

# Habilitationsvorträge

GEORG TAFNER

## Migrationshintergrund und Bildungsprofil

Konsequenzen für die Berufsbildung aus deutscher und österreichischer Sicht

Es ist ein schwieriges Thema. Lebensweltlich wird die Diskussion sehr emotional geführt. Die wissenschaftlichen Diskurse sind kontrovers. Nicht zuletzt auch deshalb, weil sich Lebensweltliches im wissenschaftlichen Diskurs zu vermengen scheint. Um das Thema im Rahmen dieses Beitrags überhaupt bewältigen zu können, sind Restriktionen vorzunehmen, die aber auch zu Limitationen in meinen Ausführungen führen. Die Limitationen liegen aber auch in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung selbst: Das Thema wird bislang zu wenig akzentuiert. Die Literatur fasst den Forschungsstand so zusammen (GRANATO, MÜNK & WEISS 2011, 11 u. 19): Es gibt „erhebliche Defizite“ und „Ansätze interkulturellen Lernens [spielen] im Betrieb wie in den beruflichen Schulen eine eher untergeordnete Rolle“. Benachteiligung und Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden zu wenig gesellschaftskritisch diskutiert (vgl. WOLF 2013a, 226–227).

Ein Befund lässt sich aber ableiten: Jugendliche mit Migrationshintergrund sind benachteiligt. In der Literatur wird dies als *ethnic penalty* bezeichnet. Dies geht auf HEATH & RIDGE (1983) zurück, die statistische Unterschiede zwischen Weißen und Schwarzen im Vereinigten Königreich untersuchten. *Ethnic penalty* ist ein Gemenge aus mittelbaren und unmittelbaren Diskriminierungen oder Benachteiligungen.

HORMEL & SCHERR (2004, 28) unterscheiden zwischen interaktionaler Diskriminierung und struktureller Diskriminierung: „Individuelle Diskriminierung und Diskriminierung als Gruppenpraxis können als interaktionale Diskriminierung charakterisiert werden, deren Grundlage sowohl diskriminierende Absichten, als auch Stereotype und Deutungsmuster sein können, die zu diskriminierenden Handlungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht führen. Legale, organisationspezifische und sekundäre Diskriminierung sind in ihrem Vollzug nicht auf benachteiligende Absichten jeweiliger Akteure angewiesen. Diskriminierung resultiert hier vielmehr aus dem Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher, insbesondere politischer und ökonomischer Strukturen (strukturelle Diskriminierung). Strukturelle Diskriminierung schließt institutionelle Diskriminierung ein, d. h. Praktiken, die in rechtlichen oder organisationspezifischen Erwartungsstrukturen begründet sind.“ Diese Formen können sich nach HORMEL & SCHERR überlappen.

Diskriminierung (lat. *discrimen*) bedeutet Unterscheidung. Sie ist „die rechtliche Benachteiligung, politische Unterdrückung oder ungleiche und feindselige Behand-

lung von Gruppen oder Individuen durch andere, in der Regel einer Minderheit durch eine Mehrheit. Dabei werden nicht nur Grundrechte, sondern auch die sittlichen Grundforderungen der Humanität und Toleranz wegen rassistischer, sprachlicher, kultureller, ethnischer, religiöser, politischer, sozialer oder geschlechtlicher Verschiedenheit verletzt.“ (HÖFFE 2008, 51) Höffes Definition von Diskriminierung reicht also von einer ungleichen Behandlung rechtlicher oder sittlicher Natur bis zur feindseligen Behandlung und ist damit ebenso ein sehr weit gefasster Begriff.

Dieser Beitrag, in dem von einem weiten Verständnis von Diskriminierung ausgegangen wird, ist so aufgebaut: Im Teil 1 wird eine Einführung in das Thema gegeben. Im Teil 2 wird herausgearbeitet, dass sich der *ethnic penalty* aus folgenden drei interdependenten Faktoren ergibt (vgl. WOLF 2013a): erstens aus Kumulationseffekten aus der Primar- und Sekundarstufe I, die in der Berufsbildung fortgeschrieben werden (2.1); zweitens aus der Berufsbildung selbst (2.2) und, drittens, aus dem gesellschaftlichen *common sense*, der bestimmte Stereotypen generiert (2.3). Im Teil 3 werden mögliche Konsequenzen für die Berufsbildung gezogen.

## Teil 1 Einführung in das Thema

Migration bedeutet Wanderung (lat. *migrare*) und beschreibt sowohl das Ein- als auch Auswandern. Es geht in diesem Beitrag nicht um die Binnenmigration, sondern ausschließlich um Fragen, die sich aus der internationalen Migration ergeben.

Wanderungen und damit der Austausch von Menschen und Ideen gehören zur Menschheitsgeschichte. Wanderung ist also kein neues Phänomen; Bedeutung und Umfang der Migration haben jedoch stark zugenommen (vgl. GIDDENS, FLECK & EGGER DE CAMPO 2009, 454). Soziologisch betrachtet, sind es vor allem vier Tendenzen, welche die Migration charakterisieren (CASTLES & MILLER 1993, zitiert in GIDDENS et al. 2009, 455–456):

1. Beschleunigung der Wanderung,
2. Zunahme der Unterschiedlichkeit von Migrantinnen und Migranten auch im Hinblick auf ihre Qualifikationen,
3. Vielfältigkeit der betroffenen Länder als Herkunfts-, Ziel- und Transitländer sowie
4. die Feminisierung der Migration, denn immer mehr Frauen wandern.

Noch nie lebten so viele Menschen außerhalb ihres Heimatlandes. Die UNO (2013) geht davon aus, dass im Jahr 2013 3,2% der Weltbevölkerung<sup>1</sup> internationale Migrantinnen und Migranten sind.<sup>2</sup> Europa stellt die populärste Region mit insgesamt 72 Millionen Migrantinnen und Migranten dar.<sup>3</sup> Innerhalb der OECD (2013, 11–13) sind zwischen 2001 und 2011 40% des Bevölkerungswachstums auf Immigration

1 Das sind 232 Million Menschen (vgl. UNO 2013, 1).

2 Die Süd-Süd-Migration ist mittlerweile genauso wichtig, wie die Nord-Süd-Migration. Asiatinnen und Asiaten bilden vor den Latein-Amerikanerinnen und -Amerikanern die größte Diaspora-Gruppe. Innerhalb der OECD-Länder sind Menschen aus Indien und China am stärksten vertreten, gefolgt von Polen und Rumänien, die aufgrund der Freizügigkeit innerhalb der Europäischen Union stark mobil sind (vgl. UNO 2013, 1–2).

3 Die Hälfte aller Migrantinnen und Migranten leben in zehn Staaten: Führend sind nach wie vor die Vereinigten Staaten (45,8 Millionen), gefolgt von Russland (11 Millionen), Deutschland (9,8 Millionen), Saudi Arabien (9,1 Millionen), Vereinigte Arabische Emirate (7,8 Millionen), Vereinig-

zurückzuführen. Deutschlands und Österreichs Bevölkerung würde ohne internationale Wanderung schrumpfen.<sup>4</sup>

Im Allgemeinen sind es Push-Faktoren des Herkunftslandes und Pull-Faktoren des Ziellandes ökonomischer, gesellschaftlicher, kultureller, politischer oder rechtlicher Art sowie ganz persönliche Entscheidungen, die zur Wanderung führen. „Every act of migration involves an origin, a destination, and an intervening set of obstacles.“ (LEE 1966, 49) Die dazwischen liegenden Hindernisse sollten in ihrer Wirkung auf das faktische Migrationshandeln nicht unterbewertet werden. Höher bewertete Pull-Faktoren führen also nicht automatisch zu Migration (vgl. LEE 1966, 49–51; MEJÍA, PIZURKI & ROYSTON 1979, 403–405). „While migration may result from a comparison of factors at origin and destination, a simple calculus of +’s and -’s does not decide the act of migration. The balance in favor of the move must be enough to overcome the natural inertia which always exists.“ (LEE 1966, 49) Migration ist also eine persönliche Entscheidung, die der Mensch in seiner Ganzheit trifft und den Menschen als Ganzes betrifft.

