweis gestellt haben will, hervorhebt.

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu Herrn Pamuk und damit zum zweiten Untertypen zu sagen, dass er seinen Erfolg, wie alle anderen Akteure dieses dritten Typen, betont, indem er explizit und implizit auf seine Lern-Leistungen aufmerksam macht. Neben der Betonung seines Erfolges stehen Minimierungs- und Relativierungstendenzen, die von Zeit zu Zeit mit eingeschoben werden. Relativierungen verwendet er nicht nur im Zusammenhang mit dem Erfolg, sondern auch im Zusammenhang mit Situationen, die als Misserfolg gewertet werden könnten (beispielsweise nicht ganz so gute formelle Leistungen oder zeitliche Verzögerungen). Verzögerungen und formelle Leistungen, die möglicherweise als Misserfolge gedeutet werden könnten, finden bei ihm nur Erwähnung, wenn es unumgänglich ist.

Anders als alle anderen Akteure dieses dritten Typen relativiert Herr Pamuk sogar sein Glück. Sein Glück, das er im Zusammenhang mit seinem Einstieg in den Beruf erwähnt, wird mit dem Glück der anderen relativiert. Damit stellt er seine Person und sein Können wieder in den Vordergrund.

Externe Unterstützer werden, im Gegensatz zu den anderen Akteuren dieses dritten Typen, nicht nur nicht expliziert, sondern auch bei Nachfrage strikt abgestritten. Die im

Zusammenhang mit der Bildungsaspiration seiner Eltern stehende Unterstützung findet zwar normalisierend Erwähnung, wird jedoch in keiner Weise mit seinem Erfolg in einen Zusammenhang gebracht. Seinen Erfolg schreibt er einzig und allein seiner Persönlichkeit und seinen Leistungen zu. Zwischen seinem Erfolg, seinem Können und seinen Eltern wird damit kein Bezug hergestellt. Auch wird an keiner Stelle des Interviews zur Beziehung zum Elternhaus eine nähere Erläuterung abgegeben. Anhand einiger Interviewpassagen kann man lediglich auf ein ambivalentes Verhältnis zu seinem Vater schließen.

Anders als der erste Untertyp zeigt Herr Pamuk keine Nähe zu seinem Elternhaus. Dafür differenziert er seine äußere Sphäre in die Mehr- und Minderheitsgesellschaft und verortet sich nicht eindeutig zur Mehr- oder Minderheitsgesellschaft. Über die Ehe mit einer deutschen Frau und die damit verbundene neue Familie kann er sich sowohl in der Minderheits- als auch in der Mehrheitsgesellschaft verorten und zwar wie und wann er will. Damit kann er den Vorteil einer mehrfachen Verortung zu erkennen geben und nutzen.

7.3.2.3 Das Glück im Zusammenhang mit den Schulnoten und die Distanzierung vom Elternhaus

Frau Demir, die als Einzige diesen dritten Untertypen verkörpert, begründet ihren beruflichen Erfolg nicht ausschließlich mit ihren persönlichen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften, ihrem Herkunftsmilieu oder ihrem Glück, wie die bisherigen Typen, sondern bringt noch weitere Dimensionen in ihre Argumentation ein.

Dabei spielen unter anderem Schlüsselpersonen eine Rolle. Sie erhalten zwar als Förderer und Orientierungshelfer in der Eingangserzählung und im Nachfrageteil des Interviews ihren Raum, jedoch wird dieser Raum nicht mit deren konkretem Wirken gefüllt, sondern eher in einen Zusammenhang mit ihrer Orientierung und ihren Lernleistungen gebracht (Z. 172-186):

Nebenbei gesagt, ich glaube nicht, dass es etwas mit einer besonderen Intelligenz oder sonst etwas zu tun hat, sondern damit, dass ich einfach sehr zielgerichtet gearbeitet habe. Was wiederum damit zusammenhängt, dass, äh, mein Freund, also mein damaliger Freund, damals fünf Jahre älter war als ich, also immer noch der gleiche Deutsche, der mit mir zusammen auch Jura studiert hat. Aber eigentlich vorher schon sein Examen an einer Hochschule hatte und von daher, im Grunde genommen die Fehler, die man im ersten, zweiten Semester macht, man orientiert sich, man weiß nicht genau, wie man studiert, man weiß nicht, welche Fächer man wählt und so. All diese Fehler hab ich nicht gemacht. Vielleicht hab ich mich ganz einfach darauf verlassen was er gesagt hat: so, das, das, das und das muss in diesem Semester abgehakt werden. Also hab ich es abgehakt. Ja, ähm, (2) und ähm, (2) das war halt ein Vorteil. Den Fehler haben halt Studenten immer. Orientieren sich an den älteren Semestern, reden mit den älteren Semestern. Ich mache auch jedes Semester immer eine Veranstaltung, wo ich immer den gesamten Studiengang einlade, damit die Leute untereinander Kontakt kriegen. Und auch miteinander reden. Weil ich das wirklich für sehr, sehr wichtig halte. Also dieses Partizipieren an Erfahrungen.

Frau Demir verbindet mit ihrem Erfolg keine besondere Intelligenz, sondern eine persönliche Arbeitsform, die sie der Orientierung an ihrem „fünf Jahre“ älteren Freund zuschreibt. Ohne ihren damaligen Freund außer Acht zu lassen, spricht sie damit nicht von einer konkreten Unterstützung von Seiten ihres Freundes, sondern bleibt bei sich und ihrer ‚zielgerichteten‘ Form zu arbeiten und damit bei ihren eigenen Lernleistungen. Mit dieser, ihrer Orientierung an Erfahreneren kann sie Fehler, die man üblicherweise als Anfänger im Studium macht, umgehen. Das mit ihrem „Vorteil“ verbundene „Partizipieren an Erfahrungen“ anderer gibt sie in der Erzählzeit

methodisch auch an aktuelle Studenten-Generationen weiter. Im Zusammenhang mit dem Erfolg in der Studienzeit unterstreicht sie („...sehr, sehr wichtig“) diese Arbeitsmethode. Auch bei der expliziten Nachfrage nach Schlüsselpersonen in ihrem Leben erwähnt Frau Demir zwei Personen, deren Einfluss sie allerdings, durch eine Verallgemeinerung von Schlüsselpersonen im Leben aller abschwächt (Zeile 353-376):

I: Hatten Sie, würden Sie ihn, oder hatten Sie andere (1) Schlüsselpersonen in Ihrem Leben, äh, die dazu geführt haben, dass Sie an sich selbst geglaubt haben, oder dass Sie, ähm, Unterstützung, hatten Sie Nachhilfe? Oder, oder, oder?
R: Also, ähm, ich glaube, es gibt in jedem Leben Schlüsselpersonen. Also Menschen, die zur richtigen Zeit am richtigen Platz die richtige Hilfe geben. Aber, mein Geschichtslehrer, das war, äh, (1), also er würde selber wahrscheinlich sich gar nicht mehr an mich erinnern. Er war (.....) Schlüsselperson (...), weil er war einfach nur der Ansicht, er hat ne Einschätzung von mir. Gut. Und es war ja danach auch nicht so, dass ich viel mit ihm kommuniziert habe. Er war ja gar nicht so der Typ. Es war ja mehr der klassische Preuße, der also im Anzug und Krawatte in die Vorlesung, äh, in den Unterricht kam. Ähm, und grundsätzlich ab der siebten Klasse, die Leute gesiezt hat und grundsätzlich verlangt hat, und dass es die Distanz zwischen Schüler und Lehrer gab. Nein, natürlich, also, erstens mein Ex-Lebensgefährte, es ist eine absolute Schlüsselperson in meinem Leben. Weil er einfach auch viel geholfen hat, dass ich meinen Weg finde. Er hat mir bei der Organisation meines Studiums und meines Lebens geholfen. Und zehn Jahre lang waren er und auch seine Eltern meine Familie. (1) Und sind heute noch die (wichtigsten?) Menschen in meinem Leben. (1) Und die zweite Schlüsselperson ist mein Doktorvater gewesen, Professor FFF. Den ich eben, äh, während des Studiums kenne gelernt hab in meiner ...-Gruppe, die er unterrichtet hat. Der mir eben auch die Promotion angetragen hat. Bei dem ich in der Kanzlei später arbeiten konnte. Professor FFF (.....) gewesen an der TU Berlin. Äh, nebenbei, eine sehr renommierte Berliner Anwaltskanzlei. Und ich habe in dieser Anwaltskanzlei sehr, sehr lange Zeit gearbeitet. Und viele Erfahrungen gesammelt. Und (.....) (.....) was auch nicht selbstverständlich ist. (.....) Und, ähm, (3), das waren eigentlich die beiden, ja. Doch, das sind die beiden Schlüsselpersonen in meinem Leben. Also, die beiden Männer haben beruflich, und auch privat mich unglaublich gefördert, und entwickelt. (2)

Wie bereits in der zweiten Typik herausgearbeitet, schreibt Frau Demir ihren Erfolg nicht nur sich selbst und ihren Fähigkeiten und Leistungen zu, sondern sieht auch einen Zusammenhang zu gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, dem Glück und sozialen Beziehungen. Im Zusammenhang mit Schlüsselpersonen bringt Frau Demir die Dimensionen des richtigen Ortes und der richtigen Zeit ins Spiel, die sie auch in einen Zusammenhang mit ihrem Erfolg bringt. Dem Ex-Lebensgefährten billigt sie zu, dass sie durch ihn ihren „Weg gefunden“ hat. Seine Unterstützung belief sich auf die „Organisation ihres Studiums und ihres Lebens“. Diese strukturelle und emotionale Ebene der Unterstützung wird auch im Zusammenhang mit der Erwähnung der Aufnahme in seiner Familie deutlich, die ihr quasi als Ersatzfamilie Stabilität und Orientierung bietet. In diesem Abschnitt wird deutlich, dass Frau Demir sich nicht nur in beruflicher Hinsicht an der äußeren Sphäre orientiert, sondern auch in privater Hinsicht. Ferner räumt Frau Demir ihrem Doktorvater eine Unterstützerrolle ein. Mit der Betonung der langen Dauer ihrer Tätigkeit in der Kanzlei des Doktorvaters und in diesem Zusammenhang auch ihrem großen Erfahrungswissen, bleibt sie in der Position als Leistungserbringerin, ohne ihre Förderer außer Acht zu lassen. Auf ihr Glück kommt Frau Demir nur einmal kurz im Zusammenhang mit Noten zu sprechen (Z. 389-397):

Aber, ähm, (2) ich habe aber immer gesagt, ich glaube nicht, dass aus mir mal jemand wird, der sich mit Mathe beschäftigen wird. Von daher war das was, da hatte ich dann ne vier, wenn ich Glück hatte mal ne drei minus mit nach Hause getragen. Dann war es gut. Also, ich hab auch sehr viel beispielsweise, sehr selbstbestimmt, immer entschieden, was ich mache, was ich nicht mache. Das hatte natürlich den Hintergrund, dass meine Eltern es schriftlich leider auch nicht besser wussten. Das Einzige, was sie wussten, war: Du machst Abi. Da gab es keine Diskussion bei meinen Eltern. Und da bin ich ihnen heute auch noch sehr dankbar dafür, dass sie da bestanden haben drauf, dass ich genau diesen Weg wähle. (5)

Frau Demir ist ihren Eltern für ihre Bildungsbeflissenheit dankbar. Da nach ihrem dramatischen Auszug aus ihrem Elternhaus in ihrer Erzählung ihre Eltern nicht mehr

vorkommen und sie die Eltern ihres Ex-Partners als „Ersatzfamilie“ bewertet, ist davon auszugehen, dass Frau Demir die Einzige im Sample ist, bei der nach wie vor eine Distanz zum Elternhaus besteht beziehungsweise bis zum Interviewtag kein Kontakt zum Elternhaus mehr existiert.

Ohne ihre Leistungen außer Acht zu lassen, sucht sie nach kausalen Zusammenhängen zwischen Ursache und beruflichem Erfolg, die auch außerhalb ihrer Persönlichkeit liegen (Z. 92-98):

Und, ähm, als ich dann angefangen hab im Oktober '89, kam ja dann auch die berühmte Wende, mit dem Ergebnis, dass der Arbeitsmarkt sich völlig neu sortiert hat. Und im Grunde genommen, würde ich behaupten, dass ich, ähm, meine Karriere auch der Wende zu verdanken habe. Ich meine, ich glaube, ich hätte es auch sonst geschafft, aber vielleicht nicht so schnell. Und vielleicht auch nicht mit der Vehemenz. Aber, ähm, ich bin eigentlich so ein Karriere- Kind, ein Wendekind, wenn sie so wollen.

In diesem Abschnitt räumt sie den zeitlichen Rahmenbedingungen beziehungsweise den gegebenen Umständen („Wendekind“) eine hohe Bedeutung für ihren so `vehementen´ Erfolg ein. Das Wort „auch“ in Zeile 95 und die folgenden Zeilen bis 98 verdeutlichen allerdings auch, dass sie ihre Fähigkeiten durchaus nicht minder bewertet. Bei der konkreten Nachfrage nach ihren Charaktereigenschaften, die ihrer Meinung nach zu ihrem Erfolg geführt haben könnten, expliziert sie, dass es weniger Charaktereigenschaften als viel mehr Spaß an der Tätigkeit ist, warum sie Erfolg in ihrem Beruf hat (Zeile 306- 348):

R: Uhm, (3), also, ich denke ich bin immer sehr schnell begeistert von etwas. Also, mich kann man schnell begeistern für Themen. Und, ähm, aber ich denke, es ist weniger ne Charaktereigenschaft. Also erst einmal muss man feststellen, dass mir Jura wirklich Spaß macht.

I: Ehem.

R: Also ich bin von dieser Wissenschaft immer noch begeistert.

I: Ehem.

R: Also ich kann heute immer noch mit einer Begeisterung in einer Vorlesung vor Studenten stehen und kriege rote Ohren, weil ich dieses Urteil so toll finde, und faszinierend. Und jetzt lesen sie doch noch mal weiter, das ist doch total spannend. Äh, und wenn mir dann meine Studies sagen: Äh, Frau XXX, wir haben da so eine unterschiedliche Vorstellung von dem Begriff „spannend“, aber dann lachen wir und dann ist auch klar, also, äh, ähm, sie können in keinem, äh, sie können in keiner Materie gut sein, wenn die Materie sie nicht begeistert. Das muss ihnen einfach Spaß machen. Und das ist keine Charaktereigenschaft, oder so was. Sondern das ist schlichtweg das, äh, die Faszination, die ein Fach oder ein Gebiet für einen selber hat. Und dann sitzt man eben auch mal sechs, sieben Stunden am Tisch. Und, äh, eine gewisse Disziplin, (1) die ich ungern aufbringe. Ich muss mich jedes Mal immer sehr, sehr stark motivieren. Ich kann mich wochenlang von Sachen (.....) die vor mir liegen, aber dann: So, jetzt muss es aber passieren. Und dann, ab, acker ich das aber auch durch. Ja? (2) Ähm, ich bin sehr kommunikativ, (2) und das muss auch so sein. Also Hochschullehrer, die mir erzählen, dass sie jemand sind, die sich gerne zurückziehen, über ihren Büchern hängen. Das sind Wissenschaftler, sind aber keine Hochschullehrer. Hochschullehrer sind Leute, die eben, wenn ich meine drei Tage in Bernburg bin, von morgens bis abends kommuniziere ich. Ich habe immer Studenten, ich habe immer Kollegen, ich habe immer irgendjemand, der irgendetwas, irgendwo von mir will. Es fängt bei achtzig emails an, achtzig Telefonate, und dreißig Studenten, die vorbei kommen, Kollegen, die noch kurz etwas besprechen wollen. Und wer meint, dass dieser Job, ist nur kommunikativ machbar. Punkt, anders geht's nicht. (2) Man muss also eine gewisse Kommunikationsbereitschaft, eine gewisse Freude daran haben, mit Menschen sich zu beschäftigen. (1) So! Und, ansonsten, ähm, sie, also, ähm, ich weiß nicht, ähm, ich glaube nicht, dass es klassische Charaktereigenschaften gibt, die zum Erfolg führen. Ich denke, dass es erfolgreiche Menschen mit sehr viel verschiedenen Charakterzügen gibt. Es gibt introvertierte Menschen, die sehr erfolgreich sind. Es gibt extrovertierte Menschen, ruhige Menschen, explosive Menschen. Es ist eher ne Frage (1) der Arbeitsdisziplin, (2) und es ist ne Frage der, äh, des Findens der richtigen Sache für sich selber. (1) Und dann wird man schon gut. Und es ist halt ne Frage, (1) also das Einzige, was wahrscheinlich wirklich eine ganz wichtige Charaktereigenschaft ist, das ist Neugier. Also dass man immer auf das, was gerade kommt, gespannt ist. Und dass man sich informiert. Dass man immer dabei ist. Herausfindet, wer ist hier eigentlich für was zuständig? Und wie laufen hier die Kommunikationsstränge? Wer hat hier das Sagen? (1) Also; egal, ob sie in einem Hotel neu einchecken, oder ob sie in einer Hochschule anfangen. Oder ob sie zum Arzt gehen. Herausfinden, welche Arzthelferin gibt welche Termine, und so weiter und so fort. Also, ein gewisses, äh, eine gewisse Form von

Materialismus, vielleicht. Aber, (1) ansonsten denke ich, sind Charaktereigenschaften, ähm, ja, Gottes Zoo ist vielfältig. Ich denke, ich merke das ja auch an meinen Kollegen. Die ja auch alle Professoren sind, wo keiner dem anderen auch nur ansatzweise ähnelt.

Die anschließende beschreibende Aufzählung ihrer Persönlichkeitsmerkmale wie ‚begeisterungsfähig, diszipliniert, ausdauernd und kommunikativ‘, die zu ihrem Erfolg geführt haben könnten, ist sicherlich in Zusammenhang mit meiner expliziten Nachfrage nach Charaktereigenschaften zu sehen. Denn sie unterbricht die Beschreibung ihrer Persönlichkeit mit der Vermutung, dass nicht ‚klassische Charaktereigenschaften‘, sondern ‚Arbeitsdisziplin‘ und das ‚Finden der richtigen Sache für sich selber‘ Ursachen von Erfolg sind. Erfolgreiche Menschen seien viel zu vielfältig in ihren Charakteren. Ihrer Meinung nach braucht man Neugier und Spaß (‚Faszination‘ an der Arbeit), um erfolgreich zu sein. Man sollte sich über institutionelle und strukturelle Zusammenhänge und informelle ‚Kommunikationsstränge‘ ‚informieren‘. Dieses vergleicht sie mit einer ‚gewissen Form von Materialismus‘. Damit geht sie auf die Ebene der Methodik bei ihrer Erklärung des Erfolges. Sie schafft eine Kausalität zwischen ihrer Methode und ihrer Selbstdarstellung als ‚Produkt von guten Institutionen‘.

Wie beispielsweise in ihrer Eingangserzählung zum Aufenthalt auf dem Gymnasium deutlich wird, vermeidet sie nicht, wie beispielsweise der zweite Untertyp, von Verzögerungen oder schlechte Noten zu sprechen. Zeile 49-67:

Naja, ich bin auf jeden Fall aufs Gymnasium gekommen, hab das Probehalbjahr mit Hängen und Würgen geschafft, weil ich zwei fünf hatte und zwar, (1) hm, eine fünf in Latein, was aber wirklich damit zusammenhing, dass mir kein Mensch gesagt, wie man so was lernt. Ich bin die ersten Wochen einfach völlig überrascht worden davon, dass man diese Sachen auswendig lernen muss. Und ich hatte einfach bisher in der Schule so gute Noten, ich musste nichts auswendig lernen. Ich habe immer alles sofort begriffen. Und, ähm, meine Klassenlehrerin, die auch meine Englischlehrerin war, hat mir dann noch die zweite fünf verpasst, weil sie mir nämlich erklärt hat, ich sei zwar ausgesprochen intelligent, aber auch ausgesprochen faul. Und, ähm, müsste wahrscheinlich eher auf die Realschule gehen. Und, ähm, dann hatte ich aber einen Geschichtslehrer, der irgendwie mich das ganze halbe Jahr nicht einmal drangenommen hatte, obwohl ich mich immer vorbereitet hatte auf die Themen, und der hat mir ne eins gegeben. Und damit bin ich sozusagen gerettet worden. Und der hat dann auch später noch irgendwann mal zu mir gesagt, also er wusste nicht, ob ich gut oder sehr gut wäre, aber ich hätte es verdient, auf dem Gymnasium zu bleiben. Ähm, so spielt das Schicksal. Also bin ich auf dem Gymnasium geblieben und bin also ich glaube unterhalb der 9. Klasse raus gegangen als Klassenbeste bis Klassen-oberes Drittel. Also bis auf Mathe, und Latein. Das habe ich halt immer so mitgenommen. Aber in Englisch fiel das dann irgendwann auf. Also ich spreche Englisch mittlerweile ganz gut. Und komme mit der Sprache ziemlich gut zurecht. Bin dann auch, glaube ich, irgendwann Klassenbeste geworden. Hab das Abitur dann auch durchgezogen, mit Verzögerungen.