### Deutschland und Österreich sind Einwanderungsländer

Die historischen Gründe für Migration nach dem Zweiten Weltkrieg – die für Deutschland und Österreich ähnlich sind – sind im Allgemeinen bekannt: In Österreich wurden in den 1950er bis 1970er Jahren gezielt vor allem türkische und jugoslawische Arbeitskräfte angeworben, deren Qualifikationen dabei keine Rolle spielten, in Deutschland zunächst Arbeitskräfte aus Italien und Spanien, danach aus dem ehemaligen Jugoslawien und der Türkei. Die wirtschaftlichen Krisen der 1970er-Jahre stoppten die Anwerbung, doch die Gastarbeiter kehrten kaum mehr in ihre Heimat zurück, vielmehr kamen ihre Familien nach (vgl. BAUER 2008, 3–9; BPB 2005). „Wir haben Arbeitskräfte gerufen, und es sind Menschen gekommen“, soll Max Frisch trefflich gesagt haben. Weitere historische Entwicklungen führten zu Wanderungsbewegungen nach Deutschland und Österreich: vor allem der Fall der Mauer, die Jugoslawien-Kriege und die Osterweiterung.

Auch wenn sich heute die Bezeichnung *Menschen mit Migrationshintergrund* durchgesetzt hat, sind die Merkmale, welche Migrantinnen und Migranten beschreiben sollen, weder in der Bildungsforschung noch in der Statistik einheitlich. Unterschiedliche Definitionen führen zu unterschiedlichen Ergebnissen und Interpretationen (vgl. KEMPER 2010). 20% der Bevölkerung haben nach deutscher Definition in Deutschland einen Migrationshintergrund (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014), in Österreich 18 bzw. 18,9%, abhängig von der Definition, da es in Österreich zwei Definitionen gibt (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2013).<sup>5</sup> In Österreich kommen – gemessen an der

tes Königreich (7,8 Millionen), Frankreich (7,4 Millionen), Kanada (7,3 Millionen), Australien (6,5 Millionen) und Spanien (6,5 Millionen) (vgl. UNO 2013, 2).

- 4 2012 verzeichnete Deutschland 674.000 Lebendgeborene und 870.000 Gestorbene, dieses Minus von ca. 196.000 wird durch eine Nettozuwanderung von ca. 369.000 überkompensiert (vgl. STATISTISCHES BUNDESAMT 2014). In Österreich gab es 2013 den gleichen Effekt mit 79.330 Lebendgeborenen und 79.526 Gestorbenen sowie einen Wanderungssaldo von 54.728 (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2014a).
- 5 Die Definition des STATISTISCHEN BUNDESAMTES (2011, 6) zählt dazu „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 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“. In Österreich werden zwei Methoden angewandt: Nach der ersten

ausländischen Staatsangehörigkeit – die meisten Migrantinnen und Migranten aus Deutschland. 16 % der Ausländerinnen und Ausländer kommen aus Deutschland, gefolgt von der Türkei und Serbien mit je 11 %. Nach Regionen bedeutet dies, dass 42 % aus der Europäischen Union kommen (einschließlich EWR und der Schweiz), 30 % aus dem ehemaligen Jugoslawien, 11 % aus der Türkei und 17 % aus sonstigen Staaten (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2014b und eigene Berechnungen). Dies bedeutet, dass der Anteil von 42 % der Migration politischer Wille ist, da die Freizügigkeit ein primärrechtliches Grundrecht in der Europäischen Union darstellt und für weitere 41 % (Jugoslawien und die Türkei) sich die Zuwanderung historisch gut begründen lässt. In Deutschland stammen – um ebenfalls die drei am stärksten vertretenen Staaten zu nennen – 20 % der Ausländerinnen und Ausländer aus der Türkei, 8 % aus Polen und 7 % aus Italien. Nach Regionen geordnet, kommen 45 % aus der Europäischen Union (einschließlich EWR und der Schweiz), 20 % aus der Türkei, 9 % aus dem ehemaligen Jugoslawien und 26 % aus sonstigen Staaten (vgl. LASTAT 2014 und eigene Berechnung).<sup>6</sup> Ein detaillierter Blick auf Österreich zeigt eine sehr interessante Entwicklung (siehe Abbildung 1 und 2): Während die Zuwanderung der Deutschen nach Österreich zugenommen hat, ist jene der Türkinnen und Türken deutlich zurückgegangen (vgl. LASTAT 2014, eigene Darstellung). Die Ursache könnte in der positiven wirtschaftlichen Entwicklung der Türkei liegen.

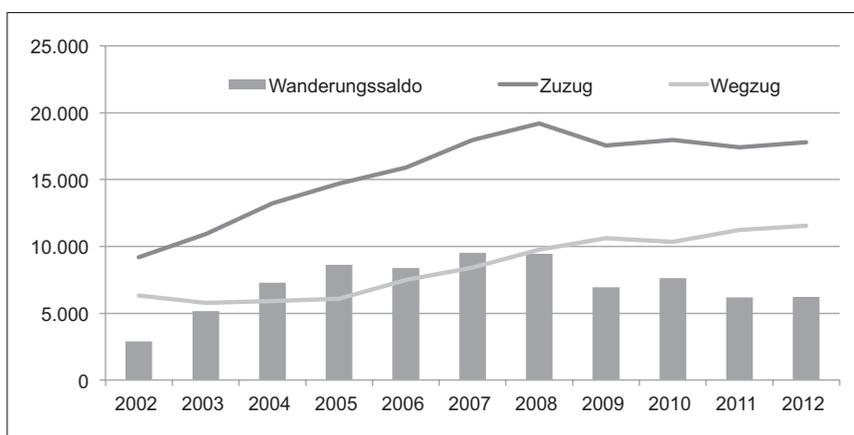


Abb. 1: Deutsche in Österreich: Entwicklung des Wanderungssaldos von 2002 bis 2012 (vgl. LASTAT 2014)

Methode werden als Menschen mit Migrationshintergrund jene bezeichnet, deren beide Elternteile im Ausland geboren wurden. Demnach weisen 18,9 % der Bevölkerung einen Migrationshintergrund auf (ca. 1,6 Mio.). Bei der zweiten Methode werden die beiden Merkmale Staatsbürgerschaft und Geburtsland miteinander kombiniert, sodass sich vier Merkmalsausprägungen ergeben; in Summe sind 18 % der Bevölkerung ausländischer Herkunft (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2013a, 23).

- 6 Ich bedanke mich bei meinem Kollegen DI Josef Holzer, Landestatistik Steiermark, für die Datenbankabfragen und die Unterstützung bei der Datenanalyse.

Sozioökonomische Benachteiligung

Die Spannweite der Faktoren ist groß, welche die Benachteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und Österreich belegen. Hier wird der *ethnic penalty* anhand von Erwerbstätigenquote und Arbeitslosenrate dargelegt. Beide zeigen, dass Menschen mit Migrationshintergrund im Mittel schlechtere Werte aufweisen als Einheimische. Tabelle 1 zeigt, dass die Erwerbstätigenquote der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sowohl in Deutschland als auch in Österreich deutlich niedriger ist als die der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Besonders schlecht sind die Werte von Frauen mit Migrationshintergrund.

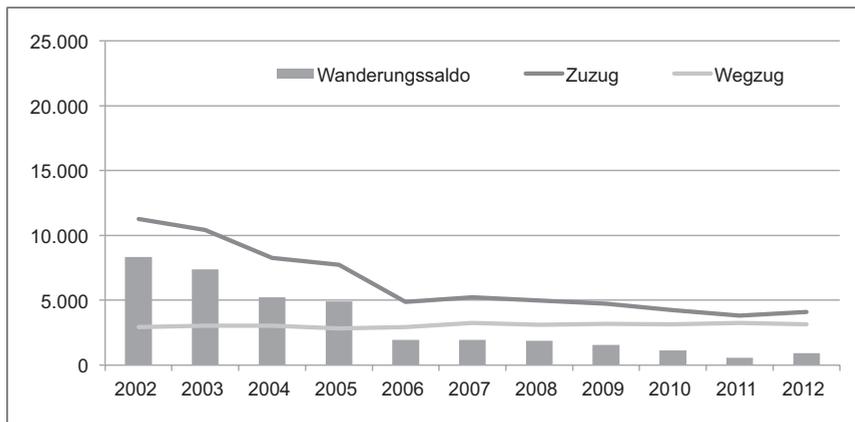


Abb. 2: Türkinnen und Türken in Österreich: Entwicklung des Wanderungssaldos von 2002 bis 2012 (vgl. LASTAT 2014)

Tab. 1: Erwerbstätigenquote 2012 in Deutschland und Österreich (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2013; STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, Berechnung LASTAT Steiermark)

		Insgesamt	Männer	Frauen
Deutschland	ohne Migrationshintergrund	75%	79%	71%
	mit Migrationshintergrund	64%	71%	57%
	Gesamt	73%	77%	68%
Österreich	ohne Migrationshintergrund	74%	79%	70%
	mit Migrationshintergrund	66%	73%	59%
	Gesamt	73%	78%	67%

Die Arbeitslosenquoten der Bevölkerung mit Migrationshintergrund sind ebenso sowohl in Deutschland als auch in Österreich deutlich schlechter als jene der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund (siehe Tabelle 2). Wiederum sind die Frauen mit Migrationshintergrund besonders betroffen.

Tab. 2: Arbeitslosenquoten 2012 in Deutschland und Österreich (vgl. STATISTIK AUSTRIA 2013; STATISTISCHES BUNDESAMT 2013, Berechnung LASTAT Steiermark)

		Insgesamt	Männer	Frauen
Deutschland	ohne Migrationshintergrund	4,7%	4,9%	4,6%
	mit Migrationshintergrund	9,0%	9,3%	8,5%
	Gesamt	5,5%	5,8%	5,3%
Österreich	ohne Migrationshintergrund	3,3%	3,2%	3,4%
	mit Migrationshintergrund	8,9%	9,4%	8,2%
	Gesamt	4,4%	4,4%	4,4%

## Teil 2: *Ethnic penalty* in der Berufsbildung

Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergibt sich in der beruflichen Bildung einerseits „als Wirkungsverlängerung aus der allgemeinbildenden Schule“ und andererseits „eindeutig aus der Berufsausbildung selbst“ (WOLF 2013a, 217). In beiden scheint der gesellschaftliche *common sense* zu wirken. Im Folgenden werden daher die Kumulationseffekte (2.1), die Berufsbildung selbst (2.2) und der *common sense* (2.3) untersucht.

### 2.1 *Ethnic penalty* durch Kumulationseffekte aus der Primär- und Sekundarstufe I

In diesem Teil des Beitrages wird auf die „Wirkungsverlängerung aus der allgemeinbildenden Schule“ eingegangen (WOLF 2013a, 217). Dabei stehen einschlägige österreichische Daten im Mittelpunkt.

In Österreich sind Bildungsungleichheiten gut belegt: „Zentrale, über den ganzen Bildungslauf hinweg wirksame Ungleichheitsdimensionen sind die soziale Herkunft gefolgt vom Migrationshintergrund. Für den Übergang in die Sekundarstufe I kommt der Wohnort hinzu. Geschlecht wird erst ab der Sekundarstufe I relevant. Mit den Bildungsungleichheiten einher geht ein relativ hoher Anteil an Bildungsarmut, d. h. an SchülerInnen mit geringen Kompetenzen und niedrigen Abschlüssen.“ (BACHER 2012b, 35)

Diese Ergebnisse deuten auf einen auch in Deutschland feststellbaren durchgehenden Wirkungszusammenhang hin, der zu deutlich erhöhtem Armutsrisiko oder auch zu Armut führen kann. WOLF (2013a, 220) macht darauf aufmerksam, dass Armut und Migrationshintergrund als negative Einflussfaktoren auf Schulleistungen voneinander zu trennen sind, auch wenn oftmals der Migrationshintergrund mit Armut verbunden ist. ALLMENDINGER & LEIBFRIED (2003) definieren Einkommensarmut, Zertifikatsarmut und Kompetenzarmut als Merkmale und Bestimmungsfaktoren der Armut. Diese drei Kategorien wirken nicht deterministisch, haben jedoch einen großen Einfluss auf den beruflichen Erfolg und damit gewissermaßen auch auf ein gelungenes Leben. „Armut gebiert Armut, und Schulen in Deutschland tradieren sie, wenn sie sie nicht gar selber erzeugen. [...] Die Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung für ein Kind von Akademikern der höheren Dienstklasse ist zehnmal so groß wie für ein Kind aus der Arbeiterklasse.“ (EDELSTEIN 2006, 128) Für Kinder mit Migrationshintergrund gilt dasselbe. Das stark ausdifferenzierte Schulsystem Deutschlands – und auch Österreichs – reguliert die Übergänge schon sehr früh

und legitimiert diese mit dem selbstverantwortlichen Erfolg bzw. Misserfolg der Kinder – dies obwohl die Entwicklungspotenziale aufgrund des Elternhauses sehr unterschiedlich verteilt sind (vgl. EDELSTEIN 2006, 128–131).

Die Leistungen der neun- und zehnjährigen Kinder mit Migrationshintergrund in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in Österreich, wie sie bei PIRLS und TIMSS erhoben werden, sind deutlich schlechter als jene der Kinder der Primärstufe ohne Migrationshintergrund, wobei sich der Abstand zwar leicht, jedoch nicht entscheidend, d. h. praktisch bedeutsam, verringert hat (vgl. BERGMÜLLER & HERZOG-PUNZENBERGER 2012, 53).

Ähnlich scheinen die Ergebnisse bei PISA zu sein. Aus den PISA-Daten ist für Österreich bekannt, dass ein höherer sozioökonomischer Status einen Leistungsvorteil und der Migrationshintergrund einen Leistungsnachteil bringt (WROBLEWSKI 2012, 337). Nicht anders in Deutschland: Die PISA-Studien zeigen, dass der schulische Erfolg wesentlich vom Milieu, dem Migrationshintergrund und dem Geschlecht abhängig ist (vgl. GEBHARDT et al. 2013 in Verweis u. a. auf SEGERITZ, WALTER & STANAT 2012). PISA-Studien messen die auf einem Literacy-Konzept basierenden Leistungen der 15- und 16-jährigen Schülerinnen und Schüler (siehe Abbildung 3, Testscore auf der Y-Achse).