In diesem Abschnitt wird zum einen deutlich, dass Frau Demir Verzögerungen und auch schlechte Noten nicht verschweigt und zum anderen, dass es ihr auf die Methode, die Art und Weise des Lernens ankommt. Die Bringschuld, also die Pflicht, es ihr beizubringen sieht sie bei ihren Lehrern. Mit der zunächst fehlenden Kenntnis über das Wie des Lernens und dem Versäumnis der Lehrer, ihr das beizubringen, erklärt sie ihre schlechten Noten. Damit sieht sie nicht eine Schuld bei sich, sondern bei Anderen (bei den Lehrern). Die von ihrem Geschichtslehrer erhaltene Chance zum Verbleib auf dem Gymnasium wertet sie als ‚Schicksal‘. Sie muss Schwächen nicht verschweigen, weil sie sofort danach mit Erfolg aufwarten kann. (Relativierung der Schwächen durch Erfolg).

Zusammenfassung

Zusammenfassend ist zu Frau Demir und damit zu diesem dritten Untertypen zu sagen, dass sie neben ihren persönlichen Lern-Leistungen verschiedene Dimensionen erkennt und expliziert, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg stehen. Da wäre beispielsweise die Dimension der richtigen Zeit und des richtigen Ortes, die sie in einen Zusammenhang mit Schlüsselpersonen expliziert. Dann die Dimension des nötigen Spaßes an der Tätigkeit und des Findens der richtigen Tätigkeit für sich, die bei ihr mit einer Begeisterungsfähigkeit und Neugier einhergehen. Ferner bringt sie die Arbeitsmethode (strukturelle Zusammenhänge erkennen und das Erfahrungswissen Dritter nutzen) als ursächliche Dimension für den Erfolg mit ein. Insgesamt differenziert sie Ursachen für den Erfolg, die sie nicht nur bei sich, ihren Fähigkeiten, Charaktereigenschaften und der Art und Weise ihrer Arbeit sucht, sondern auch in den gesellschaftlichen Umständen und privaten Bedingungen sieht.

Im Umgang mit Misserfolgen beziehungsweise Verzögerungen im Lebenslauf zeigt sie sich im Vergleich zum zweiten Untertypen relativ offen. Sie verschweigt beziehungsweise überspringt beispielsweise keine schlechten Noten, sondern relativiert diese mit ihrer eigenen Entscheidung beziehungsweise mit einem folgenden Erfolg. Oder aber sie gibt die Schuld für ihre schlechten Noten den Lehrern und Verzögerungen begründet sie einfach nicht.

Im Zusammenhang mit der Bewertung in ihrer Schulzeit spricht sie einmalig vom Glück, eine etwas bessere Note erhalten zu haben oder aber vom „Schicksal“ bei einer Versetzung.

Unterstützer erhalten bei Frau Demir durchaus als Förderer und Orientierungshelfer ihren Raum. Die Förderung durch Dritte, und damit eine gewisse Mitverantwortung für den Erfolg, wird jedoch durch eine Normalisierung von Schlüsselpersonen im Leben aller wieder abgeschwächt. Damit bleibt sie in der Position als Leistungserbringerin, ohne ihre Förderer außer Acht zu lassen.

Im Falle von Frau Demir und damit dieses Untertypen ist bis zum Zeitpunkt des Interviews eine Distanzierung zum Elternhaus und eine berufliche sowie private Orientierung an der äußeren Sphäre zu erkennen.

7.3.2.4 Zusammenfassung des zweiten Typus

Im Unterschied zum ersten Typen der dritten Typik beschreiben die Akteure des zweiten Typen der dritten Typik ihren Erfolg weniger. Stattdessen betonen sie mehr oder weniger ihren schulischen und beruflichen Erfolg und die damit für sie verbundenen Lern-Leistungen, und zum Anderen relativieren sie ihren Erfolg streckenweise wieder. Mit der Relativierung werden sowohl sehr erfolgsbetonte Erzählphasen, als auch nicht ganz so überdurchschnittliche Leistungen beziehungsweise Unregelmäßigkeiten im Lebenslauf (wenn nicht zu verbergen) ausgeglichen. Ferner verbinden im Unterschied zum ersten Typen die Akteure dieses zweiten Typen ihren Erfolg nicht mit ihrem Elternhaus oder binden Familienmitglieder in ihren beruflichen Erfolg mit ein. Der Umgang mit dem eigenen Glück beziehungsweise die Zuschreibung von Glück differenziert auch bei diesem zweiten Typen die sich ergebenden drei Untertypen.

Anhand der drei Untertypen lässt sich zum Einen erkennen, dass das Glück in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht wird und zum Anderen, das auch das Wie, also die Art und Weise des Gebrauchs beziehungsweise der Darstellung von Glück auch differiert. Während beispielsweise die Akteure des ersten Untertypen ihrem Elternhaus eine gewisse Mitverantwortung für ihre Persönlichkeitsentwicklung zuschreiben und ihre Eltern mit ihrem Glück in Verbindung bringen, ist der Akteur, der den zweiten Untertypen repräsentiert, überzeugt davon, dass er von keinem Menschen Unterstützung erhalten hat. Selbst der von ihm einmalig benutzte Begriff des Glücks im Zusammenhang mit seinem beruflichen Einstieg stellt neben seiner Person kein Kriterium für den Erfolg dar, sondern unterstreicht in seiner Erzählung seine eigene Persönlichkeit.

Ferner wird über den zweiten Typen und seinen Untertypen ein unterschiedlicher Bezug zur inneren Sphäre deutlich. Während sich die Akteure des ersten Untertypen um einen Ausgleich zwischen der inneren und äußeren Sphäre bemühen, sich selbst in der Minderheitsgesellschaft (innerhalb der äußeren Sphäre) verorten und einen Bezug zum Elternhaus beibehalten, ist bei der Akteurin des dritten Untertypen, nach ihrem Auszug aus dem Elternhaus und dem damit verbundenen Bruch in der Beziehung zu ihrer inneren Sphäre, keine erneute Annäherung an die innere Sphäre zu erkennen. Sie bleibt sowohl im privaten als auch im beruflichen Lebensbereich an der äußeren Sphäre orientiert, die sie nicht näher differenziert. Der Akteur des zweiten Untertypen nutzt hingegen freudig die Gelegenheiten, die sich ihm durch eine Differenzierung der äußeren Sphäre bieten, um sich je nach Nutzen nach beiden Seiten zu orientieren und sich dementsprechend zu verorten.

Im Umgang mit Misserfolgen kann man zunächst feststellen, dass alle Akteure des zweiten Typen schulische und/oder berufliche Misserfolge mehr oder weniger übergehen. Ist es unumgänglich von Misserfolgen oder Verzögerungen bei der Gewinnung institutionellem Kapitals zu berichten, werden die Misserfolge durch die gegebenen Umstände, durch den Vergleich zu Anderen oder durch eine Schuldzuweisung an Dritte (Lehrer) wieder relativiert und dadurch ein Ausgleich zwischen Erfolg und Misserfolg geschaffen. Oder aber es wird ein Ausgleich zwischen einem privaten Misserfolg und einem beruflichen Erfolg hergestellt, der ein Gleichgewicht zwischen den beiden Lebensbereichen erzeugt.

7.3.3 Zusammenfassung der Typik zum Umgang mit dem Erfolg

Über die dritte Typik, die sich mit dem Umgang mit dem Erfolg beschäftigt, dokumentiert sich eine Verknüpfung mit der querlaufenden Typik, der Orientierung an der inneren und äußeren Sphäre. Diese Verknüpfung besteht darin, dass alle Akteure dieses Samples als beruflich Erfolgreiche in ihren Erläuterungen zum beruflichen Erfolg eine Haltung zu ihrer inneren Sphäre erkennen lassen. Ihre Erklärungen im Zusammenhang mit ihrem Erfolg spiegeln ihre eigene Verortung innerhalb ihrer Herkunftsfamilie und/oder zu ihrer Herkunftsgemeinschaft beziehungsweise außerhalb ihrer inneren Sphäre (durch Abgrenzung) wider. Die dahinter stehende Funktion dieser Erzählungen besteht in der eigenen Positionierung, dem eigenen Zugehörigkeitsgefühl.

Bemerkenswert ist bei dieser Typik ferner, dass sich alle Interviewten grundsätzlich als beruflich erfolgreiche Personen verstehen und bei der Darstellung ihres Erfolges immer auch die Suche nach einem Gleichgewicht und einer Positionierung im Leben in

unterschiedlicher Form zu erkennen ist. Dabei geht es beispielsweise um ein Gleichgewicht zwischen der Orientierung an der inneren und äußeren Sphäre, zwischen dem privaten und beruflichen Lebensbereich, zwischen dem ökonomischen Kapital und der Zugehörigkeit zur inneren Sphäre, der eigenständigen Orientierung und der Orientierung an der inneren Sphäre und zwischen dem über das Herkunftsmilieu mitgebrachten Erfahrungswissen und dem über Bildungsinstitutionen erworbenen Wissen. Das Selbstbild einer beruflich erfolgreichen Person ist sicherlich einerseits der Tatsache geschuldet, dass der berufliche Erfolg bei der Auswahl der Interviewpartner im Vordergrund stand und ich als Interviewerin sie also als Solche angesprochen habe, und hängt andererseits damit zusammen, dass zum Zeitpunkt des Interviews alle im Verhältnis zu anderen Migranten der zweiten Generation und im Verhältnis zu ihrer Elterngeneration (mit Ausnahme einer Person) beruflich aufgestiegen sind und hohe Positionen auf dem deutschen Arbeitsmarkt beziehungsweise einen höheren sozialen Status aufgrund ihrer Selbstständigkeit besitzen. Unterstützer und Unterstützung von Seiten ihrer inneren und äußeren Sphäre werden, wenn überhaupt, nur für die Kindheits- und Jugendphase auf der emotionalen Ebene mehr oder weniger anerkannt, aber von allen nicht mit ihrem beruflichen Erfolg in Verbindung gebracht.

Trotz der grundsätzlich gemeinsamen Einstellung zum eigenen beruflichen Erfolg ist der Umgang mit dem Erfolg nicht identisch. Es haben sich aus dem Sample zwei differierende Typen identifizieren lassen, die sich sowohl in der Frage nach dem wie in der Erzählung zum Erfolg (modus operandum), dem Bildungsgrad der Akteure und ihrem Umgang mit ihrer inneren Sphäre unterscheiden. Über das Thema Glück beziehungsweise anderen unbestimmten Begrifflichkeiten wie Schicksal oder Gott, die von allen mehr oder weniger als eine Erklärung im Zusammenhang mit dem schulischen oder indirekt im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg verwendet wurde, werden die Untertypen differenziert.

Die Untertypen geben einen Unterschied zwischen selbstständig Tätigen und Angestellten, also dem beruflichen Status, zu erkennen.

Während die Akteure des ersten Typen ihre Lebenssituation und ihren beruflichen Erfolg beschreiben, und neben ihren eigenen Lern-Leistungen lediglich das Glück als Erklärung für ihren Erfolg mit einbringen, differenzieren und relativieren die Akteure des zweiten Typen ihre Erklärungen im Zusammenhang mit ihrem Erfolg und betrachten diesen mehr oder weniger mehrdimensional. Dabei spielt ebenfalls mehr oder weniger das Thema Glück eine Rolle. Ferner ist auffällig, dass die Akteure des ersten Typen, die alle mittelqualifiziert sind, in ihrer Erläuterung ihres Erfolges ihren Erfolg hauptsächlich im beruflichen Bereich und nicht, wie die des zweiten Typen, auch im schulischen Bereich beschreiben. Im schulischen Bereich waren die Lern-Leistungen der Vertreter aus unterschiedlichen Gründen entweder durchschnittlich oder eher schlecht. Ihren Erfolg begründen sie hauptsächlich mit ihren eigenen Lern-Leistungen, ihrer Persönlichkeit oder in einigen Situationen auch mit ihrem Glück.

Unterstützung und Unterstützer und soziale Umstände werden im beruflichen und privaten Bereich zwar mehr oder weniger stark erörtert, jedoch kaum in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht, der trotz teilweise großer Unterstützung eine rein persönliche Leistung in der Darstellung der Interviewten bleibt.

Die Akteure des ersten Typen sind auch auf der Suche nach einem Gleichgewicht zwischen familiären Bedürfnissen und Pflichten und ihrem persönlichen beruflichen

Erfolg. Primär haben ihre Familien jedoch Vorrang. Sie demonstrieren beispielsweise über ihre Unterstützung ihrer inneren Sphäre und ihr Verantwortungsgefühl der inneren Sphäre gegenüber eine enge Verbundenheit zu dieser. Sie sind und bleiben alle, trotz ihres beruflichen Erfolges und streckenweiser beruflicher Orientierung an der äußeren Sphäre, eng mit ihrer Herkunftsfamilie verbunden und selbst dort verortet.

Den Vertretern des zweiten Typus ist, neben der Pointierung auch die Relativierung insbesondere ihrer Bildungserfolge wichtig. Dabei relativieren sie nicht ihre eigenen Leistungen, sondern schaffen beispielsweise durch die freie Zeit der Anderen aus ihrer Herkunftsgemeinschaft, und damit durch den Vergleich zu anderen, ein Gleichgewicht zwischen Gewinn an Bildung und Verlust an Zeit. In diesem Fall wird zudem der Verlust an Freizeit während der Jugend über den Gewinn an Zeit für Selbstreflexion während der Arbeitszeit wieder ausgeglichen. Methodisch bringen sie, neben der Pointierung und Relativierung, auch Normalisierungselemente und Differenzierungen in ihre Erzählung mit ein, beispielsweise zu ihrem Erfolgsverständnis. Damit schaffen sie weitere Möglichkeiten des Ausgleichs, beispielsweise zwischen dem Erfolg und dem Misserfolg. Eine Erklärung für diese, bei den Akteuren des zweiten Typus, auffällig komplexere Erzählweise und Argumentation liegt sicherlich in dem Qualifikationsgrad (alle Akteure sind hoch qualifiziert) und in ihrem beruflichen Tätigkeitsfeld begründet. Während alle Mittelqualifizierten des ersten Typus bei der Beschreibung ihrer Tätigkeit im Krankenhaus oder als Selbstständige hauptsächlich ihre Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit herausstellen, geht es in den Arbeitsbereichen der akademisch Gebildeten während ihrer Tätigkeit als Professor, Anwältin, Journalistin oder dem politischen Aktivistin darüber hinaus noch um die Art und Weise der Kommunikation und Argumentation.

Der Umgang mit Misserfolgen differiert zwischen den ersten und zweiten Typen. Die Akteure des ersten Typen bringen ihre schulischen Misserfolge entweder mit einem Unglück in ihrem Leben zusammen (erster Untertyp) oder sie bauen in ihrer Lebenslaufgeschichte ihre Misserfolge gerade im beruflichen Bereich ein, um damit ihre Lern-Leistungen im Zusammenhang mit dem Umgang mit Herausforderungen herauszustellen (zweiter Untertyp). Sie erklären ihre Misserfolge beispielsweise mit den Umständen oder dem eigenen Fehlverhalten. Dabei geht es um ein Gleichgewicht zwischen Erfolg und Misserfolg. Bei den Akteuren des zweiten Typen hingegen kann man im Umgang mit Misserfolgen im schulischen und beruflichen Bereich feststellen, dass sie schulische und/oder berufliche Misserfolge mehr oder weniger übergehen. Ist es unumgänglich von Misserfolgen oder Verzögerungen bei der Gewinnung institutionellem Kapitals zu berichten, werden die Misserfolge durch die gegebenen Umstände, durch den Vergleich zu Anderen oder durch eine Schuldzuweisung an Dritte (Lehrer) wieder relativiert und dadurch ein Ausgleich zwischen Erfolg und Misserfolg geschaffen. Oder aber es wird ein Ausgleich zwischen einem privaten Misserfolg und einem beruflichen Erfolg hergestellt, der ein Gleichgewicht zwischen den beiden Lebensbereichen erzeugt.

Die Vertreter des zweiten Typus verorten sich, im Gegensatz zu denen des ersten Typus, sehr unterschiedlich. Während der über den beruflichen Erfolg bedingte soziale Aufstieg bei den Mittelqualifizierten keine gänzliche Wegorientierung von der inneren Sphäre zur Folge hat und alle Akteure sich mehr oder weniger in der Herkunftsfamilie beziehungsweise in der Herkunftsgemeinschaft (ein Teil der äußeren Sphäre) verorten wissen, differiert bei den Akteuren des zweiten Typus die Selbstverortung und der Umgang mit ihr. Ferner unterscheidet sich auch der Umgang mit dem Glück. Während

die Akteure des ersten Typus Glück im Zusammenhang mit einem Kriterium für ihren Erfolg einsetzen oder auch nicht, wird das im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg erlebte Glück entweder von den Akteuren des zweiten Typus sofort wieder relativiert, oder aber das Glück wird nicht direkt mit dem beruflichen Erfolg in Verbindung gebracht, sondern mit der schulischen Leistung oder der eigenen inneren Sphäre. Damit brauchen die Akteure des zweiten Typus das Glück nicht als ein weiteres Kriterium des Erfolges anzuerkennen, der berufliche Erfolg bleibt einzig und alleine ihre eigene Lern-Leistung. Sie benötigen nicht das Glück als ein unbekanntes Kriterium, denn sie haben in ihrer Erläuterung zum Erfolg verschiedene andere Argumentationen geliefert.

Im Zusammenhang mit der eigenen Verortung zeigt sich insgesamt, dass mittelqualifizierte Erfolgreiche sich eindeutiger in der Herkunftsfamilie oder in der Herkunftsgemeinschaft verorten können. Sie scheinen mit der Verortung innerhalb der inneren Sphäre ein geringeres Problem zu haben als hochqualifizierte Menschen. Betrachtet man die Orientierung an der inneren und äußeren Sphäre (Querlaufende Typik) genauer, so kann man feststellen, dass es einen Zusammenhang zwischen der sozialen Aufstiegsdistanz (zwischen der Herkunftsfamilie und dem erfolgreichen Aufsteiger) und der Orientierung an der inneren Sphäre gibt. Während Mittelqualifizierte keinen besonderen schulischen Erfolg verzeichnen können und sich damit in der Schulzeit nicht besonders von ihrer Herkunftsfamilie distanzieren beziehungsweise das Wohl der inneren Sphäre vor das eigene Interesse und die eigene Leistungsorientierung stellen, haben die Hochqualifizierten bereits in ihrer Schulzeit einen Bildungserfolg und sozialen Aufstieg zu verzeichnen, der eine Distanz zur Herkunftsfamilie darstellt. Ferner vergrößert sich die Distanz bei den Hochqualifizierten auch noch durch den zusätzlichen beruflichen Erfolg. Die Mittelqualifizierten hingegen distanzieren sich hauptsächlich durch ihren beruflichen Erfolg, der jedoch verantwortungsbewusst durch gegenseitige Unterstützung mit der inneren Sphäre mehr oder weniger geteilt wird. Damit ist bei den Mittelqualifizierten die durch den beruflichen Aufstieg entstandene Distanz nicht nur nicht so groß wie bei den Hochqualifizierten, sondern sie können auch, durch die Unterstützung der inneren Sphäre, beruflich weiter mit ihrer inneren Sphäre verbunden bleiben.⁶² Hochqualifizierte hingegen orientieren sich vor ihrem beruflichen Erfolg zumindest beruflich weg von der Herkunftsfamilie. Bleibt die Orientierung im privaten Lebensbereich weiter an der inneren Sphäre, so muss auch nach der beruflichen Wegorientierung und dem sozialen Aufstieg kein Bruch mit der Herkunftsfamilie entstehen (siehe Untertyp 7.3.2.1). Der Kontakt zum Elternhaus bleibt erhalten beziehungsweise wird erneut hergestellt über Möglichkeiten, eine wertschätzende Haltung einzunehmen. Beispielsweise durch die Erkenntnis, dass das Herkunftsmilieu beziehungsweise das Elternhaus einen Vorteil und ein Glück darstellen. Wenn auch die innere Sphäre und deren Leistung anerkannt werden und diese auch die Leistungen des erfolgreichen Aufsteigers anerkennt (Gegenseitigkeit), dann kann eine Verortung in der inneren Sphäre auch für diejenigen, die sich zunächst weg orientiert haben, wieder

⁶² Dass eine Aufstiegsdistanz zu den Eltern nicht heißen muss, dass die gleiche Aufstiegsdistanz auch zu den Geschwistern erhalten bleibt und damit die Annäherungen zur inneren Sphäre insgesamt erschwert ist, das zeigt beispielsweise die veröffentlichte Biographie von Seyran Ateş (vgl. Ates, 2003). Über ihre Biographie kann man eine enge Verbundenheit zur inneren Sphäre erkennen, die trotz großer Aufstiegsdistanz zu den Eltern besteht. Die Verbundenheit zeigt sich in ihrem Falle über ihre Geschwister, die selbst mehr oder weniger erfolgreich sind.

gelingen. Bei der Anerkennung geht es sowohl um die Anerkennung der Lern-Leistungen als auch um die Anerkennung, dem Zulassen, die Akzeptanz der eigenständigen Orientierung. Versteht man sich sowohl privat als auch beruflich als in der äußeren Sphäre verortet, kann man diese differenzieren (siehe Untertyp 7.3.2.2) und sich je nach Bedarf innerhalb der äußeren Sphäre mal da oder dort verorten. Damit schafft man ein Gleichgewicht innerhalb der differenzierten äußeren Sphäre. Hat aber eindeutig sowohl privat als auch beruflich eine Wegorientierung von der inneren Sphäre stattgefunden (siehe Untertyp 7.3.2.3) und findet keine Differenzierung der äußeren Sphäre statt, wird es schwierig, einen Weg zurück zur Verortung innerhalb der Herkunftsfamilie zu finden und damit ein Gleichgewicht in der Trennung der beiden Sphären. Möglicherweise braucht es dann für eine erneute Annäherung mehr Zeit und Gelegenheiten, um ein Gleichgewicht der Sphären für sich herzustellen.