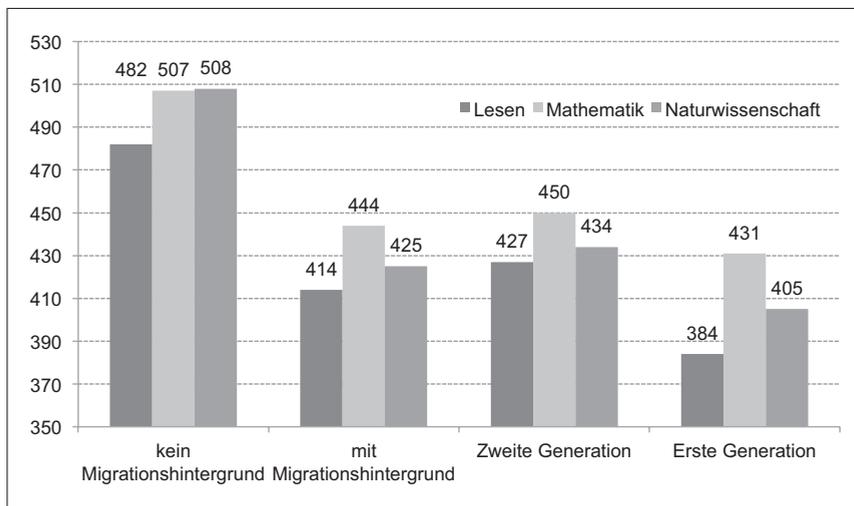


Abb 3: PISA 2009 Kompetenzen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund (vgl. WROBLEWSKI 2012, 353, eigene Darstellung)

Abbildung 3 zeigt deutlich, dass die Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund 2009 in allen drei Leistungsbereichen deutlich unter denen der Einheimischen liegen. Die Leistungen der zweiten Generation sind schlechter als jene der ersten Generation. 2006 lagen die Leistungen der ersten Generation vor jenen der zweiten Generation! Für PISA 2009 liegen für Österreich – wie auch für Deutschland – nationale Zusatzanalysen vor (vgl. Eder 2012). PISA definiert den Migrationsstatus über das Geburtsland: Wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden und der/die Jugendliche auch, dann wird von erster Generation gesprochen; wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind, nicht aber der/die Jugendliche,

dann wird von zweiter Generation gesprochen. Migrationshintergrund ist also eine Fremdzuschreibung, die nicht zu ändern ist. 15% der getesteten Jugendlichen hatten bei PISA 2009 einen Migrationshintergrund, 10% aus der zweiten und 5% aus der ersten Generation. 629 Jugendliche gehörten in der Testung der zweiten und 264 der ersten Generation an. Die größte Gruppe bildeten Jugendliche mit einem Migrationshintergrund aus der Türkei (n = 185), Serbien (n = 83), Bosnien (n = 67) und Kroatien (n = 51) (vgl. WROBLEWSKI 2012, 338f.).

Wo sind hier die Deutschen in der Auswertung, die doch die größte Einwanderungsgruppe in Österreich darstellen? Ein Blick auf die Schulstatistik für 2009 und 2012 zeigt, dass die Deutschen die zweitgrößte Gruppe in der neunten und zehnten Schulstufe bildeten (siehe Tabelle 3). In der Zusatzauswertung ist davon allerdings nichts zu lesen.

Tab. 3: Schüler/innen 2009 und 2012 nach den am stärksten vertretenen Herkunftsländern

	Schulstufe 9		Schulstufe 10		beide Schulstufen	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Österreich	89 139	83 212	104 642	98 737	193 781	181 949
Türkei	1 511	1 495	990	1 201	2 501	2 696
<b>Deutschland</b>	976	1 040	1 221	1 300	<b>2 197</b>	<b>2 340</b>
Bosnien und Herzegowina	1 180	1 136	982	1 026	2 162	2 162
Kroatien	863	899	750	948	1 613	1 847
Asien ohne Türkei u. Zypern	744	1 077	459	656	1 203	1 733
Serbien	504	718	379	848	883	1 566

Q.: Statistik Austria; Abfrage LASTAT Steiermark; eigene Berechnung

Die Autorin der Zusatzanalyse schreibt als Antwort auf meine Frage, ob Deutsche in der Auswertung berücksichtigt seien: „Deutsche sind in der Definition enthalten, es werden nur später die türkisch bzw. bosnisch/serbisch/kroatisch sprechenden Jugendlichen gesondert ausgewiesen (der Debatte um „Problem migrantInnen“ in der Schule geschuldet).“ (WROBLEWSKI per E-Mail) Das ist eine bemerkenswerte Aussage. Unklar bleibt, wie hoch der Anteil der Deutschen tatsächlich ist. Suchan vom BIFIE teilte mir ebenso keine Zahlen für 2009 mit, sondern verwies darauf, dass 2012 nur 4% der Migrantinnen und Migranten in der Erhebung Deutsche seien. Die Verantwortung für die Auswertung liege – so Suchan – bei der Autorin. Aus den Daten WROBLEWSKIS (2012, 338f.) lässt sich schließen, dass es weniger als 51 Deutsche in der Stichprobe gibt; das entspricht nicht den Daten des Mikrozensus. Darüber hinaus scheint die Auswertung durch bestimmte Deutungsmuster oder gar Stereotypen in eine ganz bestimmte Richtung gelenkt zu werden. Dies macht sich in einer weiteren Beobachtung bemerkbar:

Die Zusatzerhebung zeigt, dass der Bildungsstand der Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sehr niedrig ist (vgl. WROBLEWSKI 2012, 337–342). Ein Blick auf den Mikrozensus und den Bildungsstand zeigt, wie heterogen jedoch die Gruppe der Einwandernden eigentlich ist (siehe Tabelle 4). Diese Heterogenität spiegelt die Zusatzauswertung nicht wider. Der Anteil jener Personen mit Migrationshintergrund, deren höchster Bildungsabschluss die Pflichtschule ist, beträgt im Jahr 2009 31,3%

und ist damit deutlich höher als jener der Personen ohne Migrationshintergrund. Interessant ist jedoch, dass der Anteil jener Personen, deren höchster Abschluss ein akademischer ist, bei Menschen mit Migrationshintergrund höher ist als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Es zeigt sich also, dass die Gruppe der Migrantinnen und Migranten in Bezug auf den Bildungsabschluss sehr heterogen ist. Ein Umstand, der in der Zusatzanalyse keine Berücksichtigung findet.

BACHER (2012a, 496 f.) weist in Bezug auf die gesamte Zusatzanalyse – und nicht auf den Migrationshintergrund im Speziellen – darauf hin, dass die Daten mit den Mikrozensus übereinstimmen, dass es jedoch gerade bei der Erhebung der Bildung der Eltern zu Verzerrungen kommt, weil die Jugendlichen selbst über Bildung und Beruf der Eltern befragt werden. Ob dies jedoch erklärt, warum der Akademiker/innen-Anteil so niedrig ist, bleibt dahin gestellt, denn gerade diese Einordnung lässt

Tab. 4: Höchster Bildungsstand der 25- bis 64jährigen (Mikrozensus)

Bildungsstand	kein Migrationshintergrund		mit Migrationshintergrund	
	2009	2012	2009	2012
Pflichtschule	13,3%	12,0%	31,3%	29,3%
Lehre, BMS	59,1%	58,3%	34,8%	35,8%
AHS, BHS, Kolleg	13,9%	14,8%	16,4%	17,7%
Universität, FH	13,7%	14,9%	17,4%	17,2%

Q: Statistik Austria; Abfrage LASTAT Steiermark; eigene Darstellung

sich von Jugendlichen leicht vornehmen. Auf die Frage, warum die Zusatzanalyse in diesem Punkt so stark vom Mikrozensus abweiche, schrieb das BIFIE: „Diese Abweichung zwischen den Daten von PISA und jene des Mikrozensus könnte sich dadurch ergeben, dass die Fertilität nach Bildungsstand unterschiedlich ist. Wenn *Elitemigrant/innen* [Hervorhebung durch den Autor] weniger Kinder bekommen als Migrant/innen mit niedrigem Bildungsstand, hat dies zur Folge, dass sie unter den Eltern der PISA-Jugendlichen unterrepräsentiert sind.“ (SUCHAN 2014 per E-Mail)

Sprach die Autorin von „*ProblemmigrantInnen*“, so spricht die Vertreterin des BIFIE von „*Elitemigrant/innen*“. Es scheint hier also zu einer ganz bestimmten Konstruktion von Migrantinnen und Migranten zu kommen, die bestimmten Vorstellungen entspricht, die über die offizielle Definition des Migrationshintergrunds hinausgeht. Hier scheint sich ein bestimmter *common sense* in die Arbeit der Forschenden einzuschleichen, der auf wahrnehmbare Differenzen abzielt.

BIFFL und SKRIVANEK (2011) zeigen in einer Sonderauswertung für PISA 2006 auf Basis der Geburtsländer<sup>7</sup>, dass es große Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe der Migrantinnen und Migranten gibt. Dabei weisen deutsche in etwa die gleichen Leistungen wie österreichische Schülerinnen und Schüler auf, Jugendliche aus der Gruppe der Staaten Bosnien-Herzegowina, Kroatien und Serbien (BKS) zeigen schlechtere Ergebnisse und Jugendliche aus der Türkei schneiden noch schlechter ab. Andere Staaten werden nicht untersucht.

7 Die zweite Generation verschwindet dadurch in der Auswertung.

In einer multivariaten Mehrebenenanalyse versucht WROBLEWSKI (2012) zu zeigen, wie viel an der Varianz die einzelnen Determinanten aufklären können: In Mathematik können 66 %, in Naturwissenschaften 53 % und in Lesekompetenz 55 % nicht aufgeklärt werden. „Die multivariate Analyse zeigt für alle drei Kompetenzbereiche einen signifikanten Effekt des Migrationshintergrundes auf den erzielten Testscore, wenn für soziostrukturelle Merkmale, schulische Vorkarriere, schulspezifische Variablen, die Lesemotivation und das kulturelle Kapital in der Familie kontrolliert wird.“ (WROBLEWSKI 2012, 363) WROBLEWSKI kann auch zeigen, dass die Konzentration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulen mit hohem Migrationsanteil problematisch ist und negativ auf die Leistungen wirkt. Verwunderlich ist das Ergebnis, dass der Kindergartenbesuch keinen Einfluss auf die Leistungen hat. Schließlich kann WROBLEWSKI auch zeigen, dass die Gruppe der Migrantinnen und Migranten sehr inhomogen ist, insofern als die Gruppe der Jugendlichen mit türkischem Hintergrund schlechter abschnitten als jene der BKS, ohne jedoch auf deutsche Jugendliche zu verweisen.

Ein Punkt bleibt noch offen: Es wurde bislang unterstellt, dass es zu Kumulationseffekten kommt, die im Kindergarten beginnen und sich über die Schulkarriere fortschreiben. „Der Augenschein der ethnischen Differenzierung der westlichen Einwanderungsländer hat offenbar weniger damit zu tun, dass es keine Assimilation (mehr) gäbe oder dass eine nachhaltige ethnische Pluralisierung begonnen hätte, als damit, dass im Zuge der weltweiten Mobilisierung immer neue Gruppen als Erstgeneration mit dem mitunter durchaus langen Prozess assimilativen ‚Inklusion‘ in die Aufnahmegesellschaft beginnen.“ (ESSER 1999, 32) Es wurde bereits erwähnt, dass in PISA 2006 die Leistungen der zweiten Generation schlechter als jene der ersten Generation waren. Dies würde für die Argumentation Essers sprechen. Durch Zuzug handelt es sich immer um unterschiedliche Kohorten und daher ist ein direkter Vergleich der ersten und zweiten Generation nur bedingt möglich. BERGMÜLLER und HERZOG-PUNZENBERGER (2012) sehen die Zunahme des Anteiles der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht im Zuzug, sondern in der zweiten Generation begründet, weil jene mehr Kinder hätten und der einheimische Kinderanteil zurückgehe. BIFFL und SKRIVANEK (2011) weisen darauf hin, dass noch Forschungsarbeit notwendig sei, um die Effekte von erster und zweiter Generation zu erarbeiten. WROBLEWSKI (2012) wiederum sieht in den niedrigen Fallzahlen die Schwierigkeit, hier bessere Aussagen treffen zu können.

Zusammenfassend: Ein *ethnic penalty* ist sowohl in den – nicht unproblematischen – Daten selbst als auch in der Vorgangsweise der Forschenden zu erkennen. Es scheint eine Verzerrung in Richtung *visible minorities* zu geben.

## 2.2 Benachteiligung in der beruflichen Bildung selbst

In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob die berufliche Bildung selbst einen *ethnic penalty* generiert. In der Erarbeitung der Literatur wurde ersichtlich, wie wenig koordiniert die Forschungsarbeiten in der Berufsbildungsforschung auf diesem Gebiet eigentlich sind und wie dringend notwendig eine Koordination wäre (vgl. GRANATO, MÜNK und WEISS 2011). Eine kohärente Darstellung der Ergebnisse ist daher schwierig. Dennoch herrscht in der Literatur grundsätzliche Einigkeit darüber, dass es nach wie vor keine schulische und berufliche Chancengleichheit von

Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gibt (vgl. STOMPOROWSKI 2004, 1; RADTKE 2006, 172; STAMM 2009, 364 f.; SEIBERT, HUPKA-BRUNNER & IMDORF 2009, 597).

Dem bereits angesprochenen Kumulationseffekt folgend, haben es Migrantinnen und Migranten im Mittel schwerer, einen ansprechenden Beruf zu erlernen. SEEBER (2013) legt dar, dass Jugendliche mit besseren Leistungen in Lesen und Mathematik die attraktiveren kaufmännischen Berufe erlernen. Daraus kann geschlossen werden, dass im Mittel Jugendliche mit Migrationshintergrund die weniger attraktiven Tätigkeiten ausführen. Dies wird durch BEICHT, GRANATO & ULRICH (2011, 197) bestätigt: Sie zeigen auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger in Berufen mit höheren Abbruchraten vertreten und weniger häufig betrieblich organisiert sind. Jugendliche mit Migrationshintergrund gehen auch weniger häufig einer beruflichen Tätigkeit nach, die ihrem Berufswunsch entspricht. Der *ethnic penalty*, der sich hier auftut, wirkt in der beruflichen Bildung erstens beim Eintritt, also bei der Arbeitsplatzsuche oder beim Eintritt in die berufliche Schule, und zweitens in der beruflichen Ausbildung, also im dualen System oder in den berufsbildenden Schulen.

### *Ethnic penalty* beim Eintritt

Die OECD (2013) macht darauf aufmerksam, dass Studien mit fiktiven Lebensläufen zeigen, dass Menschen mit wahrnehmbaren Migrationsmerkmalen bei sonst gleichen Qualifikationen rund doppelt so viele Bewerbungen für eine Kontaktaufnahme benötigen. Das zeigt auch die aktuelle Studie des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Es genügt ein türkisch klingender Name – alle anderen Qualifikationen sind gleich – für eine Benachteiligung.<sup>8</sup> Es sind u. a. unbewusste Assoziationen, Stereotypen und Vorurteile, die hier wirksam werden (vgl. HUMMITZSCH 2014). IMDORF (2008) zeigt für die Schweiz, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund als „Störpotenzial“ wahrgenommen werden. So wisse man nicht, welche Kundinnen und Kunden sie anlocken würden. Ein Beispiel: „Wenn ich einfach Schweizer habe, ich bin eben so ehrlich, dann sage ich, ich gebe ihnen diese Chance, wir haben genügend Leute, und wenn ich [...] auf einen [zurückgreifen müsste], der [...] mit der Schulbildung einfach ein Problem hat, aber diesem würde ich eher die Chance geben, als einem Ausländer.“ (IMDORF 2008, 117) Die Anstellung von Jugendlichen ist mit großen Unsicherheiten verbunden. Anstellungen werden daher versucht, ökonomisch und gesellschaftlich rational zu legitimieren, wobei sich die Argumentationslinie am allgemeinen gesellschaftlichen Diskurs ausrichtet und die nicht selten problematische Meinung der Gesellschaft widerspiegelt (vgl. WOLF 2013a, 225). Selbst wenn die Noten besser sind als bei Einheimischen, sind die Ausbildungschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechter (vgl. SEEBER 2011, 74). STOMPOROWSKI (2004, 15) sieht ausländische Jugendliche durch die Besonderheiten des Dualen Systems mit der Selbstverwaltung der Kammern und der Auswahlmöglichkeit der Betriebe als benachteiligt. Da ein Ausbildungsabschluss noch immer die größte Chance auf gesellschaftliche Partizipation eröffnet – in diesem Sinne greift die Berufsbildungstheorie immer noch –, führt das Fehlen entsprechender Qualifikationen zu „Kumulationseffekte[n] von gesellschaftlicher

8 Beispiel: Sieben Bewerbungsschreiben sind mit türkischsprachigen Namen gegenüber vier Bewerbungen ohne einen solchen Namen für eine Bewerbung als KFZ-Mechatroniker notwendig.