7.4 Zusammenfassung der empirischen Ergebnisse

Die vorliegende empirische Untersuchung befasst sich mit in Deutschland beruflich erfolgreichen Frauen und Männern aus der Türkei, die eine eigene Migrationserfahrung haben, der zweiten Generation angehören und eine unterschiedliche Qualifikationslagerung aufweisen können. Dabei geht es primär um die Frage welche handlungsrelevanten Orientierungen und Strategien zum beruflichen Erfolg geführt haben und, ob die erkennbaren Orientierungen und Strategien konstant bleiben oder Veränderungen zu beobachten sind. Während die geplanten Vergleichsdimensionen zum Geschlecht und zur Qualifikationslagerung eher auf einer untergeordneten Ebene in Erscheinung treten, haben sich anhand der komparativen Analyse in allen Fällen vier weitere Dimensionen als signifikant herausgestellt: Die Lebensphase der Entstehung einer eigenständigen Orientierung, die Art und Weise der Verläufe einer Lern-Leistungsorientierung, der Umgang mit dem Erfolg und schließlich die Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre.

In den Lebensläufen der beruflich erfolgreichen Migranten geht es gesamtbiographisch in erster Linie um die Suche nach einem Gleichgewicht, die persönliche und finanzielle Unabhängigkeit, sowie um eine Positionierung innerhalb und/oder außerhalb ihrer inneren Sphäre. Beispielsweise wird nach einem Gleichgewicht zwischen dem eigenen und dem anderen, zwischen helfen und helfen lassen, zwischen Erfolg und Misserfolg zwischen Kosten und Nutzen, zwischen Freizeit und Bildung und zwischen innerer und äußerer Sphäre gesucht. Bei dem Wunsch zur Unabhängigkeit geht es beispielsweise um eine finanzielle und persönliche Unabhängigkeit von anderen Personen, die Rangordnung innerhalb der Familie oder innerhalb von Institutionen und um eine Unabhängigkeit von Institutionen insgesamt. Darüber hinaus geht es bei den erfolgreichen Migranten um eine Positionierung innerhalb und/oder außerhalb ihrer inneren Sphäre oder um das sowohl als auch in der Selbstverortung. Im Folgenden werden die zentralen Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst.⁶³

⁶³ Grundlagentheorie und Methodologie in Kapitel 4 und 5

Die Entstehung der eigenständigen Orientierung und der Zusammenhang zur Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre

Eine eigenständige Orientierung wird in dieser Arbeit als ein eigener biographischer Zukunftsentwurf verstanden, der im Prozess der Abgrenzung zu den Wünschen, Vorstellungen und Erwartungen der Herkunftsfamilie in unterschiedlichen Lebensbereichen (privater und beruflicher Lebensbereich) und zu unterschiedlichen Lebensphasen (Kindesalter, Jugendalter, Erwachsenenalter) erkennbar wird. Die Abgrenzung ist als eine im unterschiedlichen Ausmaß zu verstehende „Befreiung von der Identifikation mit den Eltern“ (Bohnsack 2000, S. 163) zu verstehen, die, wie sich anhand der Rekonstruktionen zeigt, nicht mit einer räumlichen Trennung einhergehen muss. Ferner zeigt sich, dass die eigenständige Orientierung in der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Sphäre⁶⁴ entsteht und mit einer Verantwortungsübernahme für sich selbst einher geht.

Über die unterschiedlichen Lebensphasen, die im Zusammenhang mit der Entstehung der eigenständigen Orientierung und der Orientierung an Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre zu erkennen sind, hat sich eine Verknüpfung beider Orientierungen dokumentiert. Dabei steht vor beiden Orientierungen zumindest ein einschneidendes Erlebnis (wie zum Beispiel Migration, Wegzug von Bezugspersonen, familiäre Schwierigkeiten wegen des deutschen Freundes, Auszug, Scheidung, Tod des Vaters und Remigration der Eltern), das im Vorfeld bei allen Interviewpartnern im privaten Lebensbereich sichtbar wird.

Im Zusammenhang mit einschneidenden Erlebnissen zeigt sich, dass diese sowohl zur stärkeren Verbundenheit mit der inneren Sphäre, die mit einem großen Verantwortungsgefühl für Dritte aus der inneren Sphäre einher geht, führen können, als auch zu einer für die eigenständige Orientierung notwendigen Abgrenzung zur inneren Sphäre. Die Art und Weise der erkennbaren Abgrenzungen, die vor jeder eigenständigen Orientierung deutlich wird, zeigt sich durch einen Orientierungswechsel von der inneren zur äußeren Sphäre oder über einen Orientierungswandel in bestimmten Lebensbereichen, der offensichtlich im Rahmen des Möglichen innerhalb der inneren Sphäre der Einzelnen bleibt und durch den sich die Orientierung an der inneren Sphäre nicht ändert. Damit unterliegt die Orientierung an der inneren Sphäre in der Art und Weise Veränderungen und beginnt zu unterschiedlichen Zeiten.

Anhand eines Kontrastfalles in dem keine Bildungsdistanz zu den Eltern besteht, ist zu erkennen, dass eine Orientierung an der inneren Sphäre, die über die eigenständige Orientierung hinaus geht, unabhängig ist von der eigenen Qualifikationslagerung und vom Geschlecht, aber eher bei denjenigen mit einer geringeren Distanz zu ihren Eltern auftritt. Diese Tatsache spricht dafür, dass die Bildungsdistanz zu den Eltern oder Geschwistern die Orientierung an den Eltern beziehungsweise der inneren Sphäre beeinflussen kann.

Anhand der eigenständigen Orientierung ist auch ein Unterschied zwischen den Übergängen von Schule und Beruf (also beim Berufseinstieg) und dem berufsinternen Aufstieg (beispielsweise beim Übergang vom Mitarbeiter zum Vorgesetzten) zu erkennen. Während der berufliche Einstieg nicht unbedingt mit einer eigenständigen

⁶⁴ Eine Erklärung der inneren und äußeren Sphäre befindet sich im Kapitel 6

berufsbiographischen Orientierung einhergehen muss, ist zum Zeitpunkt des beruflichen Aufstiegs beziehungsweise vor dem beruflichen Aufstieg bei allen Interviewpartnern eine eigenständige berufsbiographische Orientierung, verbunden mit einem Orientierungswechsel oder –wandel zu erkennen, und dies unabhängig davon, ob es einen sozialen Aufstieg im Verhältnis zu den Eltern gibt oder nicht, unabhängig davon, ob man aus dem bildungsfernen oder bildungsnahen Milieu kommt und unabhängig vom Geschlecht. Folglich ist die eigenständige Orientierung eine Voraussetzung für den beruflichen Erfolg.

Ein Geschlechterunterschied wird über die Differenzierung der Lebensbereiche (privater und beruflicher) bei der Entstehung der eigenständigen Orientierung deutlich. Während alle Männer keine eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich in ihrer Stegreiferzählung kenntlich machen, erörtern alle Frauen einen Konflikt mit ihrer inneren Sphäre im privaten Lebensbereich, der teilweise auch zur Sichtbarkeit einer eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich und damit zumindest zu einem Orientierungswandel im privaten Lebensbereich führt. Alle Frauen führen ihren Konflikt im privaten Bereich auf traditionelle Sitten und Gebräuche in ihren Herkunftsfamilien beziehungsweise einem eher traditionellen Denken innerhalb ihrer Herkunftsgemeinschaft zurück („nur, weil eben die Familien traditionalistisch waren hätten sie es uns nicht erlaubt, dass wir äh in wilder Ehe gelebt hätten“). Trotz dieses Konfliktes bei Frauen innerhalb ihrer inneren Sphäre oder auch wegen dieses Konfliktes ist nicht bei allen Frauen eine eigenständige Orientierung im privaten Bereich zu erkennen. Die fehlende Erkennbarkeit einer eigenständigen Orientierung im privaten Bereich bei Männern und Frauen bedeutet nicht, dass sie keine eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich besitzen, sondern dass sich ihre eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich nicht von der ihrer Eltern unterscheidet, sie ihre private eigenständige Orientierung ohne Konflikte mit den Eltern erlangt haben oder aber sie trotz vorhandener Konflikte innerhalb ihrer inneren Sphäre Wege und Möglichkeiten gefunden haben, sich nicht von der inneren Sphäre deutlich distanzieren zu müssen.

Im Zusammenhang mit der näheren Betrachtung der Orientierung an der inneren Sphäre und der damit verbundenen Verantwortungsübernahme für Dritte (Fremdverantwortung) innerhalb der Herkunftsfamilie spielen das Geschlecht, die Geschwisterkonstellation und die Qualifikationsdifferenz eine Rolle. Beispielsweise bekommt der jüngere Bruder die Verantwortung für die ältere Schwester übertragen, das älteste Kind (in dem Fall eine Tochter) für die restliche vaterlose Familie und derjenige in der Geschwisterkonstellation, dessen Qualifikationsdistanz zu den Eltern am geringsten ist, muss innerfamiliäre Aufgaben übernehmen, während die höher Qualifizierten ihr kulturelles Kapital weiter ausbauen dürfen.

Im Zusammenhang mit Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre, die die eigenständige Orientierung zum Teil unterstützen, wird ein Unterschied zwischen der inneren und äußeren Sphäre deutlich. Andere, die eine eigenständige Orientierung unterstützt haben, sind in den acht Biographien Lehrer, Lebenspartner, Vorgesetzte und Ärzte (Akteure aus der äußeren Sphäre). Als Unterstützer der eigenständigen Orientierung treten Eltern und ältere Geschwister aus der inneren Sphäre eher peripher in Erscheinung. Ganz im Gegenteil: Die zum Teil erhaltene Unterstützung von Akteuren der äußeren Sphäre wird über die eigene Unterstützung der Geschwister in der inneren Sphäre relativiert und damit ein Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen geschaffen. Darüber hinaus zeigt sich im Zusammenhang mit der Unterstützung

teilweise auch eine Positionierung zur inneren und äußeren Sphäre. So werden beispielsweise unterstützende Andere aus der äußeren Sphäre implizit in einen Zusammenhang mit der beruflichen eigenständigen Orientierung gebracht, aber keineswegs als Orientierungshilfe expliziert. Die Ablehnung der unterstützenden Anderen aus der äußeren Sphäre als orientierungsweisend geht konform mit einer starken Familienbezogenheit und damit starken Orientierung an der inneren Sphäre.

Insgesamt ist zu sagen, dass es bei der eigenständigen Orientierung um eine zum Teil von den Akteuren auch explizierte Selbstverwirklichung geht, die sich über einen Wunsch zur Unabhängigkeit und Autonomie zeigt. Über die Abgrenzungen zur inneren und äußeren Sphäre ist zu erkennen, dass es darum geht, sich selbst zu erkennen und soweit wie möglich seinen eigenen Wünschen entsprechend zu handeln. Ferner wird unter anderem über eine Orientierung zur inneren und/oder äußeren Sphäre und der damit verbundenen Positionierung die Suche nach einem Gleichgewicht beispielsweise zwischen den innerfamiliären und außerfamiliären Strukturen deutlich.

Die Differenzierung der inneren und äußeren Sphäre und dabei die aus der Rekonstruktion entwickelte Definition der äußeren Sphäre, die sowohl aus der Herkunftscommunity als auch aus der Mehrheitsgesellschaft besteht, lässt erkennen, dass es den beruflich erfolgreichen Akteuren nicht in erster Linie um eine Trennung von Mehr- und Minderheitsgesellschaft oder um eine ethnische Herkunftscommunity und eine einheimische Community geht und damit eine Positionierung in der äußeren Sphäre, sondern um das Ich, die Position in der Herkunftsfamilie.

Einschneidende Erlebnisse, die sowohl zur engeren Orientierung an der inneren Sphäre als auch zur Entfernung und damit zumindest zu einem Orientierungswandel innerhalb der inneren Sphäre oder zur Orientierung an der äußeren Sphäre führen können, beeinflussen die eigenständige Orientierung. Dabei wird die eigenständige Orientierung erst deutlich, wenn zumindest ein Orientierungswandel innerhalb der inneren Sphäre zu erkennen ist. In diesem Zusammenhang wird eine Veränderung der Orientierungen deutlich. Sie bleiben also nicht konstant.

Im Zusammenhang mit der Entstehung zur eigenständigen Orientierung können keine Unterschiede in der Qualifikationslagerung festgestellt werden, aber die Distanz zur Qualifikationslagerung der Herkunftsfamilie spielt im Zusammenhang mit der Orientierung an Anderen aus der inneren Sphäre eine Rolle. Dabei konnte festgestellt werden, dass sich diejenigen Akteure mit einer großen Entfernung zur Qualifikationslagerung der Herkunftsfamilie eher an ihrer äußeren Sphäre orientieren und diejenigen mit einer geringeren Distanz eher an der inneren Sphäre.

Ein Geschlechterunterschied lässt sich nur im Zusammenhang mit Konflikten zur eigenständigen Orientierung im privaten Lebensbereich erkennen. Dabei müssen Frauen aus der Türkei zunächst Konflikte in ihrer inneren Sphäre bewältigen, um sich im privaten Lebensbereich eigenständig orientieren zu können, bevor es zur eigenständigen Orientierung im beruflichen Bereich kommt.

Im Zusammenhang mit der Verantwortungsübernahme für Andere (Fremdverantwortung) aus der inneren Sphäre zeigt sich, neben dem Geschlecht und der Qualifikationsdifferenz, auch noch die Geschwisterkonstellation als eine soziogenetische Dimension. Dabei trägt das älteste Kind die größte Verantwortung innerhalb der Familie.

Die Verläufe der Lern-Leistungsorientierungen, die Erfolgsstrategien und der Zusammenhang zur inneren und äußeren Sphäre

Eine Lern-Leistungsorientierung, die bei allen Akteuren vor ihrem schulischen und/oder beruflichen Einstieg zu erkennen ist und damit als Voraussetzung für den Erfolg gesehen werden kann, verläuft nicht unbedingt gleichmäßig. So lassen sich aus den Rekonstruktionen sowohl zeitliche Unterbrechungen beziehungsweise Veränderungen der Lern-Leistungsorientierung als auch ein zeitlich späterer Beginn der Lern-Leistung erkennen. Während eine von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter durchgehende Lern-Leistungsorientierung sowohl zum schulischen als auch beruflichen Erfolg führen kann, können Unterbrechungen oder Veränderungen von Lern-Leistungsorientierungen auch Verlängerungen beziehungsweise Veränderungen des schulischen oder beruflichen Erfolges nach sich ziehen. Ferner kann eine erst nach der Schulzeit eintretende Lern-Leistungsorientierung zur Minderung der Qualifikation führen (während alle Hochqualifizierten bereits in der Kindheit eine Lern-Leistungsorientierung verdeutlichen, ist eine Lern-Leistungsorientierung bei den Mittelqualifizierten erst frühestens im Jugendalter, während der Ausbildungszeit sichtbar.). An der Lern-Leistungsorientierung lässt sich damit eine Differenz bei der Qualifikationslagerung feststellen.

Ferner können über die Rekonstruktionen die Lern-Leistungen in informelle und formelle Lern-Leistungen differenziert werden, die jeweils bei unterschiedlichen Übergängen eine andere Rolle spielen. Während mit dem beruflichen Einstieg für die Akteure die formellen Lern-Leistungen (das institutionelle Kapital) eine signifikante Rolle spielen, konnten im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg eher informelle Lern-Leistungen und damit zusammenhängende Persönlichkeitsmerkmale herausgearbeitet werden oder wurden von den Akteuren selbst als ihr Erfolgskriterium expliziert. Zu den explizierten Kriterien gehören beispielsweise eine Beziehungsfähigkeit, Fleiß, Neugier und Ehrgeiz. Zu den herausgearbeiteten Kriterien zählen beispielsweise Redegewandtheit, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, eine Fähigkeit, sich Unterstützung von anderen aus der inneren und äußeren Sphäre zu holen, Flexibilität und der Mut im Umgang mit Herausforderungen. Teilweise werden formelle Lern-Leistungen während der Berufstätigkeit zwar nachgeholt, aber ihren beruflichen Erfolg erreichen diese Personen bereits bevor sie formelle Lern-Leistungen erweitern. Das Nachholen von formellen Lern-Leistungen dient in diesen Fällen dann der ökonomischen Gewinnmaximierung oder der Selbstverwirklichung.

Neben einer unterschiedlichen Gewichtung und Prägnanz der formellen und informellen Lern-Leistungen für den schulischen und beruflichen Erfolg der Akteure lassen sich unterschiedliche Handlungsstrategien und damit zusammenhängende Orientierungen (Erfolgsstrategien) erkennen, die besonders herausstechen. Da wären eine Orientierung am Wettbewerb, eine Orientierung an gegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen, eine Orientierung am bildungsnahen Milieu, eine Orientierung am institutionellen Kulturkapital, eine Orientierung an Gelegenheiten und eine Orientierung an sozialen Beziehungen zu nennen.

Im Zusammenhang mit den Erfolgsstrategien ist auch ein Unterschied in der Methode, der Art und Weise des Lernens beziehungsweise der Bildung zwischen Mittel- und Hochqualifizierten zu erkennen. Die in der Lehre tätigen Akademiker weisen explizit auf das Thema lebenslanges Lernen oder ihre eigene Lernmethode hin. Während sich

bei den Mittelqualifizierten das Lernen an Vorbildern und die Methode Versuch und Irrtum zeigt und sie dabei lernen müssen, mit Misserfolgen umzugehen, geht es bei den Hochqualifizierten nicht nur um das Lernen durch institutionelle Qualifizierung, sondern zunehmend auch um das Lernen durch Lehren und das Lernen durch das Erfahrungswissen Anderer.

Beziehungen zu Anderen aus der inneren und äußeren Sphäre sind auf unterschiedlicher Art und Weise und mit einer unterschiedlichen Intensität bei den Akteuren in diesem Sample bedeutsam. So werden soziale Beziehungen mit Menschen aus der inneren und /oder äußeren Sphäre nicht nur als Vorbilder zum Lernen genutzt, sondern beispielsweise auch bei innerfamiliären Problemlösungen, beim Einstieg in den Beruf, bei der Selbstständigkeit oder als Vermittler beim beruflichen Aufstieg. Damit wird deutlich, dass die Beziehungsfähigkeit (informelle Lern-Leistung) und das soziale Kapital, neben dem kulturellen Kapital, eine wichtige Rolle beim Erfolg der beruflich erfolgreichen Akteure spielt.