Exklusion“ (KURTZ 2002, 43). STRATMANN (1999, 474) stellt fest: Das Duale System sei ja schließlich „die Erziehungsstätte der breiten Volksmasse“. An dieser Stelle ist ein Hinweis auf das österreichische Duale System notwendig: In Österreich sieht sich die Lehrlingsausbildung mit einem anderen Problem konfrontiert: Es gibt zu wenig Lehrlinge, denn Jugendliche streben nicht in den Lehrberuf, sondern möchten die Matura erlangen. So bleiben die eher leistungsschwächeren Jugendlichen im Lehrberuf.

SEIBERT et al. (2009) zeigen auf, dass es männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund grundsätzlich bei der Bewerbung für Vollzeitschulen in der Schweiz leichter hätten, weil es hier formale Kriterien gebe, die bei vor allem kleinen und mittleren Betrieben nicht vorhanden seien. SEIBERT et al. sprechen in diesem Kontext von einer „Ethnisierung“. Das gelte aber in Deutschland nicht so, weil dort berufliche Vollzeitschulen als Reaktion auf die Abnahme von betrieblichen Ausbildungsplätzen entstanden seien und ein ausgeprägter Mangel an Lehrplätzen es für Jugendliche mit Migrationshintergrund überhaupt schwieriger mache, einen Platz zu finden.

### *Ethnic penalty in der Berufsausbildung*

Auf Basis einer repräsentativen Befragung von Jugendlichen kommen BEICHT, GRANATO & ULRICH (2011) zum Schluss, dass der Eintritt in die Berufsbildungssysteme für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwieriger ist, der Verlauf und der Erfolg im System jedoch bei der Berücksichtigung unterschiedlicher Ausbildungsbedingungen, des sozialen Kapitals und räumlicher Agglomerationsmerkmale keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt. Sie sehen keine diskriminierenden Effekte in den Ausbildungssystemen, verweisen jedoch auf die „schlechteren Prüfungsergebnisse bei den Jugendlichen türkisch-arabischer Herkunft“, deren Ursachen unklar seien (BEICHT, GRANATO & ULRICH 2011, 199).

SETTELMAYER (2011) zeigt auf, dass innerhalb von Betrieben sowohl Kundinnen und Kunden als auch Auszubildende mit Migrationshintergrund selbst Migrations-spezifisches gewollt oder ungewollt in das Unternehmen hineinragen. Durch dieses „Hineinragen“ kommt es in weiterer Folge zu einer „Wir-Dir-Unterscheidung“. Dabei spielt die Wahrnehmung von phänotypischen Merkmalen sowie von „paraphänotypischen Merkmale[n], z.B. der Name, ein Akzent, Fehler im Deutschen sowie der Gebrauch einer nicht-deutschen Herkunftssprache oder auch die Art, sich zu kleiden, können Grundlage einer Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir sein.“ (SETTELMAYER 2011, 4). Unterscheidungen können durch einfache Fragen wie: „Woher kommen Sie?“ entstehen. Die Wirkungsweise von nationalen, ethnischen oder kulturellen Besonderheiten ist aber immer situations- und kontextabhängig. Es gibt hier keine klaren Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge.

Dennoch schaffen es auch Migrantinnen und Migrantinnen. WESTPHAL (2011) arbeitet in ihrer Studie mit erfolgreichen Migrantinnen auf, dass es möglich ist, trotz besonderer Hindernisse wie mangelnde Diagnostik der Lehrpersonen, des nicht fördernden schulischen Lernklimas und der mangelnden Sprachförderung erfolgreich zu sein. Dies hängt insbesondere mit einer starken Resilienz zusammen, die es ermöglicht, internale und externale Faktoren erfolgreich zu nutzen.

Zusammenfassend: Die Darstellungen machen deutlich, dass Schule, Betrieb und Nation sowie das Individuum in die Gesellschaft und die Lebenswelt eingebettet sind – ein Umstand auf den der Neo-Institutionalismus verweist (vgl. MEYER 2006; SCOTT 2001; SENGE 2006). Die Gefahr besteht darin, dass aus *wahrnehmbaren Differenzen* mittelbare und unmittelbare Diskriminierung erwächst.

SCHMIDT (2011, 9) fasst seine Bewertung der Integrationschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund so zusammen: „Es wird deutlich, dass Integrationsprobleme in der beruflichen Bildung im Allgemeinen und die Problematik der Risikogruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einen Problemzusammenhang darstellen, der über Angebots-/Nachfragerelationen am Ausbildungsstellenmarkt hinausgeht.“ Es sei eine pädagogische Herausforderung, jene Risikogruppe zu integrieren, die das Ergebnis integrationspolitischer Versäumnisse und eines selektiven Schulsystems sei. Es fehle dafür aber das entsprechend ausgebildete Bildungspersonal in Betrieb und Berufsschule (vgl. SCHMIDT 2011, 10). Es geht also um mehr als um das Ökonomische oder Kaufmännische. Hier könnten auch Vorstellungen des *common sense* eine Rolle spielen.

### 2.3 *Ethnic penalty* durch den *common sense*

WOLF (2013b, 220) führt aus, „dass die Existenz von diskriminierenden Faktoren offensichtlich ist“. Noch fehlen aber Studien, die den Zusammenhang von *Common Sense* (vgl. WOLF 2013a, 225) und dem *ethnic penalty* in der beruflichen Bildung untersuchen. Es ist irritierend, dass selbst Jugendliche der zweiten Generationen benachteiligt sind: „Recent OECD work has shown that even children of immigrants have poorer labour market performance than comparable offspring of native-born – even when the former have good qualifications“ (OECD 2013, 192). Soziale Unterschiedlichkeiten (z. B. nicht Vorhandensein beruflicher Netzwerke) oder fehlende persönliche Eigenschaften können die Unterschiede nicht ausreichend erklären. „Discrimination is a key obstacle to the full integration of immigrants and their offspring into the labour market and the society as a whole.“ (OECD 2013, 192) „By introducing unequal treatment, discrimination is also a threat to social cohesion and may lead to alienation of immigrants and their offspring with the host-country society, with potential negative repercussions regarding their social and civic integration. [...] As a result of these processes, negative stereotypes that lead to discrimination against immigrants may thus become self-fulfilling prophecies.“ (OECD 2013, 192 u. 194)

Solche Stereotypen führen u. a. dazu, dass in Österreich 53 % der Bevölkerung „den Eindruck [haben], dass der Ausländer-Anteil in Österreich derzeit viel zu hoch oder eher zu hoch ist“ (ULRAM 2013, 17). Fast zwei Drittel der Befragten (64 %) „denken, dass es in Österreich ein Klima der Fremdenfeindlichkeit gibt“ (ULRAM 2013, 20). Als Motive für die Zuwanderung werden von 49 % aller Befragten angenommen, dass die Zugewanderten etwas leisten und aufbauen wollen, jedoch von 35 %, dass Zugewanderte nichts leisten und nur das Sozialsystem ausnutzen wollen (vgl. ULRAM 2013, 18). In etwa 50 % der Bürgerinnen und Bürger in Europa und Kanada glauben, dass Migrantinnen und Migranten weniger zum Staatsbudget beitragen als sie an Transfers erhalten. Die OECD (2013, 9f., 12 u. 127–129) hat die erste Studie durchgeführt, die untersucht, wie der Netto-Fiskalbeitrag von Menschen mit Migrationshintergrund tatsächlich aussieht: Die drei angewandten

Methoden zeigen, dass es im Durchschnitt gar keine fiskalischen Auswirkungen gibt – im Allgemeinen beträgt der Nettobeitrag zwischen -0,5 % und +0,5 % des BIP. Das bedeutet, dass Migrantinnen und Migranten in etwa so viel in die öffentlichen Kassen einzahlen wie sie auch wieder erhalten. In den meisten Ländern ist der Netto-Fiskalbeitrag von Menschen mit Migrationshintergrund geringer als jener von Einheimischen. Das hat damit zu tun, dass erstere niedrigere Steuer- und Sozialbeiträge leisten, aber nicht weil sie stärker von Sozialleistungen abhängig sind. Da aber die Wahrscheinlichkeit größer ist, dass arbeitslose Migrantinnen und Migranten keine Arbeitslosenunterstützung erhalten – weil sie nicht so leicht Arbeit finden –, sind sie stärker von Sozialleistungen abhängig als die arbeitslosen Einheimischen. Besonders interessant ist, dass „low-skilled“ Migrantinnen und Migranten netto mehr einbringen als Einheimische mit einer gleichwertigen Ausbildung. Je jünger Menschen immigrieren, umso mehr können sie netto im Zielland einbringen.

Neben Vorurteilen kommen auch kulturelle und vermeintlich ethische Unterschiede zum Tragen: Dazu zählen, wie WOLF (2013a, 220) ausführt, u. a. ein sogenanntes südländisches Aussehen oder das Kopftuch. STEIL, SUMMERFIELD & DeMARE (1986) legen dar, dass Menschen in der Kommunikation – und es ist nicht möglich nicht zu kommunizieren (Axiom der Kommunikation) – zuerst wahrnehmen, danach interpretieren und bewerten, bevor sie darauf reagieren. Der handlungsorientierte Neo-Institutionalismus weist darauf hin, dass kulturell-kognitive Institutionen, also Selbstverständlichkeiten, die Handlungen nicht determinieren, aber in eine gewisse Richtung lenken können (vgl. SCOTT 2001). Diese Institutionen werden durch Erziehung, Sozialisation und Enkulturation tradiert. Sie spielen eine wesentliche Rolle in unseren Handlungen, sie wirken auf den sogenannten „Normalvollzug“ und können bestimmte „Deutungsmuster“ generieren und damit zur interaktionalen und strukturalen Diskriminierung im Sinne von HORMEL & SCHERR (2004) beitragen. Es soll nun zuerst gezeigt werden, wie der „Normalvollzug“ zu Diskriminierung führen kann und danach wie „Deutungsmuster“ greifen können.

#### Diskriminierung durch „Normalvollzug“

Nationalstaaten sind regulative Institutionen, die auch kulturell-kognitive Institutionen im Sinne SCOTTS (2001) darstellen, weil sie unhinterfragte Selbstverständlichkeiten sind. Das Denken in der Kategorie von Nationalstaaten ist ein selbstverständliches Ordnungsschema, in der für gewöhnlich kein diskriminierender Aspekt gesehen wird. Transkulturelle Bildung jedoch sieht in der Unterscheidung nach nationalstaatlichen Gesichtspunkten eine Verstärkung jener Phänomene, die durch interkulturelle Bildung wiederum beseitigt werden sollten (vgl. WELSCH 2009, 5–8).

ACEMOGLU & ROBINSON (2012) zeigen, wie nationalstaatliche regulative Institutionen wirken und sich zu sozioökonomischen Vor- oder Nachteilen verwandeln können, d. h. sie können als Institutionen positive oder negative Unterschiede generieren. In einer hermeneutischen Untersuchung von europäischen Kopftuchurteilen, die sich alle mit der Frage des Tragens des Kopftuches am Lernort Schule und Hochschule auseinandersetzen, arbeitet TAFNER (2010; 2013a; 2013b) drei Argumentationslinien heraus, die sich alle auf die Menschenrechte und die Religionsfreiheit beziehen, aber zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen führen: Die laizistische Argumentationslinie verbietet das Tragen des Kopftuches im schulischen und hochschulischen Kontext, die kosmopolitische erlaubt es und die normativ-christliche verbietet es. Somit ist das Tragen des Kopftuches vom Rechtsraum abhängig. Gewissermaßen ist das Tragen-dürfen rechtlich auf Basis derselben Menschenrechte kontingent.

Oder anders gesagt: Eine rechtlich legitimierte Institution kann zu einer religiösen oder kulturellen Diskriminierung führen. Der Punkt, auf den es hier ankommt, ist folgender: Rechtsnormen können unter bestimmten Umständen zu institutioneller Diskriminierung führen.

Diskriminierung durch „Deutungsmuster“

In einer qualitativ-empirischen Untersuchungen mit der dokumentarischen Methode von acht Lehrpersonen einer österreichischen höheren berufsbildenden Schule und deren Assoziierungen durch Vorlage eines Bildes einer kopftuchtragenden an der Tafel schreibenden Frau konnte TAFNER (2013b) durch rekonstruktive Sozialforschung eine Typenbildung vornehmen, die zu ähnlichen Ergebnissen wie die hermeneutische Methode führte: Es konnte ein weiterer Typus herausgearbeitet werden, der sich in Urteilen nicht herausfinden lässt, nämlich jener, welcher im Kopftuch das Fremde erkennt. Damit ergeben sich folgende Typisierungen des Kopftuches (siehe Abbildung 4):

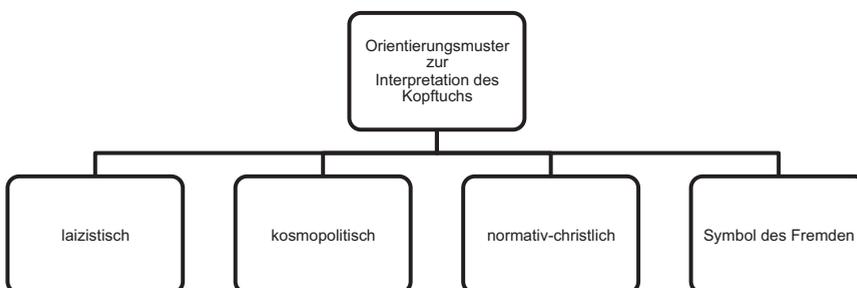


Abb. 4: Orientierungsmuster zur Interpretation des Kopftuchs (vgl. Tafner 2013b)

Das Gespräch über das Kopftuch führte auch zum Thema Nationalstaat. Abhängig von der Einstellung zum Kopftuch konnotiert die Idee Nationalstaat unterschiedlich und reicht vom rein institutionellen Ordnungsschema bis zum ausgrenzenden Ordnungsschema.

Das Kopftuch löst also unterschiedliche Assoziationen aus, die sich zu einem Ja oder Nein dem Tragen gegenüber verdichten. SETTELMAYER (2011, 9; siehe oben) führt aus, dass die Reaktionen auf kulturelle Besonderheiten situations- und kontextabhängig sind und nicht vorab eingeschätzt werden können. Auch das Kopftuch kann unterschiedliche Reaktionen auslösen. Es ist aber ein wahrnehmbares Zeichen, das zu Reaktionen führt. Die Relevanz dieses Themas zeigt KENNER (2011), in dem er aufzeigt, dass die Bedeutungszuschreibungen von Nation, Religion und Demokratie im Mittel zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund stark voneinander abweichen.