Im Zusammenhang mit der Wettbewerbsorientierung zeigt sich tendenziell ein Geschlechterunterschied. Während alle Männer im Sample sich mehr oder weniger mit Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre vergleichen, vergleichen sich die Frauen kaum und wenn, dann eher implizit. Statt zu vergleichen differenzieren sie eher die Kriterien, die für sie im Zusammenhang mit ihrem Erfolg stehen. Beispielsweise werden das eigene bildungsnahe Milieu, gesellschaftliche Umstände und strukturelle Zusammenhänge benannt. Ferner wird über die Akteure mit einer großen Wettbewerbsorientierung deutlich, dass sie das soziale und das erworbene Kulturkapital aus beiden Sphären für den beruflichen Erfolg nutzen können, unabhängig davon, ob sie sich eher an der inneren oder an der äußeren Sphäre orientieren. Zum Einen können sie sich so in der jeweils anderen Sphäre mit ihrer Andersartigkeit positionieren, zum Anderen können über das Erfahrungswissen aus der inneren Sphäre berufliche Nischen und damit Positionen auf dem Arbeitsmarkt gefunden werden.

Bei der Art und Weise der Erläuterungen im Zusammenhang mit Anderen (Schlüsselpersonen) als Unterstützer der Lern-Leistungen ist auffällig, dass Andere (Schlüsselpersonen) aus der inneren und äußeren Sphäre entweder gar keine oder nicht vorbehaltlos eine Rolle im Zusammenhang mit der eigenen Leistung der Akteure spielen. Anderen, wie Eltern, Partnern und Lehrern wird, wenn überhaupt, die Rolle eines mentalen Unterstützers oder als Motivator eingeräumt. Eine orientierungsweisende Rolle von Anderen wird zwar erörtert, jedoch kaum mit den eigenen Lern-Leistungen in Verbindung gebracht. Eine direkte und konkrete Unterstützung, zum Beispiel in Form von Nachhilfeunterricht oder Unterstützung bei den Hausaufgaben will keiner der Akteure, die sich alle mit ihren Lern-Leistungen herausstellen, bekommen haben. Damit spielt im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg die Unterstützung von außen in Form einer mentalen Motivation zumindest eine größere Rolle als eine direkte Unterstützung zur Erlangung einer institutionellen Qualifikation.

Anderer aus der inneren und/oder äußeren Sphäre können nicht nur über eine positive Verstärkung, also über Lob und Zutrauen, zum beruflichen Erfolg motivieren, sondern auch durch ein fehlendes Zutrauen und durch Degradierungen. So lässt sich anhand der Fälle rekonstruieren, dass Degradierungen beziehungsweise Diskriminierungserlebnisse, von denen Einige berichten, auch zum schulischen und beruflichen Erfolg motivieren und die Lern-Leistungsorientierungen steigern können.

Bemerkenswert ist dabei, dass diese erlebten negativen Erlebnisse nicht nur mit Anderen aus der äußeren Sphäre, sondern auch mit der eigenen entfernteren inneren Sphäre (Verwandte) in Verbindung gebracht werden. Dabei wird das fehlende Zutrauen innerhalb der inneren Sphäre auf das Geschlecht zurück geführt.

„Von unseren, äh, Verwandtschaften, wurde mir immer gesagt, „Du wirst es nicht schaffen“. Weil ich als, äh, Frau oder als Mädchen immer so'n bisschen unsere gemeine Gesellschaft gedacht hab. Dass ich ohne Vater, äh, und so weiter das nicht hinkriegen werde. (1) Ich habe mir gesagt, ich wird's schaffen.“ (Frau Sultan, Z. 71-74,)

Bei den herausgearbeiteten Lern-Leistungsmotivationen geht es den Akteuren vor allem um die Anerkennung der Eltern, um die Gunst der Minderheits- oder Mehrheitsgesellschaft, um eine Selbstbestätigung, um eine ökonomische Gewinnmaximierung, um die Befreiung von den Pflichten gegenüber der Familie bis hin zum Wunsch der Selbstverwirklichung.

Die Qualifikationslagerung und die Art und Weise der ausgeübten Tätigkeit spielt im Zusammenhang mit den Lebensphasen, in denen eine Lern-Leistungsorientierung entsteht eine Rolle. So machen sich lediglich die Mittelqualifizierten, die erst zur Ausbildungszeit eine Lern-Leistungsorientierung entwickeln, selbstständig, um ihre Ziele zu erreichen und erfolgreich zu werden. Akademiker oder diejenigen der Mittelqualifizierten, die ihre Lern-Leistungsorientierung zugunsten der Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre zurückstellen, um beruflichen Erfolg zu erlangen, sind eher als Angestellte tätig.

Es konnte ferner festgestellt werden, dass einschneidende Erlebnisse sowohl die eigenständige Orientierung als auch den Verlauf der Lern-Leistungsorientierung beeinflussen können. Beispielsweise konnte ein einschneidendes Erlebnis sowohl die Identifikation mit der Herkunftsfamilie intensivieren und parallel die Lern-Leistungsorientierung unterbrechen. Im Zusammenhang mit dem Einflussfaktor „einschneidendes Erlebnis“ spielen auch die Themen Verantwortungsübernahme, Geschwisterkonstellation und Schuld eine Rolle. Auf diese Themen kann jedoch auf Grund des Umfangs nicht näher eingegangen werden.

Insgesamt ist festzustellen, dass sowohl die eigenständige berufliche Orientierung als auch die Lern-Leistungsorientierung vor jedem beruflichen Erfolg zu erkennen sind. Sie sind offenbar beide Voraussetzungen für den beruflichen Erfolg. Formelle Lern-Leistungen werden eher mit dem schulischen Erfolg sowie dem beruflichen Einstieg, und Informelle eher mit dem beruflichen Aufstieg in Verbindung gebracht. Außerdem lassen sich unterschiedliche Handlungsstrategien und damit zusammenhängende Orientierungen (Erfolgsstrategien) erkennen, wie zum Beispiel eine Orientierung am Wettbewerb, eine Orientierung an gegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen, eine Orientierung am bildungsnahen Milieu, eine Orientierung am institutionellen Kulturkapital, eine Orientierung an Gelegenheiten und eine Orientierung an sozialen Beziehungen. Während einige der Erfolgsstrategien, wie zu Beispiel die Orientierung an institutionellen Strukturen expliziert wurden, haben sich andere über die Rekonstruktionen ergeben.

Anhand der Lern-Leistungsorientierung können sowohl Unterschiede bei der Qualifikationslagerung, dem beruflichen Status (selbstständig oder angestellt), als auch

beim Geschlecht festgestellt werden, die beispielsweise durch unterschiedliche Methoden des Lernens und durch die Intensivität der Wettbewerbsorientierung deutlich werden.

Im Zusammenhang mit den Erfolgsstrategien wird deutlich, dass das soziale Kapital neben dem kulturellen Kapital eine wichtige Rolle für den beruflichen Erfolg spielt.

Der Umgang mit dem Erfolg und der Zusammenhang zur eigenen Verortung in der inneren oder äußeren Sphäre

Zunächst kann man feststellen, dass sich alle Akteure, je nach Vergleichsdimension, mehr oder weniger als beruflich erfolgreiche Person wahrnehmen und nach einem Gleichgewicht bei den Argumentationen für ihren Erfolg suchen. Als erste Ausgangsebene des Vergleichs für den Erfolg im Sinne eines sozialen Aufstiegs dient das Bildungsmilieu der Herkunftsfamilie (die innere Sphäre). Ist im Vergleich zur Herkunftsfamilie kein sozialer Aufstieg und damit keine Bildungsdistanz vorhanden, fällt es schwer, den eigenen beruflichen Erfolg anzuerkennen. Für die Anerkennung des eigenen beruflichen Erfolges muss dann auf eine weitere Ebene, nämlich, im vorliegenden Falle, die des Milieus der Herkunftscommunity (äußere Sphäre) übergegangen werden.

Ferner sind alle Akteure bestrebt, ihre Besonderheit/Andersartigkeit durch ihre Lern-Leistungen wie beispielsweise über die besondere Qualität ihrer Arbeit, ihre persönlichen Kompetenzen und charakterlichen Merkmale oder über ihr unterschiedliches Erfahrungswissen im Zusammenhang mit ethnischen Zugehörigkeiten und eigener Migrationserfahrung darzustellen. Eine, im Vergleich zu anderen Migranten der gleichen nationalen Herkunft, besondere bildungsnahe Milieuzugehörigkeit hebt zusätzlich den eigenen Status. Damit kann man sich über den bereits vorhandenen Status der eigenen Herkunftsfamilie von den anderen erfolgreichen Menschen abgrenzen, die sich lediglich über ihren eigenen sozialen Aufstieg definieren können und zu etwas Besonderem unter den beruflich Erfolgreichen werden.

Wie bereits anhand der eigenständigen Orientierung und der Lern-Leistungen dargestellt, werden Andere als Unterstützer im beruflichen und privaten Bereich mehr oder weniger stark erörtert, jedoch kaum in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht, der trotz teilweise großer Unterstützung eine rein persönliche Lern-Leistung bleibt.

Trotz der grundsätzlich gemeinsamen Einstellung zum eigenen beruflichen Erfolg ist der Umgang mit dem Erfolg nicht identisch. Unterschiede sind sowohl in der Frage des Wie, also der Art und Weise der Erzählungen zu erkennen als auch im Umgang mit dem Thema Glück und damit einer unbestimmten Zufallskomponente. Anhand der Kontrastierungen lassen sich soziogenetische Hintergründe zum Bildungsgrad beziehungsweise zur Qualifikationslagerung der Akteure, dem beruflichen Betätigungsfeld, ihrem beruflichen Status, und dem Umgang mit ihrer inneren Sphäre aufzeigen.

Unterschiede in der Qualifikationslagerung

Alle Mittelqualifizierten in diesem Sample beschreiben ihren beruflichen Erfolg nur eindimensional, nämlich hauptsächlich mit ihren eigenen Lern-Leistungen und ziehen ihr Glück als Ausgleich hinzu. Das Glück dient ihnen dabei als Gegenpol und als Ausgleichskomponente mit denen ihr Erfolg eindeutig bei ihnen bleiben kann, denn es gibt kein bestimmtes Gegenüber. Die Hochqualifizierten hingegen pointieren und begründen ihren schulischen und beruflichen Erfolg eher mehrdimensional. Im Zusammenhang mit ihrer Art und Weise der Kommunikation verdeutlichen sie weitere Möglichkeiten zur Herstellung eines Gleichgewichts. Beispielsweise nutzen sie Normalisierungselemente und Differenzierungen, beispielsweise vom Erfolgsverständnis in ihre Erzählung und relativieren, über den Vergleich zu Anderen aus der inneren oder äußeren Sphäre, ihre Lern-Leistungen wieder. Dabei schaffen sie beispielsweise ein Gleichgewicht zwischen Gewinn an Bildung und Verlust an Zeit. Das Glück verbinden die Hochqualifizierten entweder konkret mit der eigenen inneren Sphäre, bringen das Glück jedoch nur in eine indirekte Verbindung mit ihrem beruflichen Erfolg, oder aber sie relativieren diesen nach der Benennung sofort wieder.

Unterschiede durch die Art und Weise der Betätigungsfelder und den damit zusammenhängenden Kompetenzen

Betrachtet man die Betätigungsfelder der Mittel- und Hochqualifizierten, so kann man feststellen, dass diese Differenz in der Art und Weise der Erläuterungen auch über die Betätigungsfelder und die damit zusammenhängenden Kompetenzen zu finden ist. Während alle Hochqualifizierten in ihrer Tätigkeit in der Lehre, vor Gericht, im Journalismus oder in der Politik schwerpunktmäßig die eigenen Aussagen und die von Anderen begründen und verteidigen müssen, geht es bei den Mittelqualifizierten, in ihrer Tätigkeit im Krankenhaus oder als Selbstständige, eher um die Herstellung einer Beziehung über die Kommunikation. Dabei müssen sie weniger argumentieren wie beispielsweise vor Gericht, als vielmehr die Bedürfnisse des Gegenübers erkennen.

Unterschiede durch den beruflichen Status

Unterschiede im beruflichen Status sind über die mittelqualifizierten Akteure in diesem Sample und ihren Umgang mit Misserfolgen und dem Glück festzustellen. Während die Angestellte einen schulischen Misserfolg (Rückschlag) mit einem Unglück im privaten Leben in Verbindung bringt, nutzen die selbstständig Tätigen ihre erörterten Misserfolge als Beweis, mit Herausforderungen umgehen zu können und damit um ihre eigenen Lern-Leistungen zu demonstrieren.

Qualifikationslagerung und Positionierung zur inneren Sphäre

Ein Unterschied zwischen den Mittel- und Hochqualifizierten Akteuren dieses Samples zeigt sich auch über die Positionierung zur engeren inneren Sphäre und damit zum Elternhaus. Während die Mittelqualifizierten auf der Suche nach einem Gleichgewicht zwischen familiären Bedürfnissen und ihrem persönlichen Bedürfnis nach Selbstverwirklichung sind und trotz ihres beruflichen Erfolges und partieller beruflicher Orientierung an der äußeren Sphäre die Orientierung an der inneren Sphäre nicht völlig aufgeben, ist die Selbstverortung und Positionierung bei Hochqualifizierten vielfältiger. Hochqualifizierte orientieren sich alle zumindest vor ihrem beruflichen Erfolg beruflich weg von der Herkunftsfamilie. Bleibt die Orientierung im privaten Lebensbereich

weiter an der inneren Sphäre, muss auch nach der beruflichen Wegorientierung keine grundsätzliche Wegorientierung von der inneren Sphäre erfolgen. Über die Erkenntnis des eigenen Nutzen im Zusammenhang mit dem eigenen Elternhaus, zum Beispiel aufgrund eines bildungsnahe Milieus und dem damit verbundenen Statusvorteil oder über das Erfahrungswissen im Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie und dem damit verbundenen Glück, kann die Orientierung an der inneren Sphäre bestehen. Hat aber eindeutig sowohl privat als auch beruflich eine Wegorientierung von der inneren Sphäre stattgefunden, wird es schwierig, einen Weg zurück zur inneren Sphäre zu finden. Offensichtlich braucht es dann für eine erneute Annäherung mehr Zeit und Gelegenheiten, um eine wertschätzende Haltung beiden Sphären gegenüber einnehmen und damit ein Gleichgewicht der Sphären für sich herstellen zu können. Eine weitere Möglichkeit der Positionierung war die Differenzierung der äußeren Sphäre. Dabei wird die äußere Sphäre in Mehr- und Minderheitsgesellschaft unterteilt, sodass es dann nicht um ein Gleichgewicht zwischen innerer und äußerer Sphäre gehen muss, sondern um ein Gleichgewicht innerhalb der differenzierten äußeren Sphäre und dem damit verbundenen Vorteil im beruflichen Bereich.

Zusammenfassend ist beim Umgang mit dem Erfolg zu sagen, dass alle Akteure mehr oder weniger ihren beruflichen Erfolg selbst anerkennen und in ihren Argumentationen oder Beschreibungen nach einem Gleichgewicht in unterschiedlichen Zusammenhängen suchen. Beispielsweise zwischen der inneren und äußeren Sphäre, zwischen der differenzierten äußeren Sphäre, damit zwischen Mehr- und Minderheitsgesellschaft sowie zwischen dem Privatleben und dem beruflichen Lebensbereich.

Ferner sind alle Akteure bestrebt, ihre Besonderheit/Andersartigkeit herauszustellen und die Anerkennung ihrer Lern-Leistungen aus dem beruflichen Bereich nicht mit anderen (Unterstützern) zu teilen, quasi als Beweis der Eigenständigkeit bei der Erlangung des beruflichen Erfolges. Gleichzeitig geraten sie in Erklärungsnot, wie sie zu dem Erfolg und damit zu dem sozialen Aufstieg gekommen sind. Eine, im Vergleich zu anderen aus der Herkunftsgemeinschaft, besondere bildungsnahe Milieuzugehörigkeit hebt zusätzlich den eigenen Status, durch den alle sozialen Aufsteiger in eine Erklärungsnot kommen.

Im Zusammenhang mit einer Positionierung aller Interviewten rückt die Haltung zur inneren Sphäre (dem Elternhaus) in den Mittelpunkt. Bei der Positionierung konnten unterschiedliche Möglichkeiten festgestellt werden: Zum Einen eine eindeutige Positionierung zur inneren oder äußeren Sphäre, zum Anderen ein enger Bezug zur inneren Sphäre mit einer Verortung zu dieser und einer gleichzeitigen Verortung zur Minderheitsgemeinschaft aus der äußeren Sphäre. Schließlich eine Verortung zur äußeren Sphäre, wobei diese in Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft unterteilt wird, um sich dann bei beiden verorten zu können.

Während die Qualifikationslagerung die Art und Weise der Erzählung und Präsentation beeinflusst, hängt die Art und Weise der Kommunikation mit der Art der Tätigkeit zusammen. Der berufliche Status beeinflusst den Umgang mit Misserfolgen.

8 Endzusammenfassung

In der vorliegenden Forschungsarbeit geht es um Migrantinnen und Migranten aus der Türkei, die ihre Bildungsabschlüsse in Deutschland erworben haben und auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland erfolgreich tätig sind. Dabei wird zur Eingrenzung des Forschungsumfangs einerseits und um andererseits die Wahrscheinlichkeit der Anzahl derer, die in Deutschland ihre Bildungsabschlüsse erworbenen haben und bereits einen beruflichen Erfolg nachweisen können zu erhöhen, die zweite Generation der Migranten fokussiert betrachtet. Bei der Fokussierung des Arbeitsmarkterfolges wurde in dieser Arbeit nicht der berufliche Einstieg beziehungsweise die berufliche Etablierung - wie beispielsweise im Sammelband von Nohl/ Schittenhelm/ Schmidtke und Weiß aus dem Jahr 2010 oder auch El-Mafaalani 2012- näher betrachtet, sondern der berufliche Aufstieg beziehungsweise eine besondere berufliche Position vorausgesetzt. Und dies nicht nur, wie in den bisherigen Forschungsarbeiten, bei Hoch-, sondern auch bei Mittelqualifizierten.

Betrachtet man also die Forschungslandschaft, so besteht die Innovation der Forschungsidee darin, die Zusammenhänge zum beruflichen Erfolg von mittel- und hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten zu analysieren. Forschungsarbeiten, die sich im Generellen mit bildungserfolgreichen Migranten beschäftigen, liegen bereits zahlreich vor. Da wären beispielsweise die Veröffentlichung von Andreas Pott von 2002, Ulrike Selma Ofner von 2003, Ulrich Raiser von 2007 und von Isabel Sievers/ Hartmut Griese/ Rainer Schulte von 2010 zu nennen.

Zur Fragestellung:

In zahlreichen Untersuchungen zum Bildungserfolg von Migranten ist die Rede von sozialen Ungleichheitsfaktoren, die mit familiären Sozialisationsbedingungen und institutionellen Strukturen erklärt und als Hürde für einen Bildungserfolg betrachtet werden. Neben diesen Untersuchungen und Erkenntnissen stehen zunehmend auch Forschungen, die sich sowohl mit dem Bildungs- als auch beruflichen Erfolg von Migranten beschäftigen. Beispielsweise hat Ulrike Selma Ofner dazu geforscht und bereits 2003 ihre Forschungsergebnisse veröffentlicht. Auch bei der Betrachtung von Hochqualifizierten, also damit also bildungserfolgreichen Migranten, die sich auf dem Arbeitsmarkt etablieren wollen beziehungsweise bereits konnten, werden mehr oder weniger Ungleichheitsfaktoren, die primär mit diskriminierenden Erfahrungen im Zusammenhang mit dem Geschlecht und der Herkunft begründet werden, erläutert und zum Beispiel zur Erklärung von Transmigrationsphänomenen (Ofner 2003 und Sievers/Griese/Schulte 2010) herangezogen. In aktuelleren Forschungen geht es weniger um die Hürden und die daraus resultierenden Konsequenzen, als vielmehr um die Verwertung des kulturellen Kapitals auf dem deutschen Arbeitsmarkt und, wie beispielsweise bei Aladin El-Mafaalani auch, um die Rekonstruktion von typischen Bewältigungsmustern.

So geht es zwar auch in dieser Forschungsarbeit primär um die Frage nach typischen Bewältigungsmustern und Strategien, die sich jedoch –anders als bisher- nicht nur bei Hochqualifizierten, sondern auch bei erfolgreichen Mittelqualifizierten zeigen. Zudem wird bei der Analyse auch ein möglicher Geschlechterunterschied betrachtet.

Welche Wege sind Migranten in ihrem Leben gegangen und welche Kompetenzen waren notwendig, um nicht nur – wie dies bislang herausgearbeitet wurde – den Einstieg in den Arbeitsmarkt zu erlangen, sondern darüber hinaus dort auch eine leitende Position zu besetzen? Welche markanten Lebensmomente und Erfahrungshorizonte kristallisieren sich im Leben von beruflich erfolgreichen Migranten heraus? Welche handlungsrelevanten Orientierungen und Strategien werden für die Bewältigung der Hürden entwickelt?

Neben dieser Fragestellung, die ich in dieser schwerpunktmäßig qualitativ angelegten Arbeit aufgegriffen habe, war mir auch die Betrachtung der quantitativen Ergebnisse zur Bildungs- und beruflichen Lage der beruflich erfolgreichen Menschen aus der Türkei wichtig. Einerseits um diese Personengruppe einzugrenzen und andererseits um das Außerordentliche an ihrem beruflichen Erfolg herauszustellen. Als Datengrundlage dienten mir die Ergebnisse des Mikrozensus 2010, die für einen Vergleich bestimmter Personengruppen eigene Berechnungen notwendig machte. Auf dieser Grundlage war die differenzierte und vergleichende Betrachtung von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sowie von Menschen aus der Türkei jeweils im Geschlechtervergleich bis zu einem bestimmten Grad möglich. Zur Betrachtung der Qualifikationslage konnte dabei die Menge und Art der Schulabsolventen und die der berufsqualifizierenden Abschlüsse betrachtet werden. Zur Eingrenzung von möglicherweise beruflich erfolgreichen Menschen aus der Türkei wurde die Summe der Erwerbstätigen herangezogen und die Art der Tätigkeit betrachtet. Die statistischen Ergebnisse bieten damit eine Möglichkeit der Einordnung/Eingrenzung der von mir untersuchten Personen in einen breiteren Kontext. Jedoch kann, aufgrund einer fehlenden Altersdifferenzierung im Mikrozensus, anhand der Datenlage bei Menschen aus der Türkei keine ganz konkrete Aussage zu Aufsteigern oder Menschen der zweiten Generation gemacht werden.

Zur Methode und zum Sample der qualitativ empirischen Untersuchung

Um über einzelne Biographien hinaus fallübergreifende Aussagen in typisierter Form machen zu können und eine weitestgehende Ergebnisoffenheit (und die komplexe Betrachtung sozialer Lagen) zu ermöglichen, habe ich zwölf narrative Interviews durchgeführt, von denen ich acht Fälle ausgewählt und mit der dokumentarischen Methode ausgewertet habe.

Für die vergleichende Untersuchung wurden auf der Grundlage der Fragestellung die acht ausgewählten Fälle wie folgt strukturiert:

	Frauen	Männer
Mittelqualifizierte	2	2
Hochqualifizierte	2	2

Ich habe vier Frauen und vier Männern ausgewählt, von denen jeweils zwei als mittel- und zwei als hochqualifiziert zu betrachten sind. Alle haben ihre Bildungsabschlüsse in

Deutschland erworben, gehören der zweiten Generation von Migranten an und bringen eine eigene Migrationserfahrung als Kind mit und stammen aus der Türkei.

Anhand der vergleichenden Analyse (dokumentarische Methode) der narrativen Interviews konnten drei fallübergreifende Haupttypiken und eine querlaufende Typik herausgearbeitet werden, die ich im Folgenden ausführlicher darstellen werde:

1. Die Typik zur Entstehung der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung
2. Die Typik zu den Verläufen der Lern-Leistungsorientierung
3. Die Typik im Umgang mit dem Erfolg
4. Und schließlich die querlaufende Typik: Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre

Zusammenfassende Ergebnisse

Grundsätzlich kann man feststellen, dass der Weg zur Chancengerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt noch ein langer ist, jedoch die zunehmende Thematisierung und Beschäftigung mit Ungleichheitsfaktoren, Hürden und vielseitigen Bewältigungsmustern in der Forschung und in der Praxis, in den letzten fünfzig Jahren auch Früchte getragen hat. Offensichtlich waren in den letzten Jahrzehnten unter anderem die Diskussionen um Chancengleichheit im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt und die gesellschaftlichen Umstände für eine paritätische Verteilung von Frauen und Männern und von Migranten und Nichtmigranten zumindest förderlich. Denn, wie man dem Mikrozensus und beispielsweise den Ausführungen von Karin Schitttenhelm und Aladin El-Mafaali entnehmen kann, ist trotz weiterhin großer Disparitäten sowohl bei der genderspezifischen Betrachtung als auch bei der Betrachtung von migrationsspezifischen Phänomenen eine generationelle Verbesserung der Verteilung im Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt zu beobachten.

Um trotz verbesserter Zustände die herausragende Situation von erfolgreichen Migranten insbesondere aus der Türkei herauszustellen, folgt zunächst eine kurze Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse.

Zusammenfassung der quantitativen Ergebnisse

Statistisch sind Unterschiede zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund sowohl bei den Bildungs- und Berufsabschlüssen als auch bei der Erwerbstätigkeit festzustellen. Dabei besitzen insbesondere die rund 2,5 Mio. Menschen aus der Türkei verhältnismäßig selten einen Schul- und Berufsabschluss und sind seltener auf dem Arbeitsmarkt integriert.

1. Tabelle: Abschlüsse und Erwerbstätigkeit von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und Menschen aus der Türkei

Bereinigte Werte innerhalb ihrer Personengruppen aus dem Mikrozensus 2010	Schulabschlüsse	Berufsabschlüsse	Erwerbstätigkeit

Menschen ohne Migrationshintergrund	97,6 %	67,7 %	94 %
Menschen mit Migrationshintergrund	84,2 %	39,5 %	88,3 %
Menschen aus der Türkei	66,8 %	30,7 %	83,7 %

Die tabellarische Übersicht verdeutlicht zum Einen, dass Menschen ohne Migrationshintergrund im Vergleich zu Menschen mit Migrationshintergrund sowohl häufiger einen schulischen Abschluss (97,6% zu 84,2%) als auch einen beruflichen Abschluss (67,7% zu 39,5%) besitzen und seltener erwerbslos sind (94% der Erwerbspersonen ohne Migrationshintergrund zu 88,3% der Erwerbspersonen mit Migrationshintergrund). Zum Anderen ist anhand der Übersicht auch zu erkennen, dass der Besitz von Schul- und Bildungsabschlüssen und auch von einer Erwerbstätigkeit bei Menschen aus der Türkei nicht nur seltener ist als bei Menschen ohne Migrationshintergrund, sondern auch unter dem Gesamtwert der Menschen mit Migrationshintergrund liegt (wie beispielsweise Raiser auch in 2007, S. 79 festgestellt hat).

In tatsächlichen Zahlen ausgedrückt besitzen von den rund 2,5 Millionen Menschen aus der Türkei, die eine eigene Migrationserfahrung haben, 852.000 einen Schulabschluss. Davon wiederum lediglich 116.000 ein Abitur (Statistisches Bundesamt 2011, S. 151).

Betrachtet man den Migrationsstatus „mit eigener Migrationserfahrung“ näher, so ergibt sich insgesamt eine Summe von 381.000 Menschen mit einem berufsqualifizierten Abschluss. Von denen wiederum 288.000 eine Lehre absolviert haben, 40.000 einen universitären Abschluss besitzen, 21.000 einen Meistertitel und 12.000 einen Fachhochschulabschluss besitzen (ebd., S170/171). Das bedeutet zunächst, dass sich die Anzahl der Arbeitsmarkterfolgreichen (wie in meinem Sample definiert) auf jeden Fall unter 381.000 Tausend Menschen beläuft.

Da ein berufsqualifizierender Abschluss nicht zwangsläufig eine Erwerbstätigkeit nach sich zieht, sind auch die Erwerbstätigenzahlen näher zu betrachten.

Betrachtet man die Menschen aus der Türkei, die eine eigene Migrationserfahrung mitbringen, so ergeben sich folgende Summen: 702.000 von ihnen sind erwerbstätig. 71.000 davon als Selbstständige, 219.000 als Angestellte und 404.000 als Arbeiter (ebd., S. 291).

Das bedeutet, dass die Summe der Menschen aus der Türkei mit einer eigenen Migrationserfahrung, die als Selbstständige oder Angestellte tätig sind und in meinem Sample als beruflich erfolgreich gelten, maximal 290.000 Menschen umfassen kann. Da davon auszugehen ist, dass nicht alle potenziell Erwerbstätigen einen beruflichen Aufstieg oder eine herausragende Position inne haben und damit meine Erfolgskriterien erfüllen, kann man bei Menschen aus der Türkei von einer wesentlich geringeren Anzahl als 290.000 Menschen ausgehen.

Betrachtet man die Geschlechterverteilung, so ist bei den Schulabschlüssen festzustellen, dass bei Menschen ohne Migrationshintergrund die Geschlechterverteilung in etwa gleich ist (97,6% der Männer und 97,5% der Frauen), während bei Menschen mit Migrationshintergrund mehr Männer als Frauen einen Schulabschluss besitzen (82,7% der Frauen und 85,6% der Männer).

2.Tabelle: Menschen mit Schulabschlüssen im Geschlechtervergleich

	Frauen	Männer
Menschen ohne Migrationshintergrund	97,5 %	97,6 %
Menschen ohne Migrationshintergrund	82,7 %	85,6 %
Menschen aus der Türkei	60,7%	72,2 %

Bei Menschen aus der Türkei zeigen sich beim Besitz eines Schulabschlusses noch größere Disparitäten zwischen Männer und Frauen als bei Menschen mit Migrationshintergrund insgesamt.

Bei berufsqualifizierenden Abschlüssen ist festzustellen, dass mehr Männer aus der Türkei als Frauen aus der Türkei einen berufsqualifizierenden Abschluss besitzen. Bei der Differenzierung der beruflichen Abschlüsse derer mit einem berufsqualifizierenden Abschluss kann festgestellt werden, dass - wie bei allen Menschen, die in Deutschland mit einer berufsqualifizierenden Ausbildung leben – auch Frauen und Männer aus der Türkei am häufigsten eine Lehre absolviert haben. Im Unterschied zur Lehre verfügen jedoch unter denjenigen mit einem berufsqualifizierenden Abschluss etwas mehr Frauen als Männer über einen universitären Abschluss. Wenn also Frauen aus der Türkei über einen berufsqualifizierten Abschluss verfügen, dann besitzen sie häufiger einen universitären Abschluss als Männer (10,8% der Frauen zu 8,3% der Männer). Das bedeutet, dass Männer aus der Türkei mit einem Schulabschluss insgesamt zwar häufiger über ein Abitur als Frauen verfügen, aber bei den Universitätsabschlüssen liegen sie in ihrer Personengruppe hinter den Frauen. Das weist darauf hin, dass Frauen mit Abitur eher eine Universität besuchen und vor allem diese auch beenden. Eine genaue Altersdifferenzierung gibt der Mikrozensus auch an dieser Stelle nicht her.

Zusammenfassend ist zur Erwerbssituation festzustellen, dass im Jahre 2010 von den Erwerbspersonen aus der Türkei 86% erwerbstätig waren. Etwa zwei Drittel davon waren Männer und nur ein Drittel Frauen. Männer mit türkischem Migrationshintergrund sind damit häufiger als Frauen erwerbstätig. Insgesamt war der größte Teil der Erwerbstätigen aus der Türkei als Arbeiter tätig. Wenn Frauen erwerbstätig waren, dann waren sie häufiger als Männer als Angestellte und seltener als Arbeiterinnen oder Selbstständige tätig.

In konkreten Zahlen ausgedrückt sind von den 462.000 Männern aus der Türkei mit eigener Migrationserfahrung 58.000 selbstständig, 125.000 angestellt und 275.000 als

Arbeiter tätig sind (Statistisches Bundesamt 2011, S. 300, 301). Die Summe der Selbstständigen und Angestellten ergibt damit 183.000 bei den Männern.

Von den 239 Frauen aus der Türkei mit eigener Migrationserfahrung sind wiederum lediglich 13.000 als Selbständige, 94.000 als Angestellte und 129.000 als Arbeiterinnen tätig (ebd., 310, 311). Die Summe der selbstständigen und angestellten Frauen ergibt 107.000 Frauen.

Da davon auszugehen ist, dass nur ein Bruchteil derer, die als Selbstständige oder Angestellte tätig sind, auch meine Kriterien zum beruflichen Erfolg erfüllen, zählen wahrscheinlich weit weniger als 183.000 Männer und 107.000 Frauen zu den von mir definierten erfolgreichen Menschen aus der Türkei. Eine Altersdifferenzierung gibt der Mikrozensus bei Menschen aus der Türkei nicht her.

Die quantitativen Ergebnisse verdeutlichen insgesamt, wie selten ein beruflicher Aufstieg bei Menschen aus der Türkei insbesondere von Frauen ist und damit wie außergewöhnlich die Karrieren in meinem Sample sind. Diese Außergewöhnlichkeit spiegelt sich auch in meinen Interviews wider, in denen die Interviewpartner beispielsweise ihre besondere Stellung in der Klassenzusammensetzung oder im Wohnbeziehungsweise im beruflichen Umfeld mit der Rarität Anderer mit der gleichen ethnischen Herkunft erklären. Dennoch konnte ich aufgrund der vielen möglichen Interviewpartner feststellen, dass zumindest in Ballungszentren die Anzahl derer, die in meinem Sinne beruflich erfolgreich sind, nicht all zu gering ist.

Allerdings lassen sich anhand der Statistiken keine prozesshaften Zusammenhänge, die für den beruflichen Erfolg eine Rolle spielen, ableiten. Daher kommen wir jetzt zu meinen empirisch-qualitativen Ergebnissen und zur Beantwortung meiner Forschungsfragen im engeren Sinne.

Zusammenfassung der qualitativ empirischen Forschungsergebnisse

Bei der Betrachtung meiner qualitativen Ergebnisse muss bedacht werden, dass aufgrund der Mehrdimensionalität und der vielfältigen Einflussfaktoren nicht alle Erfahrungen, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg zu erkennen waren (wie zum Beispiel die Verantwortung für Dritte, der Umgang mit der Herkunftscommunity, der Umgang mit Herausforderungen beziehungsweise Misserfolgen, die Motivation für ihren schulischen und beruflichen Erfolg und Veränderungsprozesse), typisiert dargestellt werden konnten. Sie finden jedoch in einigen Zusammenhängen Erwähnung. Sowohl die Anzahl der gebildeten Typiken als auch der analysierten Fälle musste aus forschungspraktischen Gründen begrenzt werden, sodass die Reichweite und Differenzierung der möglichen Ergebnisse ebenfalls zwangsläufig eingeschränkt ist.

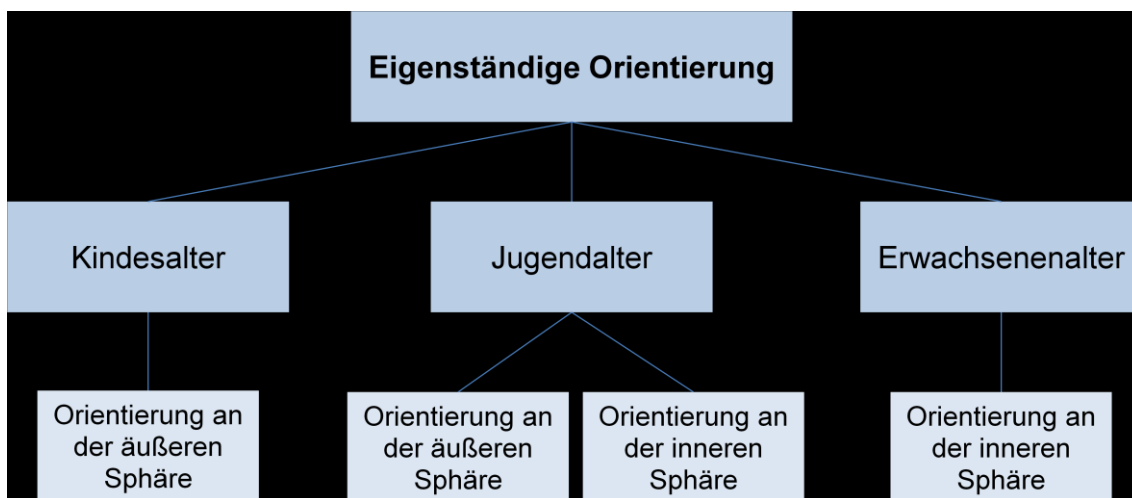
Um eine Antwort auf meine Fragestellung zu erhalten und, neben den Argumentationen der Interviewpartner, die zentralen Momente und die Handlungsmuster in den Lebensgeschichten, die in bestimmten Lebensphasen in Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht werden können herauszuarbeiten, habe ich in Kapitel 7 eine Typisierung vorgenommen.

Wie der Typenbildung im Kapitel 7 zu entnehmen ist, hat sich für mich im Laufe der Rekonstruktionen, neben den drei Haupttypiken eine vierte Typik, quasi als eine querlaufende Typik, als wichtig herausgestellt.⁶⁵

Im Folgenden werden die drei Haupttypiken in Auseinandersetzung mit der vierten Typik kurz erläutert und die sich daraus ergebenden Thesen zur Beantwortung der Fragestellung aufgestellt. Zur differenzierten Rekonstruktion der Thesen siehe Kapitel 7 (Typenbildungskapitel).

Die Entstehung der eigenständigen berufsbiographischen Orientierung in Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Sphäre

Schaubild zur ersten Typik



In der ersten Typik geht es um die Entstehung einer eigenständigen berufsbiographischen Orientierung.⁶⁶ Dabei konnte die Entstehung einer eigenständigen Orientierung in drei unterschiedlichen Lebensphasen rekonstruiert werden, sodass drei Typen zu verzeichnen sind. Parallel zur Differenzierung in die drei Lebensphasen Kindesalter, Jugendalter und Erwachsenenalter habe ich die querlaufende Typik der „Orientierung an signifikanten Anderen aus der inneren und/oder äußeren Sphäre“ in die analytische Betrachtung mit einbezogen.

Im ersten Typus ist bereits im späten Kindesalter, genauer beim Übergang von der Grund- zur Oberschule, eine eigenständige Orientierung zu erkennen. Allerdings noch keine speziell berufsbezogene eigenständige Orientierung. Bereits in dieser Lebensphase ist auch der Beginn einer Orientierung an Anderen aus der äußeren Sphäre festzustellen, wobei diese Orientierung an Anderen in keiner Weise die Eigenständigkeit in Frage stellt oder überschattet. So werden beispielsweise Andere, an denen eine Orientierung rekonstruiert werden kann, nicht konkret benannt, sondern werden als ein Freund anonymisiert/generalisiert. Bei diesem ersten Typus wird die Eigenständigkeit auch durch die Tatsache erkennbar, dass erst bei Nachfrage von abstrakt bleibenden Personen als Unterstützer gesprochen wird.

⁶⁵ Siehe Schaubild auf Seite 66, Kapitel 7

⁶⁶ Nähere Erklärung siehe Seite 67, Kapitel 7.1

Die Akteure des zweiten Typus entfalten ihre eigenständige berufsbezogene Orientierung im Jugendalter und verknüpfen diese mit einer Orientierung an Anderen aus der äußeren oder aber der inneren Sphäre. Über die querlaufende Typik, der Orientierung an Anderen, können damit zwei unterschiedliche Typen rekonstruiert werden. So zeigen die Vertreter des ersten Typen über ihre eigenständige Orientierung und der Orientierung an Anderen aus der äußeren Sphäre eine Abgrenzung von den Orientierungsvorgaben der Eltern. Demgegenüber bleiben die Vertreter des zweiten Typen an der inneren Sphäre orientiert und verdeutlichen ihre eigenständige Orientierung durch ihren Wunsch zur Selbstverwirklichung innerhalb der Möglichkeiten, die ihnen die Orientierung an ihrer inneren Sphäre lässt. An dieser Stelle zeigt sich bei den Vertretern des zweiten Typen kein Orientierungswechsel von der inneren zur äußeren Sphäre, aber ein Orientierungswandel, der mit konflikthafter Situationen innerhalb der Familie einhergeht. Ferner lässt sich anhand dieses Typus, neben der berufsbezogenen Orientierung, auch eine eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich rekonstruieren und dies speziell bei den Frauen in meinem Sample.

Auch der dritte Typus dieser ersten Typik bleibt an seiner inneren Sphäre orientiert und dies bis ins Erwachsenenalter, bis nach der Berufseinmündung. Der berufliche Werdegang ist bis nach dem beruflichen Einstieg noch stark durch die Vorgaben oder Bedürfnisse der Herkunftsfamilie geprägt. Erst allmählich wird eine berufliche eigenständige Orientierung erkennbar, die mit wechselnden Betätigungsverhältnissen und teilweise dem Wechsel der Berufsbranche einhergeht und die die Interessen der inneren Sphäre nie außer Acht lässt. Der Weg zum Erfolg verläuft bei den Vertretern dieses Typus nicht direkt und gradlinig, sondern über Umwege, die durch private Krisen und private oder berufliche Misserfolge gekennzeichnet sind und gemeistert werden müssen. Dieser späte berufliche Erfolg könnte mit der späten (im Erwachsenenalter, nach dem beruflichen Einstieg) eigenständigen Orientierung korrelieren. Damit wäre die eigenständige berufliche Orientierung eine Voraussetzung für den beruflichen Erfolg. Die Vertreter dieses Typus finden Wege zur privaten eigenständigen Orientierung, die zwar über Konflikte vollzogen werden, aber zu keiner vollständigen Distanzierung zu den traditionellen Werten ihrer inneren Sphäre führt.

Insgesamt ist festzustellen, dass bei der eigenständigen Orientierung, bei der es hauptsächlich um einen Wunsch nach Selbstverwirklichung, Unabhängigkeit und Autonomie geht, vor jedem beruflichen Erfolg ein Orientierungswandel innerhalb der inneren Sphäre oder ein Orientierungswechsel zur äußeren Sphäre zu beobachten ist.

Das diese Orientierungen an der inneren und äußeren Sphäre nicht statisch sind, sondern im Laufe des Lebens auch wieder Veränderungen unterliegen können, wird in einigen Biographien besonders nach beziehungsweise während des beruflichen Erfolges deutlich, dort nämlich wo beispielsweise aufgrund thematischer Schwerpunktsetzung im Arbeitsleben eine wieder Annäherung zum Herkunftsmilieu erforderlich ist.

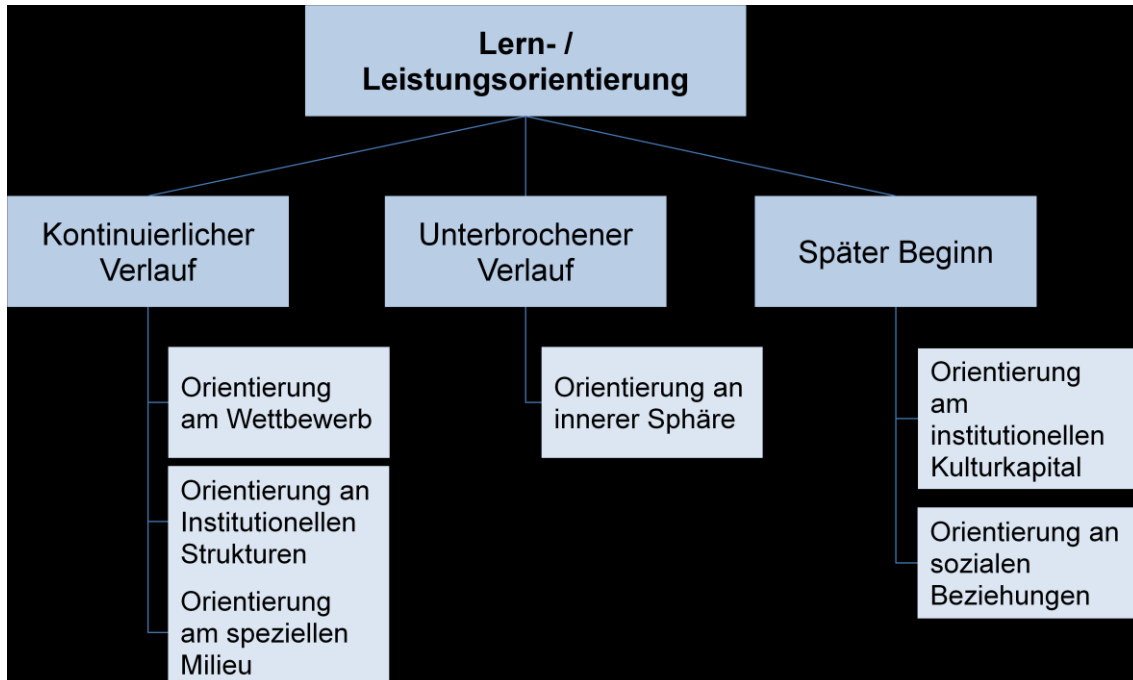
Während Andere, die einen beruflichen Erfolg unterstützt haben, nur marginal aus der inneren und äußeren Sphäre akzeptiert werden (als Motivatoren) und nicht direkt in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht werden, kommen Unterstützer der eigenständigen Orientierung ausschließlich aus der äußeren Sphäre (Lehrer, Lebenspartner, Vorgesetzte und Ärzte). Die innere Sphäre tritt nicht im Zusammenhang mit der Unterstützung der eigenständigen Orientierung in Erscheinung.

Übergreifend können anhand der ersten Typik drei wesentliche Hypothesen und eine vierte über die querlaufende Typik aufgestellt werden:

1. Eine eigenständige Orientierung ist eine Grundvoraussetzung für den beruflichen Erfolg, denn sie geht jedem beruflichen Erfolg voraus.
2. Die eigenständige Orientierung entfaltet sich stets nach einem einschneidenden Erlebnis mit krisenhaftem Charakter.
3. Bei Menschen aus der Türkei ist in der zweiten Generation im Zusammenhang mit der Evidenz (Deutlichkeit) der eigenständigen Orientierung ein Unterschied zwischen den sozialen Geschlechtern im privaten Lebensbereich zu erkennen. Während bei fast allen Frauen, neben einer berufsbezogenen eigenständigen Orientierung, auch eine eigenständige Orientierung im privaten Lebensbereich deutlich wird, ist bei keinem Mann über ihre narrative Darstellung eine private eigenständiger Orientierung zu rekonstruieren. Das bedeutet nicht, dass Männer keine private eigenständige Orientierung entwickeln, sondern dass diese offensichtlich für Männer kein Problem darstellt. Allerdings für Frauen, die in einer traditionellen Familienstruktur leben. Offensichtlich ist eine private eigenständige Orientierung für diese Frauen nicht vorgesehen und daher konfliktbehaftet.
4. Über die querlaufende Typik, der Orientierung an der inneren und/oder äußeren Sphäre, wird die Orientierung an sozialen Beziehungen beschrieben, die in Form des sozialen Kapitals als Strategie zum beruflichen Erfolg benutzt werden kann. Dass soziale Beziehungen auch als Strategie genutzt werden, wird in der folgenden, zweiten Typik deutlich. Darin besteht auch eine Parallele zu anderen Veröffentlichungen wie beispielsweise zu Ofner und Tepecik.

Die Verläufe der Lern-Leistungsorientierung und die in ihnen erkennbaren Strategien zum Erfolg

Schaubild zur 2. Typik



In der zweiten Typik geht es primär um den Verlauf einer Lern-Leistungsorientierung.⁶⁷ Dabei konnten zunächst zwei Typen unterschieden werden. Bei dem einen wurde ein kontinuierlicher Verlauf rekonstruiert und, im Gegensatz dazu, bei dem anderen ein unterbrochener Verlauf. Ein besonderes Merkmal im Verlauf eines dritten Typen war der verhältnismäßig späte Beginn seiner Lern-Leistungsorientierung, sodass auch in der zweiten Typik insgesamt drei Typen gebildet werden konnten.

Da sich im Zusammenhang mit dem Verlauf Lern-Leistungsorientierung auch weitere, eher untergeordnete Orientierungen als Erfolgsstrategien rekonstruieren ließen, konnten die drei Typen noch in Untertypen unterteilt werden. Damit konnte eine Art Rangordnung zwischen den Orientierungen, die maßgeblich für den beruflichen Erfolg sind, herausgestellt werden.

So konnte ich den ersten Typus, dessen Akteure kontinuierliche Lern-Leistungen aufweisen, noch dreimal in die Untertypen Orientierung am Wettbewerb, an institutionellen Strukturen und am sozialen Milieu (bildungsnahen Milieu) differenzieren. Das Markante an diesem Typus ist, dass er ausschließlich aus Hochqualifizierten besteht und sich mehr oder weniger an der äußeren Sphäre orientiert.

Die Akteure des ersten Untertypen fallen durch ihre starke Wettbewerbsorientierung und ihr Geschlecht auf. Beide sind Männer. Für ihr

⁶⁷ Mehr zur Erklärung von Lern-Leistungen siehe Seite 108, Kapitel 7.2

berufliches Weiterkommen nutzen sie ihr soziales und kulturelles Kapital. Beide orientieren sich zunächst für ihren beruflichen Einstieg klar an der äußeren Sphäre (der Mehrheitsgesellschaft). Für ihr berufliches Weiterkommen beziehungsweise für ihren beruflichen Aufstieg findet jedoch eine Auseinandersetzung und Annäherung zur Minderheitsgesellschaft statt. Damit bleiben sie zwar an der äußeren Sphäre orientiert, aber innerhalb dessen kann ein Veränderungsprozess festgestellt werden. So verändert sich die primäre Orientierung an der Mehrheitsgesellschaft zur intensiveren Auseinandersetzung mit der Orientierung an der Minderheitsgesellschaft. Sie fallen durch ihre besonders guten sprachlichen Kompetenzen und ihre Fähigkeit sich selbst zu präsentieren auf.

Die Akteurin des zweiten Untertypen fällt besonders durch eine Orientierung an institutionellen Strukturen auf. Sie nutzt neben ihrem sozialen Kapital besonders Gelegenheiten und gesellschaftliche Umstände um beruflich weiter zu kommen.

Der Akteurin des dritten Untertypen ist hingegen eine Orientierung am sozialen Milieu besonders wichtig. Sie nutzt ihr soziales Kapital und ihr inkorporiertes Kulturkapital aus ihrem bildungsnahen Milieu. Für sie ist das institutionelle Kulturkapital selbstverständlich. Vielmehr verdeutlicht sie ihre Zielstrebigkeit, Konsequenz und ihre Fähigkeit aus Krisen zu lernen.

Die Lern-Leistungsorientierung der Akteurin des zweiten Typus beginnt, so wie beim ersten Typus, ebenfalls im Kindesalter. Sie wird jedoch aufgrund eines einschneidenden Erlebnisses, das eine stärkere Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre zur Folge hat, unterbrochen. Erst im Zusammenhang mit einer beruflichen Ausbildung und dem beruflichen Erfolg ist wieder eine Lern-Leistungsorientierung deutlich zu erkennen. Die Akteurin dieses Typen ist keine Akademikerin. Sie ist mittelqualifiziert.

Bei den Personen des dritten Typus lässt sich verhältnismäßig (im Verhältnis zu den anderen Fällen) spät eine Entwicklung der Lern-Leistungsorientierung identifizieren. Den Personen dieses Typus sind seine schulischen Lern-Leistungen nicht wichtig. Erst während der Ausbildungszeit beziehungsweise nach dem beruflichen Einstieg wird auch bei ihnen eine Lern-Leistung deutlich. Alle Akteure sind Mittelqualifiziert. Dieser Typus hat zwei Untertypen hervorgebracht.

Der erste Untertyp orientiert sich klar an institutionellem Kulturkapital und zeichnet sich besonders durch seine Beharrlichkeit aus.

Der Zweite orientiert sich hingegen hauptsächlich an sozialen Beziehungen und zeichnet sich besonders durch eine hohe Kommunikationsfähigkeit und die Fähigkeit sich Hilfe zu holen aus.

Zusammenfassend konnten Lern-Leistungen in formelle (institutionelles Kulturkapital) und informelle Lern-Leistungen (inkorporierte Kulturkapital) differenziert werden. Während die formellen Lern-Leistungen von den Interviewpartnern in einen Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg und dem beruflichen Einstieg gebracht werden, werden die informellen Lern-Leistungen hauptsächlich mit dem beruflichen Erfolg verbunden.

Handlungsstrategisch existieren verschiedene Orientierungen, die im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg stehen: Zum Beispiel eine Orientierung am Wettbewerb,

eine Orientierung an gegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen, eine Orientierung am bildungsnahen Milieu, eine Orientierung am institutionellen Kulturkapital, eine Orientierung an Gelegenheiten und eine Orientierung an sozialen Beziehungen. Letzten Endes geht es bei den Erfolgsstrategien um das Nutzen des sozialen und kulturellen Kapitals, das Nutzen von Gelegenheiten und Umständen und das Einbringen der eigenen Fähigkeiten und Interessen.

Insgesamt können anhand der zweiten Typik folgende Hypothesen und Ergebnisse festgehalten werden:

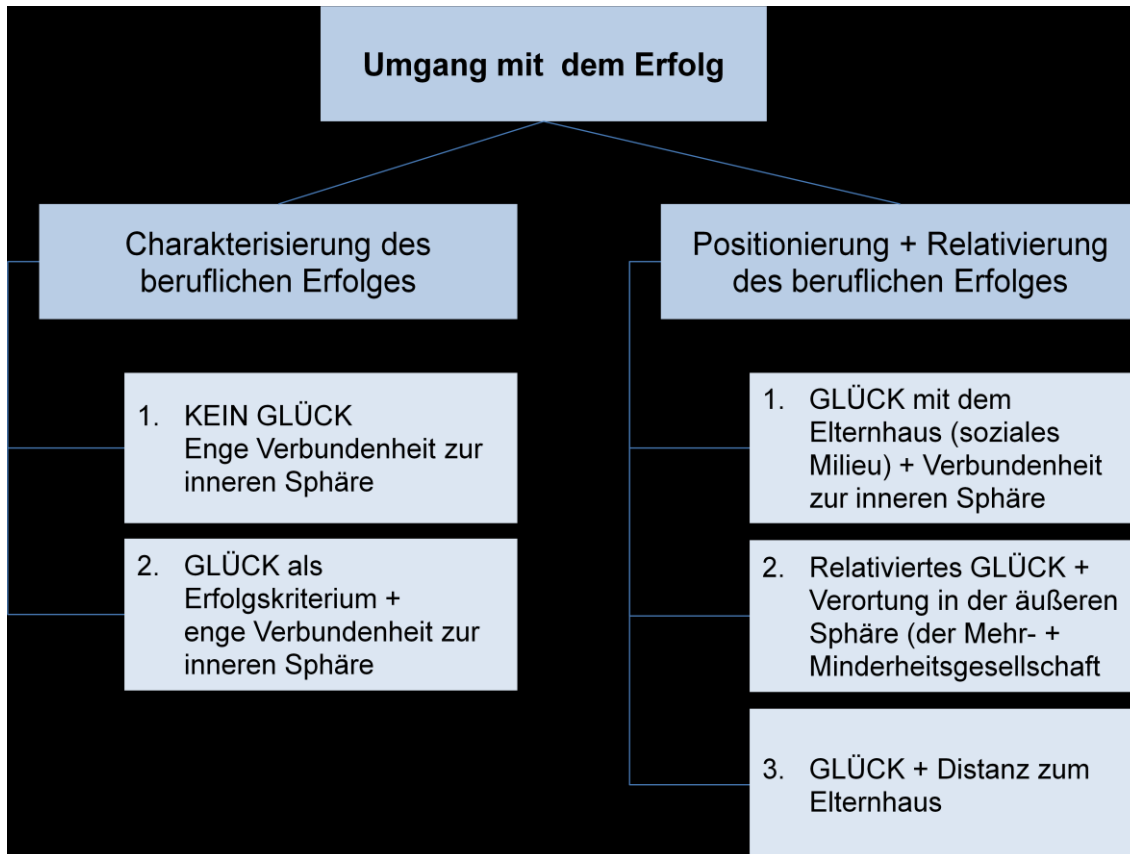
1. Neben der eigenständigen Orientierung, die als eine übergreifende Strategie bei allen beruflich Erfolgreichen betrachtet werden kann, ist bei allen Interviewpartnern auch eine mehr oder weniger ausgeprägte Lern-Leistungsorientierung mit unterschiedlichen Verläufen zu erkennen. Daher ist davon auszugehen, dass auch diese Lern-Leistungs-Orientierung eine Grundvoraussetzung für den beruflichen schulischen und beruflichen Erfolg ist.
2. Die Entstehung einer Lern-Leistungsorientierung kann vor einer eigenständigen Orientierung liegen.
3. Weitere im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg rekonstruierte Orientierungen (Orientierung am Wettbewerb, Orientierung an institutionellen Strukturen, Orientierung am sozialen Milieu (bildungsnahen), Orientierung an institutionellem Kulturkapital und schließlich Orientierung an sozialen Beziehungen) sind rangtiefer beziehungsweise als nachrangiger einzuordnen als die eigenständige Orientierung und die Lern-Leistungsorientierung. Denn sie sind keine primären Voraussetzungen, sondern flexibel, in unterschiedlichen Kombinationen und mehr oder weniger ersetzbar.
4. Die Ursache für die Unterbrechung der Lern-Leistungsorientierung, nämlich die vertiefte Orientierung an den Bedürfnissen der inneren Sphäre und damit die Abkehr von der eigenständigen Orientierung, kann nicht nur als eine erneute Bestätigung für die These gewertet werden, dass die eigenständige Orientierung eine Grundvoraussetzung für den beruflichen Erfolg ist, sondern verdeutlicht auch eine Verknüpfung zwischen der Lern-Leistungsorientierung und der eigenständigen Orientierung. Dabei kann über ein einschneidendes Erlebnis die Lern-Leistungsorientierung abnehmen und dadurch die Reduzierung beziehungsweise Verspätung der eigenständigen Orientierung zur Folge haben. Damit kann ein einschneidendes Erlebnis die Entstehung einer eigenständigen Orientierung, den Verlauf der Lern-Leistungsorientierung sowie die Haltung zur inneren Sphäre beeinflussen.
5. An dem zweiten Typen mit unterbrochener Lern-Leistungsorientierung zeigt sich ferner ein Veränderungsprozess bei der Nähe und Distanzfrage zur Herkunftsfamilie. An diesem wird also eine Prozesshaftigkeit der Lern-Leistungsorientierung deutlich.
6. Das Ausleben der Lern-Leistungsorientierung beziehungsweise die untergeordneten Strategien und Handlungsmuster, die in den Argumentationen für den schulischen und beruflichen Erfolg herangezogen werden, scheint

geschlechtsspezifisch: Männer fallen im Gegensatz zu den Frauen besonders durch ihre Orientierung am Wettbewerb auf.

7. Lern-Leistungen können in formelle und informelle Lern-Leistungen differenziert werden. Während die formellen Lern-Leistungen (institutionelles Kulturkapital) in Zusammenhang mit dem schulischen Erfolg und dem beruflichen Einstieg gebracht werden, werden die informellen Lern-Leistungen hauptsächlich in einen Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg gebracht.
8. Anhand der Lern-Leistungsorientierung werden neben weiteren Erfolgsstrategien, die sich anhand von Orientierungen verdeutlichen (1.Orientierung an sozialen Beziehungen, 2.Orientierung am institutionellem Kulturkapital, 3.Orientierung am bildungsnahen Milieu, 4. Orientierung an gegebenen Strukturen und gesellschaftlichen Umständen, 5.Orientierung am Wettbewerb/am Gewinn), auch Kompetenzen im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg deutlich. Dazu gehören beispielsweise die Fähigkeit Helfende zu finden und sich Hilfe zu holen, soziale Kompetenzen, Kommunikationsfähigkeit und Ausdauer.
9. Anhand der Verläufe von der Lern-Leistungsorientierung ist auch ein Unterschied zwischen Mittel- und Hochqualifizierten zu erkennen. Während man bei den Hochqualifizierten im Kindesalter beginnende und kontinuierliche Verläufe rekonstruieren kann, beginnt eine Lern-Leistungsorientierung bei den Mittelqualifizierten entweder frühestens im Jugendalter oder aber sie war unterbrochen. Bei der Unterbrechung ist die Bedeutung eines einschneidenden Erlebnisses erheblich.

Umgang mit dem Erfolg in Auseinandersetzung mit der inneren Sphäre

Schaubild zur Dritten Typik



In der dritten Typik, in der ich zwei Typen identifiziert habe, gehe ich zum einen der Frage nach, wie sich der Umgang mit dem Erfolg darstellt und zum anderen betrachte ich den Umgang mit dem Erfolg in Auseinandersetzung mit der inneren Sphäre. Ferner beziehe ich das mehr oder weniger thematisierte Glück in meine Analyse mit ein.

Der erster Typus: Charakterisierung des beruflichen Erfolges, besteht ausschließlich aus Mittelqualifizierten, bei denen ein enger Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie rekonstruiert werden konnte. Die beiden gebildeten Untertypen unterscheiden sich in der Bewertung des Glücks im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg.

Die Akteure des zweiten Typus: Pointierung und Relativierung des beruflichen Erfolges, sind alle – im Gegensatz zum ersten Typen- hochqualifiziert. Aus ihren unterschiedlichen Bezügen zur inneren Sphäre und der eigenen Verortung lassen sich drei Untertypen bestimmen.

Während der erste Untertyp eine sich wandelnde aber dennoch kontinuierliche Verbundenheit zur inneren Sphäre aufweist, ist bei dem zweiten Untertypen keine direkte Verbundenheit zur inneren Sphäre auszumachen. Er verortet sich eindeutig

in der äußeren Sphäre. Während er sich bis zur beruflichen Etablierung eindeutig an der Mehrheitsgesellschaft orientiert, ist jedoch festzustellen, dass er sich im beruflichen Aufstiegsprozess auch an der eigenen Herkunftscommunity orientiert. Er nutzt dafür die Gelegenheiten, die seine Herkunftscommunity bietet. Damit wird ein Orientierungswandel innerhalb der äußeren Sphäre deutlich. Der Wandel besteht in dem Zugewinn der sich über die zusätzliche Orientierung an der Minderheitsgesellschaft, der Herkunftscommunity, darstellt.

Der dritte Untertyp bleibt distanziert zur inneren Sphäre und kontinuierlich an der äußeren Sphäre orientiert. Die Akteurin dieses Untertypen zeigt die größte Distanz beziehungsweise eine Lösung von der Herkunftsfamilie.

Mit dem beruflichen Erfolg und damit einem sozialen Aufstieg sind Positionierungen zur inneren und äußeren Sphäre, die Suche nach einem Gleichgewicht und eines Ausgleichs in unterschiedlichen Zusammenhängen sowie eine Selbstdarstellung im Bezug auf die Andersartigkeit, das Besondere der eigenen Persönlichkeit verbunden.

So wird ein Gleichgewicht beispielsweise zwischen der inneren und äußeren Sphäre, zwischen der differenzierten äußeren Sphäre (damit zwischen Mehr- und Minderheitsgesellschaft) und zwischen dem Privatleben und dem beruflichen Lebensbereich gesucht.

Insgesamt rückt die Haltung zur inneren Sphäre (dem Elternhaus) im Zusammenhang mit einer Positionierung aller Vertreter des Samples in den Mittelpunkt. Dabei sind unterschiedliche Möglichkeiten rekonstruiert worden: Zum Einem eine eindeutige Positionierung zur inneren oder äußeren Sphäre, dann ein enger Bezug zur inneren Sphäre mit einer Verortung zu dieser und einer gleichzeitigen Verortung zur Minderheitscommunity aus der äußeren Sphäre und zuletzt eine Verortung zur äußeren Sphäre, wobei diese in Minderheiten- und Mehrheitsgesellschaft unterteilt wird, um sich dann in beiden verorten zu können.

Anhand dieser dritten Typik kann man folgende wesentliche Hypothesen festhalten:

1. Anders als bei Ofner, die bei keiner ihrer Interviewten einen Bruch mit dem Elternhaus feststellen konnte und im Gegensatz zu El-Mafaalani der bei Hochqualifizierten von einer ausschließlichen Distanzierung spricht, kann anhand meiner dritten Typik sowohl ein vielfältiger Umgang mit Nähe und Distanz zum Elternhaus als auch eine Prozesshaftigkeit bezüglich der Orientierungen an den Sphären festgestellt werden.
2. Es gibt Unterschiede zwischen Mittel- und Hochqualifizierten. Während die Mittelqualifizierten ihren Bezug zur inneren Sphäre nie aufgeben, orientieren sich die Hochqualifizierten hauptsächlich an der äußeren Sphäre um einen beruflichen Erfolg zu erreichen. Somit orientieren sich Hochqualifizierte alle, zumindest vor ihrem beruflichen Erfolg, weg von der Herkunftsfamilie. Das bedeutet nicht, dass dies zwangsläufig eine Lösung von der Herkunftsfamilie zur Folge hat. Es kann auch eine Verbundenheit zur inneren Sphäre bestehen.
3. Ferner liefern die Hochqualifizierten – im Gegensatz zu den Mittelqualifizierten mehrdimensionale Argumente für ihren beruflichen

Erfolg. Daraus folgt eine Differenz in der Art und Weise der Argumentation, die sowohl in einem Zusammenhang mit der Qualifikationslagerung als auch mit der Art der Tätigkeit in Verbindung stehen kann.

Schlussworte

Über die dokumentarische Interpretation der Biographien von beruflich erfolgreichen Menschen aus der Türkei wurden Erklärungen für die Ausgangsfragestellungen gefunden. Dabei wurden, wie bereits erwähnt, sowohl unterschiedliche Orientierungen und Erfolgsstrategien als auch sich daraus ableitende Kompetenzen sichtbar.

Im Allgemeinen geht es bei den rekonstruierten Erfolgsstrategien beziehungsweise bei den Wegen zum Erfolg um das Nutzen des sozialen und kulturellen Kapitals, das Nutzen von Gelegenheiten und Umständen und das Einbringen der eigenen Fähigkeiten und Interessen. Im Speziellen konnten anhand der Arbeit nicht nur vielfältige Orientierungen, die zum beruflichen Erfolg führen können rekonstruiert werden, sondern auch Grundorientierungen, die für einen Erfolg notwendig sind, von denen, die variabel sind, unterschieden werden. Damit ließ sich also eine Art Rangordnung ableiten.

Neben den Erfolg versprechenden Strategien, die bis zu einem bestimmten Grade von der eigenen Leistungsfähigkeit und Performanz abhängen und anhand derer offensichtlich Hürden überwunden werden können, stehen von der Person unabhängige Bedingungen, wie beispielsweise institutionelle oder gesellschaftliche Umstände oder das Glück, die zum Einen einem Veränderungsprozess unterliegen und zum Anderen weder kalkulierbar noch individuell beeinflussbar sind. Und damit einen beruflichen Erfolg schwer kalkulierbar machen.

9 Literaturverzeichnis

- Ates, Seyran (2006): Große Reise ins Feuer. Die Geschichte einer deutschen Türkin. Reinbek: Rowohlt
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesen im demographischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag
- Badawia, Tarek (2002): Der Dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen und kulturelle Differenz. Frankfurt a. Main: IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation
- Bade, Klaus J. /Münz, Rainer (2000): Migrationsreport 2000. Fakten-Analysen-Perspektiven für den Rat für Migration. Frankfurt a. Main: Campus
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (BBA) (2003) (Hg.): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin
- Bernart, Yvonne /Krapp, Stefanie (1998): Das narrative Interview. Ein Leitfaden zur rekonstruktiven Auswertung. (Forschung, Statistik & Methoden, Bd. 2). Landau: Verlag Empirischer Pädagogik
- Bohnsack, Ralf /Netwig-Gesemann, Iris /Nohl, Arnd-Michael (2001) (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen: Leske + Budrich
- Bohnsack, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich
- Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Unveränderter Nachdruck der Erstauflage von 1992. Hamburg: VSA-Verlag
- Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb): Die soziale Situation in Deutschland. Bevölkerung ohne Schul- bzw. Berufsabschluss. [<http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61653/kennzahlen>] (Zugriff 22.6.12)
- Di Bella, Jessica /Leicht, René (2011): Zielgruppenorientierte Gründungsförderung: Migrant*innen und Migranten in der Gründungsberatung. In: KfW Bankengruppe und Förderkreis Gründungs-Forschung e. V. (Hg.): Gründungsförderung in Theorie und Praxis. Frankfurt a. Main, S. 223-240
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag
- El-Mafaalani, Aladin (2012): BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Wiesbaden: VS-Verlag

- El-Sharif, Yasemin (2006): Vom Döner-Image zum Ethno-Marketing. Ausländische Unternehmer sind nicht nur Gemüsehändler. Gerade in Berlin nutzen sie ihre Chancen. [<http://www.tagesspiegel.de/berlin/vom-doener-image-zum-ethno-marketing/702156.html>] (Zugriff 19.9.2012)
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung - Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt
- Glinka, Hans-Jürgen (2003): Das narrative Interview –Eine Einführung für Sozialpädagogen: Hans-Uwe Otto und Hans Thiersch (Hg.), Weinheim + München, Juventa
- Gogolin, Ingrid (2001): Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001, Berlin, S. 18-32
- Gogolin, Ingrid (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. In: Dies./Nauck, B. (Hg): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske+Budrich; S. 15-36.
- Granato, Mona (2013): Prekäre Übergänge an der Statuspassage Schule – Ausbildung. Die Bedeutung des Migrationshintergrunds. In: Thielen, M. /Katzenbach, D. /Schell, I. (Hg.): Prekäre Übergänge. Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 119-142
- Granato, Mona /Schittenhelm, Karin (2004): Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse - aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B28/2004, S. 31-39
- Granato, Mona /Werner, Rudolf (1999): Ausländische Jugendliche in Deutschland. Sinkende Ausbildungschancen für Jugendliche mit einem ausländischen Pass: motiviert, engagiert und dennoch weniger Chancen? In: Information für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit 16, 1291-1296
- Han, Petrus (2005): Soziologie der Migration. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft
- Henkelmann, Yvonne (2010): Mehrsprachigkeit zahlt sich aus! Multi-legitimes Sprechen akademisch qualifizierter MigrantInnen in Deutschland und Kanada. In: Nohl, A.-M. /Schittenhelm, K. /Schmidtke, O. /Weiß, A. (Hg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS-Verlag, S.108-119
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Studien zur Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich
- Kaas, Leo/ Manger, Christian (2010): Im Teufelskreis der Diskriminierung-Konstanzer Studie belegt Nachteile am Arbeitsmarkt für Bewerber mit türkischen Namen. Presseinformation Nr. 30 vom 9. Februar 2010, Uni Konstanz

- Karakasoglu-Aydin, Yasemin /Neumann, Ursula (2001): Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer. Situation, Datenlage und bildungspolitische Anregungen. In: Arbeitsstab Forum Bildung (Hg.): Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001, Berlin S. 61-74
- Karakasoglu-Aydin, Yasemin (2000): Studentinnen türkischer Herkunft an deutschen Universitäten unter besonderer Berücksichtigung der Studierenden pädagogischer Fächer. In: Attia, I./ Marburger, H. (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen. Frankfurt a. Main: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 101 -126
- Lanfranchi, Andrea (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Opladen: Leske + Budrich
- Marotzki, Winfried/Nohl, Arnd-Michael/Ortlepp, Wolfgang (2005): Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: UTB
- Münz, Rainer /Seifert, Wolfgang /Ulrich, Ralf (1999): Zuwanderung nach Deutschland – Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt a. Main: Campus
- Nohl, Arnd-Michael (2014): Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion. In: Peter Faulstich (Hg.): Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion. Bielefeld: Transcript, S. 154-180
- Nohl, Arnd-Michael (2013): Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich: Neue Wege der dokumentarischen Methode. Wiesbaden: VS-Verlag
- Nohl, Arnd-Michael (2012): Dokumentarische Methode in der qualitativen Bildungs- und Arbeitsforschung: Von der soziogenetischen zur relationalen Typenbildung. In: Karin Schittenhelm (Hg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 155-182
- Nohl, Arnd-Michael /Schittenhelm, Karin /Schmidtke, Oliver/ Weiß, Anja (2010) (Hg.): Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Kulturelles Kapital in der Migration. Wiesbaden: VS-Verlag
- Nohl, Arnd-Michael (2008): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: VS-Verlag
- Nohl, Arnd-Michael /Ofner, Ulrike /Thomsen, Sarah (2007): Kulturelles Kapital in der Migration: Statuspassagen von gleichberechtigten hochqualifizierten Bildungsausländer(inne)n in den deutschen Arbeitsmarkt. Cultural Capital during Migration Research Paper No 3 [http://www.cultural-capital.net/images/stories/publications/research_paper_number_3.pdf]. (Zugriff 27.11.2012)
- Nohl, Arnd-Michael (2007): Sphärentrennung und ‚amoralische‘ Haltung. Männliche Jugendliche aus Migrantenfamilien türkischer Herkunft. In: Migration und Soziale Arbeit 29 (3/4) S. 213-219

- Nohl, Arnd-Michael (2005): Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. In: Bildungsforschung, Jahrgang 2, Ausgabe 2, [<http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2005-02/interview>] (Zugriff 27.11.2012)
- Nohl, Arnd-Michael (2003): Komparative Analyse. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hg.): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: UTB, S. 100-101
- Nohl, Arnd-Michael (2001): Migration und Differenzerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Oberndörfer, Dieter (2000): Zuwanderungsdebatte in Deutschland. Rückkehr zum Gastarbeitermodell oder Aufbruch in eine neue Gesellschaft? In: Bade, K. J./Münz, R. (Hg.): Migrationsreport 2000. Frankfurt a. Main: Campus, S. 205-222
- Oechsle, Mechthild /Maschetzke, Christiane /Rosowski, Elke /Knauf, Helen (2002): Abitur und was dann? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterforschung, 20. Jahrgang, Heft 4/2002, S.17-27
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft – Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag
- Pisa-Konsortium Deutschland (2007) (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a.: Waxmann
- Pott, Andreas (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Eine Untersuchung zum Bildungsaufstieg in der zweiten türkischen Migrantengeneration. Opladen: VS-Verlag
- Prasad, Nivedita (2008): Gewalt gegen Migrantinnen und die Gefahr ihrer Instrumentalisierung im Kontext von Migrationsbeschränkung - Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession mit ethischer Verantwortung. Kumulative Dissertation. Oldenburg [http://www.kok-gegen-menschenhandel.de/kok-informiert/medienmaterialien/downloads.html?type=98&eid=dam_frontend_push&docid=196] (Zugriff: 29.11.2012)
- Presse und Informationsamt der Bundesregierung (2007) (Hg.): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen. Berlin
- Pokorny, Adam, (2011): Integration hinkt im Bereich der Bildung hinterher. In: Bildung für Europa. Journal der Nationalen Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung, S. 6 -7
- Raiser, Ulrich (2007): Erfolgreiche Migranten im deutschen Bildungssystem. Es gibt sie doch. Münster u.a.: LIT-Verlag
- Schaland, Ann-Julia (2012): Potentiale von selbstständigen Migrantinnen und Migranten in Deutschland: Ein Überblick. Vortrag beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge am 29.02.2012. [<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Themendossi>]

ers/Forschungstag_2012/forum3-schaland-potenziale-selbstst%C3%A4ndig-migranten.pdf?__blob=publicationFile] (Zugriff 19.9.2012)

Schittenhelm, Karin (2010): Statuspassagen in akademischen Laufbahnen der zweiten Generation. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiss, Anja (Hrsg.) Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt, Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften: 39-51

Schittenhelm, Karin (2005): Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden: VS-Verlag

Schittenhelm, Karin (2001): Milieubildung, symbolische Gewalt und soziale Ungleichheit. Statuspassagen junger Frauen aus eingewanderten Herkunftsfamilien. In: Weiß, Anja; Koppetsch, Cornelia; Scharenberg, Albrecht; Schmidtke, Oliver (Hrsg.), Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit, Opladen: West-deutscher Verlag: 175-206

Sievers, Isabel /Griese, Hartmut /Schulte, Rainer (2010): Bildungserfolgreiche Transmigranten. Eine Studie über deutsch-türkische Migrationsbiographien. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel

Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Fachserie 1 Reihe 2.2 Migration in Deutschland 2010. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2007): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005, Fachserie 1 Reihe 2.2. Migration in Deutschland 2005. Wiesbaden

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), S. 283-293

Tepecik, Ebru (2011): Migrationshintergrund - und doch erfolgreich. Die Bedeutung von familialen Ressourcen im Bildungsaufstieg. [<http://heimatkunde.boell.de/2011/12/01/migrationshintergrund-und-doch-erfolgreich-die-bedeutung-von-familialen-ressourcen-im>] (Zugriff 27.5.14)

Woellert, Franziska/Kröhnert, Steffen/Sippel, Lilli, Klingholz, Reiner (2009): Ungenutzte Potenziale-Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (HG.). Berlin

10 Anhang

Anmerkungen:

Die Materialien zu den Interviews (Transkripte und Aufnahmen) werden in elektronischer Form mit der Dissertation eingereicht. Aus Anonymitätsgründen stehen diese lediglich den Gutachtern zur Verfügung. Ferner entfallen aus Anonymitätsgründen die ausführlichen Fallportraits. Nach Absprache stehe ich für Nachfragen zur Verfügung.

10.1 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorgelegte Arbeit selbstständig verfasst habe. Andere als die angegebenen Hilfsmittel habe ich nicht verwendet. Die Arbeit ist in keinem früheren Promotionsverfahren angenommen oder abgelehnt worden.

10.2 Transkriptionsregeln

Zu einigen Regeln der Transkription (vgl. Bohnsack 2000, S. 233):

(3) Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert

@ Lachen

oder (lacht)

Nein betont

... (unterschiedliche Punktzahl) Wort oder ein Stück Text nicht verstanden

X Name aus Anonymitätsgründen nicht aufgeschrieben

oder XX

oder XY

Kommentare zu beispielsweise Hintergrundgeräuschen werden ausgeschrieben

10.3 Abstract

Die vorliegende qualitativ-empirische Untersuchung befasst sich mit in Deutschland beruflich erfolgreichen Frauen und Männern aus der Türkei, die eine eigene Migrationserfahrung haben und der zweiten Generation angehören. Das Sample besteht aus vier Frauen und vier Männern, von denen jeweils zwei mittel- und zwei hochqualifiziert sind. Die Rekonstruktionen ihrer Biographien, die anhand der dokumentarischen Methode erfolgt ist, hatte das Ziel, Handlungsmuster und Orientierungen, die sich im Zusammenhang mit dem Bildungs- und Berufserfolg ergeben, herauszuarbeiten und in diesem Zusammenhang soziogenetische Hintergründe zwischen den Geschlechtern und der Qualifikationslagerung zu verdeutlichen. Im Zusammenhang mit dem beruflichen Erfolg haben sich die eigenständige berufsbio-graphische Orientierung und eine Lern-Leistungsorientierung als signifikant herausgestellt. Dabei konnten, neben einer Sphärendifferenz, soziogenetische Hintergründe zur Qualifikationslagerung und zum sozialen Geschlecht aufgedeckt werden. Während die rekonstruierten Hintergründe zur Qualifikationslagerung sowohl den privaten als auch den schulischen und beruflichen Bereich betreffen, konnten bei den Hintergründen zum sozialen Geschlecht lediglich Kontraste innerhalb der Herkunftsfamilien aufgedeckt werden.

This qualitative empirical study deals with in Germany professionally successful women and men coming from Turkey with a personal migration experience and belonging to the second generation migrants. The sample consists of four women and four men, of whom respectively two are medium level qualified, and two are highly qualified. The reconstruction of their biographies was carried out by means of a documentary method and, had the aim to work out action patterns and orientations deriving from the educational and professional success, in order to point out socio-genetic backgrounds between the sexes and highlight the respective qualificational alignment. In connection to the successful careers, the independent biographically documented occupational orientation and a learn-performance and learn-achievement orientation emerged as significant. Besides spherical differences, it was possible to unveil sociogenetic backgrounds to the qualificational alignment and to the social gender. While the reconstructed backgrounds of the qualification alignment is referring to the private, educational and occupational sphere, the backgrounds to the social gender could only reveal contrasts inside family origin.

10.4 Anlage zu Kapitel 2

Alle nachfolgenden Berechnungen wurden auf der zahlenmäßigen Grundlage des Mikrozensus 2010 in der Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes 2011, Fachserie 1 Reihe 2.2 getätigt.

Um den Vergleich zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund vornehmen zu können, wurden alle Werte bereinigt. Das bedeutet, dass von der Gesamtzahl der jeweiligen Personengruppen diejenigen, die sich noch in der Ausbildung befinden abgezogen wurden.

Zeichen- und Abkürzungserklärungen:

*	bedeutet mal
./.	bedeutet geteilt
	bedeutet minus
+	bedeutet plus
oMH	bedeutet ohne Migrationshintergrund
mMH	bedeutet mit Migrationshintergrund

Erklärungen zu den Berechnungen:

10.4.1 Schulabschlüsse von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund

Rechenweg für die „bereinigten Werte“:

Menschen mit Schulabschluss insgesamt * 100 ./ (Gesamtzahl der Menschen – derer noch in Ausbildung) = Gesamtzahl derer mit einem Schulabschluss

10.4.1.1 Menschen ohne Migrationshintergrund

Rechenweg: (Männer oMH + Frauen oMH) * 100 ./ (Gesamtzahl aller oMH – derer noch in Ausbildung oMH) = Prozentsatz derer oMH mit einem Schulabschluss

Zahlenangaben siehe Statistisches Bundesamt 2011, Seite 148

$(26852 + 28646) * 100 ./ (65970 - 9086) = 97,6\%$ besitzen einen Schulabschluss

Geschlechtervergleich

Rechenweg beispielhaft für Frauen: (Frauen oMH und einem Schulabschluss insgesamt * 100 ./ (Gesamtzahl aller Frauen oMH – derer noch in Ausbildung oMH) = Prozentsatz der Frauen oMH mit einem Schulabschluss

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 148

Frauen: $28646 * 100 ./ (33832 - 4449) = 97,5\%$ der Frauen

Männer: $26852 * 100 ./ (32138 - 4637) = 97,6\%$ der Männer

Differenzierte Bildungsabschlüsse und Geschlecht

Rechenweg beispielhaft für Abiturienten oMH: Insgesamt (Frauen und Männer oMH mit Abi) * 100 ./ (Insgesamt M. o. MH – noch in Ausbildung)

Rechenweg beispielhaft für weibliche Abiturienten: (Frauen mit Abi *100 ./ (insgesamt Frauen ohne MH – Frauen noch in Ausbildung)

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 148, 149

Frauen:

Mit Abitur: $5400 * 100 ./ (33832 - 4449) = 18,4\%$ aller Frauen ohne MH besitzen ein Abitur

Mit Fachhochschulreife: $1478 * 100 ./ 29383 = 5,0\%$

Mit Realschulabschluss: $7359 * 100 ./ 29383 = 25 \%$

Mit Hauptschulabschluss: $11759 * 100 ./ 29383 = 40\%$

Männer:

Mit Abitur: $5875 * 100 ./ (32138 - 4637) = 21,4\%$ aller Männer ohne MH

Mit Fachhochschule: $2264 * 100 ./ 27501 = 8,2\%$

Mit Realschulabschluss: $5591 * 100 ./ 27501 = 20,3 \%$

Mit Hauptschulabschluss: $10599 * 100 ./ 27501 = 38,5\%$

Mit Abitur insgesamt

Seite 149: $(5875 + 5400) * 100 ./ (65970 - 9086) = 19,8\%$ (19,8% der Menschen ohne Migrationshintergrund besitzen ein Abi)

Innerhalb derer mit Schulabschluss:

Seite 148/149: $(5875 + 5400) * 100 ./ (26852 + 28646) = 20,3\%$ aller Menschen oMH mit einem Schulabschluss verfügen über ein Abitur

Statistisches Bundesamt 2011, S. 148, 149

Altersgruppen der Abiturienten ohne MH

15-25 Jährige mit Abi

$(659+812) * 100 ./ 6961 = 28,6\%$ aller 15-25 Jährigen...

Frauen: $812 * 100 ./ (3396 - 903) = 33 \%$ aller Frauen zwischen 15-25 Jahren

Männer: $659 * 100 ./ (3564 - 909) = 25\%$

25-35 Jährige mit Abi

$(1183+1344) * 100 ./ 7289 = 34,7\%$

Frauen: $1344 * 100 ./ 3567 = 38 \%$ aller Frauen zwischen 25-35 Jahren

Männer: $1183 * 100 ./ 3722 = 32\%$

35-45 Jährige mit Abi

$(1229 + 1145) * 100 ./ 9453 = 25,1\%$

Frauen: $1145 * 100 ./ 4623 = 25 \%$ aller Frauen zwischen 35-45 Jahren

Männer: $1229 * 100 ./ 4829 = 26\%$

45-55 Jährige mit Abi

$(1126+1019) * 100 ./ 10858 = 19,8\%$

Frauen: $1019 * 100 ./ 5424 = 19 \%$ aller Frauen zwischen 45-55 Jahren

Männer: $1126 * 100 ./ 5434 = 21\%$

Zwischen 55-65 Jahren mit Abitur

$(798+534) * 100 ./ 8352 = 15,9\%$

Frauen: $534 * 100 ./ 4286 = 13 \%$ aller Frauen zwischen 55-65 Jahren

Männer: $798 * 100 ./ 4196 = 19 \%$

Zwischen 65 und mehr Jahren mit Abitur

$(881+546) * 100 ./ 15184 = 9,4\%$

Frauen: $546 * 100 ./ 8995 = 6 \%$ aller Frauen zwischen 65 und mehr Jahren

Männer: $881 * 100 ./ 6671 = 14 \%$

Mit Hauptschule

Seite 149: $(10599 + 11759) * 100 ./ (65970 - 9086) = 39,3\%$ der Menschen ohne MH besitzen einen Hauptschulabschluss

Innerhalb derer mit Schulabschluss:

Mit Hauptschule: $(10599 + 11759) * 100 ./ 55498 = 40,3\%$

10.4.1.2 Menschen mit Migrationshintergrund

Geschlechtervergleich

Rechenweg beispielhaft für Frauen: (Frauen mMh und einem Schulabschluss insgesamt * 100 ./ (Gesamtzahl aller Frauen mMh – derer noch in Ausbildung mMh)) = Prozentsatz der Frauen mMh mit einem Schulabschluss

Zahlenangaben siehe Statistisches Bundesamt 2011, Seite 148

Frauen: $4833 * 100 ./ (7825 - 1984) = 82,7\%$

Männer: $4974 * 100 ./ (7921 - 2110) = 85,6\%$

Differenzierte Bildungsabschlüsse und Geschlecht

Rechenweg für Abiturienten mMh:
(Männer mMh und Abi + Frauen mMh und Abi) * 100 ./ (Menschen mMh insgesamt – derer in Ausbildung)

Frauen:

Mit Abitur: $1387 * 100 ./ (7825 - 1984) = 23,7 \%$

Mit Fachabitur: $307 * 100 ./ (7825 - 1984) = 5,3\%$

Mit Realschule: $1285 * 100 ./ (7825 - 1984) = 22\%$

Mit Hauptschule: $1788 * 100 ./ (7825 - 1984) = 30,6\%$

Männer:

Mit Abitur: $1269 * 100 ./ (7921 - 2110) = 21,8\%$

Mit Fachhochschule: $347 * 100 ./ (7921 - 2110) = 6 \%$

Mit Realschule: $1169 * 100 ./ (7921 - 2110) = 20,1\%$

Mit Hauptschule: $2115 * 100 ./ (7921 - 2110) = 36,4\%$

Mit Abitur

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 148/149: $(1269 + 1387) * 100 ./ (15746 - (2110 + 1984)) = 22,8\%$ der Menschen mit Migrationshintergrund besitzen innerhalb ihres Personenkreises ein Abitur

Innerhalb derer mit Schulabschluss:

$(1269 + 1387) * 100 ./ 9807 = 27,1\%$ der Menschen mit einem Migrationshintergrund und einem Schulabschluss besitzen das Abitur

Frauen: $1387 * 100 ./ 4833 = 28,7\%$ der Frauen mit Schulabschluss haben innerhalb ihres Personenkreises ein Abi

Männer: $1269 * 100 ./ 4974 = 25,5\%$ der Männer mit Schulabschluss haben innerhalb ihres Personenkreises ein Abi

Innerhalb derer mit Abitur:

Frauen: $1387 * 100 ./ 2656 = 52,2\%$

Männer: $1269 * 100 ./ 2656 = 47,8\%$

Altersgruppen der Abiturienten mit Migrationshintergrund

Statistisches Bundesamt 2011, S. 150, 151)

15-25 Jährige mit Abitur:

$(156 + 177) * 100 ./ (2216 - (354 * 324)) = 21,7\%$

Frauen: $177 * 100 ./ (1058 - 324) = 25 \%$

Männer: $156 * 100 ./ (1158 - 354) = 20 \%$

25-35 Jährige mit Abitur:

$(337 + 406) * 100 ./ 2486 = 29,9 \%$

Frauen: $406 * 100 ./ 1259 = 33 \%$

Männer: $337 * 100 ./ 1227 = 28 \%$

35-45 Jährige mit Abi:

$(280 + 320) * 100 ./ 2516 = 23,8 \%$

Frauen: $320 * 100 ./ 1269 = 26 \%$

Männer: $280 * 100 ./ 1247 = 23 \%$

45-55 Jährige mit Abi:

$(229 + 239) * 100 ./ 2104 = 22,2 \%$

Frauen: $239 * 100 ./ 1029 = 24 \%$

Männer: $229 * 100 ./ 1075 = 22 \%$

55-65 Jährige mit Abi

$(147 + 152) * 100 ./ 1538 = 19,4 \%$

Frauen: $152 * 100 ./ 788 = 20 \%$

Männer: $147 * 100 ./ 749 = 20 \%$

Zwischen 65 und mehr mit Abitur:

Frauen: $93 * 100 ./ 765 = 13 \%$

Männer: $121 * 100 ./ 714 = 17 \%$

Mit Hauptschulabschluss

$(2115 + 1788) * 100 ./ (15746 - 4094) = 33,5 \%$ aller Menschen mMh verfügen über einen Hauptschulabschluss

Innerhalb derer mit Schulabschluss:

$(2115 + 1788) * 100 ./ 9807 = 39,8\%$ aller mMh mit einem Schulabschluss

10.4.2 Berufsqualifizierende Abschlüsse

Rechenweg: Gesamtzahl der Menschen mit einem b. Abschluss derer mit oder ohne Migrationshintergrund * 100 ./ (Gesamtzahl der Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund – derer, die sich noch in der Ausbildung befinden) = Prozentsatz derer, mit einem berufsqualifizierenden Abschluss

10.4.2.1 Menschen ohne Migrationshintergrund

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 168/169

Insgesamt: $44683 * 100 ./ (65970 - 9981) = 79,8 \%$

Geschlechtervergleich

Frauen: $21551 * 100 ./ (33832 - 4834) = 74,3 \%$ der Frauen

Männer: $23132 * 100 ./ (32138 - 5147) = 85,7 \%$ der Männer

Differenzierung der beruflichen Abschlüsse, Alter und Geschlecht

Universitätsabschlüsse

Statistisches Bundesamt 2011, S. 168, 169

$4988 * 100 ./ (65970 - 9981) = 8,9 \%$ aller Deutschen ohne MH

Frauen: $2217 * 100 ./ (33832 - 4834) = 7,6 \%$ aller Frauen

Männer: $2771 * 100 ./ (32138 - 5147) = 10,3 \%$ aller Männer

Altersgruppen derer mit einem Universitätsabschluss

15-25 Jährige : $41 * 100 ./ (6960 - 2321) = 0,9 \%$

25-35 Jährige : $(398 + 514) * 100 ./ (7289 - (235 + 143)) = 13,2 \%$

35-45 Jährige : $1134 * 100 ./ 9435 = 12 \%$

45-55 Jährige : $(598 + 497) * 100 ./ (5434 + 5424) = 10,1 \%$

55-65 Jährige : $891 * 100 ./ 8482 = 10,5 \%$

Abschlüsse eines Ausbildungsberufes (Lehre)

$30227 * 100 ./ (65970 - 9981) = 53,8 \%$ aller Personen ohne MH

Frauen: $15318 * 100 ./ (33832 - 4834) = 52,8 \%$ Frauen

Männer: $14909 * 100 ./ (32138 - 5147) = 55,2 \%$ Männer

15-25 Jährige : $1601 * 100 ./ (6960 - 2321) = 34,5 \%$

35-45 Jährige : $5549 * 100 ./ (9452 - 17) = 58,8 \%$

55-65 Jährige : $4958 * 100 ./ 8482 = 58,5 \%$

10.4.2.2 Menschen mit Migrationshintergrund

$6216 * 100 ./ 11446 = 54,3 \%$

Geschlechtervergleich

Frauen: $2913 * 100 ./ (7825 - 2080) = 50,7 \%$ der Frauen

Männer: $3303 * 100 ./ (7921 - 2220) = 57,9 \%$ der Männer

Differenzierung der beruflichen Abschlüsse, Alter und Geschlecht

Statistisches Bundesamt 2011, S. 168/169

Universitätsabschlüsse

$1126 * 100 ./ (15746 - 4300) = 9,8 \%$ aller Personen mit MH besitzen einen Uni- Abschluss

Frauen: $588 * 100 ./ (7825 - 2080) = 10,2 \%$ aller Frauen mit MH

Männer: $538 * 100 ./ (7921 - 2220) = 9,4 \%$ aller Männer mit MH

Mit berufsqualifizierender Ausbildung:

Frauen: $588 * 100 ./ 2913 = 20,2 \%$ aller Frauen mit berufsqualifizierendem Abschluss

Männer: $538 * 100 ./ 3303 = 16,3 \%$ aller Männer mit berufsqualifizierendem Abschluss

Altersgruppen derer mit einem berufsqualifizierten Abschluss

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 170 und 171:

15-25 Jährige : $20 * 100 ./ (2216 - 716) = 1,3 \%$ aller mit Migrationshintergrund

25-35 Jährige : $(136 + 184) * 100 ./ (1227 + 1259) - 164 = 13,8 \%$

35-45 Jährige : $295 * 100 ./ (2516 - 7) = 11,8 \%$

55-65 Jährige : $216 * 100 ./ (1075 + 1029) = 10,3 \%$

55-65 Jährige : $154 * 100 ./ 1537 = 10 \%$

Abschlüsse eines Ausbildungsberufes (Lehre)

$3884 * 100 ./ (15746 - 4300) = 33,9 \%$

Frauen: $1761 * 100 ./ (7825 - 2080) = 30,7 \%$ aller Frauen

Männer: $2123 * 100 ./ 5701 = 37,2 \%$

15-25 Jährige : $291 * 100 ./ (2216 - 716) = 19,4 \%$

35-45 Jährige : $944 * 100 ./ (2516 - 7) = 37,6 \%$

55-65 Jährige : $513 * 100 ./ 1537 = 33,4 \%$

10.4.3 Erwerbstätigkeit

10.4.3.1 Erwerbspersonen ohne Migrationshintergrund

$2060 * 100 ./ 34296 = 6 \%$ Erwerbslose

$32237 * 100 ./ 34296 = 94 \%$ Erwerbstätige

Von den Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) sind in ihrer Personengruppe anteilig 27,1% Teilzeitbeschäftigte und 10 % mit befristeten Verträgen (siehe Seite 49).

Geschlechtervergleich

Männer, die erwerbslos sind: $1159 * 100 ./ 18437 = 6,3 \%$

Frauen, die erwerbslos sind: $900 * 100 ./ 15860 = 5,7 \%$

Stellung im Beruf unter den Erwerbstätigen in der eigenen Personengruppe

Männer, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 289/299:

Selbstständige: $2443 * 100 ./ 17277 = 14,1 \%$

Angestellte: $8440 * 100 ./ 17277 = 48,8 \%$

Arbeiter: $5151 * 100 ./ 17277 = 29,8 \%$

Frauen, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 308/309:

Selbstständige: $1134 * 100 ./ 14959 = 7,9 \%$

Angestellte: $10840 * 100 ./ 14959 = 72,5 \%$

Arbeiter: $2040 * 100 ./ 14959 = 13,6 \%$

10.4.3.2 Erwerbspersonen mit Migrationshintergrund

$889 * 100 ./ 7590 = 11,7 \%$ Erwerbslose

$6702 * 100 ./ 7590 = 88,3 \%$ Erwerbstätige

Von den Erwerbstätigen (ohne Auszubildende) sind in ihrer Personengruppe anteilig 31,9 % Teilzeitbeschäftigte und 14,4 % mit befristeten Verträgen (siehe Statistisches Bundesamt 2011, Seite 49).

Geschlechtervergleich

Männer, die erwerbslos sind: $539 * 100 ./ 4309 = 12,5 \%$

Frauen, die erwerbslos sind: $350 * 100 ./ 3281 = 10,7 \%$

Stellung im Beruf unter den Erwerbstätigen

Männer, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 298/299:

Selbstständige: $472 * 100 ./ 3771 = 12,5 \%$

Angestellte: $1496 * 100 ./ 3771 = 39,7 \%$

Arbeiter: $1738 * 100 ./ 3771 = 46,1 \%$

Frauen, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 308/30:

Selbstständige: $209 * 100 ./ 2931 = 7,1 \%$

Angestellte: $1760 * 100 ./ 2931 = 60,0 \%$

Arbeiter: $909 * 100 ./ 2931 = 31,0 \%$

10.4.4 Menschen aus der Türkei

„Die Meisten Personen mit Migrationshintergrund stammen aus der Türkei (15,8%)....“ (Statistisches Bundesamt 2011, S. 8)

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 148

Frauen: $1188 * 100 ./ 7825 = 15,2\%$ aller Frauen mit Migrationshintergrund sind Frauen aus der Türkei

Männer: $1297 * 100 ./ 7921 = 16,4\%$ aller Männer mit Migrationshintergrund sind Männer aus der Türkei

10.4.4.1 Schulabschlüsse

$(754 + 575) * 100 ./ (2485 - (253 + 241)) = 66,8\%$ aller Menschen aus der Türkei besitzen einen Schulabschluss

Frauen: $575 * 100 ./ (1188 - 241) = 60,7 \%$

Männer: $754 * 100 ./ (1297 - 253) = 72,2 \%$

Unterschiedliche Bildungsabschlüsse und Geschlecht

Abiturienten unter denen mit einem Schulabschluss

Insgesamt: $185 * 100 ./ 1329 = 13,9\%$ aller mit einem Schulabschluss aus der Türkei

Frauen: $78 * 100 ./ 575 = 13,6\%$ aller Frauen mit einem Schulabschluss aus der Türkei

Männer: $107 * 100 ./ 754 = 14,2\%$

Hauptschulabschlüsse

Insgesamt: $758 * 100 ./ 1329 = 50,0\%$ aller mit einem Schulabschluss aus der Türkei

Frauen: $319 * 100 ./ 575 = 55,5\%$ aller Frauen mit einem Schulabschluss aus der Türkei

Männer: $439 * 100 ./ 754 = 58,2\%$

10.4.4.2 Berufsqualifizierende Abschlüsse

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 168

$607 * 100 ./ (2485 - 510) = 30,7 \%$ aller Menschen mit türkischen Migrationshintergrund

Frauen: $223 + 100 ./ (1188 - 247) = 23,7 \%$ aller Frauen aus der Türkei

Männer: $384 * 100 ./ (1297 - 263) = 37,1 \%$ der Männer aller Männer aus der Türkei

Abschluss eines Ausbildungsberufes (Lehre) aller mit einem berufsqualifizierenden Abschluss aus der Türkei

Statistisches Bundesamt 2011, S. 168/169

$472 * 100 ./ 607 = 77,6 \%$ der Personen aus der Türkei mit einem berufsqualifizierten Abschluss besitzen eine abgeschlossene Lehre

Frauen: $107 * 100 ./ 223 = 76,2 \%$ der Frauen mit einem berufsqualifizierten Abschluss

Männer: $302 * 100 ./ 384 = 78,6 \%$ der Männer mit einem berufsqualifizierten Abschluss

Universitätsabschlüsse aller mit einem berufsqualifizierenden Abschluss

$56 * 100 ./ 607 = 9,2 \%$ der Personen mit einem berufsqualifizierten Abschluss besitzen einen Universitätsabschluss

Frauen: $24 * 100 ./ 223 = 10,8 \%$ der Frauen mit einem berufsqualifizierten Abschluss

Männer: $32 * 100 ./ 384 = 8,3 \%$ der Männer mit einem berufsqualifizierten Abschluss

10.4.4.3 Erwerbstätigkeit

Erwerbspersonen mit türkischem Migrationshintergrund

Statistisches Bundesamt 2011, Seite 288

$1220 * 100 ./ 2485 = 49,1 \%$

Männliche Erwerbspersonen: $783 * 100 ./ 1297 = 60,4 \%$

Weibliche Erwerbspersonen: $437 * 100 ./ 1188 = 36,8 \%$

Erwerbstätige unter den Erwerbspersonen mit türkischem Migrationshintergrund

Insgesamt: $1021 * 100 ./ 1220 = 83,7\%$ aller Erwerbspersonen aus der Türkei

Frauen, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 308:

$368 * 100 ./ 1021 = 36,0\%$ aller Erwerbstätigen aus der Türkei

Männer, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 298:

$653 * 100 ./ 1021 = 64\%$ aller Erwerbstätigen aus der Türkei

Stellung im Beruf der Erwerbstätigen, Statistisches Bundesamt 2011, S. 288/289

Selbstständige: $88 * 100 ./ 1021 = 8,6\%$

Angestellte: $395 * 100 ./ 1021 = 38,7\%$

Arbeiter: $527 * 100 ./ 1021 = 51,6\%$

Männer, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 298/299:

Selbstständige: $70 * 100 ./ 653 = 10,7 \%$

Angestellte: $210 * 100 ./ 653 = 32,2 \%$

Arbeiter: $367 * 100 ./ 653 = 56,2 \%$

Frauen, Statistisches Bundesamt 2011, Seite 308/309:

Selbstständige: $17 * 100 ./ 368 = 4,6 \%$

Angestellte: $185 * 100 ./ 368 = 50,3 \%$

Arbeiter: $160 * 100 ./ 368 = 43,5 \%$