Zusammenfassend: Die OECD (2013, 220) führt in ihrem aktuellen Bericht International Migration Outlook 2013 aus, dass „a consistent picture [...] of ethnic

disadvantage in employment [emerges] showing compelling evidence of discrimination against immigrants and their children in the labour market and other domains [...]. Regarding employment, there is little doubt that discrimination against 'visible' minorities occurs in all countries, especially at the recruitment process". Damit stellt nicht die Migration per se das Problem dar, sondern die Wahrnehmung von ethischen, nationalen, rassistischen, sprachlichen, religiösen und sozioökonomischen Differenzen und deren ethnozentrische Interpretation und Bewertung in

- – im schlimmsten Falle – diskriminierender Absicht oder
- durch Stereotypen und Deutungsmuster oder
- durch die strukturelle Diskriminierung durch Normalverzug.

### Teil 3: Konsequenzen

Abschließend könnten hier alle Vorschläge zusammengefasst werden, die sich aus der Literatur herausarbeiten lassen, um eine Liste an möglichen Konsequenzen für die deutsche und österreichische Berufsbildung zu erstellen. Dieser Weg wird jedoch nicht gewählt. Dieser Beitrag soll vielmehr die Komplexität des Themas aufzeigen. Komplexe Problemstellungen können niemals mit einfachen Konzepten gelöst werden. So kann auch hier abschließend kein einfaches, fertiges Konzept vorgelegt werden. Dennoch kann Folgendes festgestellt werden:

Auf der *Mikroebene* geht es darum, dass Ausbilderinnen und Ausbilder sowie Lehrpersonen respektvoll und fair mit allen Jugendlichen umgehen: Es müssen nicht alle gleich sein, um gleichwertig zu sein. Dies sollte gerade in einer pluralistischen Gesellschaft grundlegendes Prinzip sein. Wir sahen jedoch, dass auf der Mikroebene sowohl interaktionale als auch strukturelle Diskriminierungen greifen können. Entsprechende Aus- und Fortbildung wäre daher notwendig.

Das führt auf die *Mesoebene* und hinein in Welt der Universität, der Schule und des Betriebs. Aber auch hier sind Diskriminierungen möglich, ja die institutionelle Diskriminierung greift gerade auf dieser Ebene. Es geht hier also um die Frage, wie weit Curricula und Ausbildungsprogramme verändert werden müssen. Es geht um die Frage der Forschung auf diesem Gebiet, die ja noch immer in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik mangelhaft ist. Es geht aber auch um didaktische Modelle. Wie diese jedoch wiederum gestalten werden sollen, hängt von der Makroebene ab.

Auch auf der *Makroebene* wirken über Institutionen im Sinne SCOTT'S (2001) Diskriminierungen. Zur Aufarbeitung dieser Diskriminierungen und zur Festlegung von entsprechenden Ausbildungsmaßnahmen sind zuerst wesentliche berufs- und wirtschaftspädagogische Diskussionen notwendig, die bislang noch nicht geführt wurden: Eine der Hauptfragen ist, wie weit eine Dekonstruktion der Idee des Nationalstaates und einer vermeintlichen oder tatsächlichen nationalen Kultur thematisiert werden kann bzw. muss. Globalisierung ist in aller Munde und in allen Lehrplänen – über Nationalstaat und Supranationalität wird in der Wirtschaftspädagogik nicht oder kaum diskutiert. Am Beispiel des Kopftuches konnte gezeigt werden, dass Lehrpersonen selbst wiederum von bestimmten Deutungsmustern ausgehen, die zu einem Großteil wohl auch im Rahmen der Menschenrechte legitim sind.

Oder anders gesagt: Soll einer interkultureller oder transkulturellen Bildung gefolgt werden? Sollen beide Zugänge möglich sein? Oder ist Pädagogik selbst wiederum so stark von den regulativen Institutionen abhängig, dass die „richtige Pädagogik“ sich

nur an den vorhandenen Rechtsvorgaben orientieren kann. Das würde bedeuten, einem Rechtspositivismus zu folgen. Wenn aber nicht dem Rechtspositivismus gefolgt wird, ist der Kosmopolitismus das Gebot der Stunde oder doch der Laizismus? Hier scheinen letztlich Setzungen notwendig – doch welche?

Das diese Setzungen notwendig sind, darauf weist nicht zuletzt HABERMAS (2008, 93) hin: „In Wahrheit geht es um die Frage, ob eine transnationale Erweiterung der staatsbürgerlichen Solidarität quer durch Europa möglich ist. Eine gemeinsame europäische Identität wird sich aber umso eher herausbilden, je mehr sich im Inneren der einzelnen Staaten das dichte Gewebe der jeweiligen Kultur für die Einbeziehung der Bürger anderer ethnischer oder religiöser Herkunft öffnet.“ Dafür ist eine Auseinandersetzung mit der Thematik Kultur und der verschiedenen Kulturdefinitionen sowie der Gefahr der normativen Missinterpretation aufmerksam zu machen. Als dünne Grundlage und Ausgangsbasis dieser Themen ist auf die Grund- und Menschenrechte im rechtlichen und ethischen Sinn, also als Institutionen- und Individualethik, einzugehen. Die Akzentuierung der kulturellen Bildung geht also mit einer Verstärkung der politischen Bildung und der Ethik einher. Letztlich geht es um einen guten Umgang mit Uneindeutigkeiten, mit Heterogenität und dem Akzeptieren des Anders-Sein im Rahmen eines weitgefassten, aber doch klaren Rahmens der Menschenrechte.

Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik als *little science* (vgl. REINISCH 2009) kann kaum Einfluss auf gesellschaftliche Veränderungen nehmen. Dennoch ist sie pädagogisch gefordert, Maßnahmen zu setzen, um für Diskriminierungen zu sensibilisieren und kulturelle Bildung zu einem Querschnittsthema zu machen – so wie es auch im Vorschlag für das Basiscurriculum für Wirtschaftspädagogik zu finden ist, dort aber als *Interkulturalität* bezeichnet ist (DGfE 2014, 7) – und die politische Bildung zu forcieren.

Die OECD (2013, 101 f.) schreibt: „However, in societies with varied ethnic and cultural background, the maintenance of social cohesion requires broader and more innovative approaches that are embedded in all aspects of social life, beyond economic well-being.“

Auch in der Diskussion der Migration zeigt sich, dass wirtschaftliche Erziehung niemals auf die reine Ökonomik reduziert werden kann, sondern Soziales, Ethisches und Politisches mitgedacht werden müssen.

## Literaturverzeichnis

- Acemoglu, D. & Robinson, J. (2012): *Why nations fail. The origins of power, prosperity and poverty*. New York: Crown Publishing Group.
- Allmendinger, J. & Leibfried, S. (2002): Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, G. & Wolf, J. (Hrsg): *Lebenszeichen. Erkundungen zur Soziologie der Generationen*. Martin Kohli zum 60. Geburtstag. Opladen: Leske + Budrich. S. 286–315.
- Bacher, J. (2012a) Repräsentativität der PISA 2009-Erhebung. In: Eder, F. (Hrsg): *PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 483–511.
- Bacher, J. (2012b): Bildungsungleichheiten und Bildungsarmut in Österreich: Ist-Situation, methodische Herausforderungen und politische Handlungsempfehlungen. In: Technische Universität Wien (Hrsg): *Program and Book-Abstract, Statistische Woche*, 18.–21. September 2012, Wien: Technische Universität.

- Bauer, W. T. (2008): Zuwanderung nach Österreich. Wien: Österreichische Gesellschaft für Politikberatung und Politikentwicklung. Verfügbar unter [http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung\\_nach\\_oesterreich\\_studie2008\\_oegpp.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Beicht, U.; Granato, M. & Ulrich, J. (2011): Mindert die Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund? In: Granato, M.; Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundes für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 177–207.
- Bergmüller, S. & Herzog-Punzenberger, B. (2012): Kompetenzen und Charakteristika von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund im Zeitvergleich. In: Suchan, B.; Wallner-Paschon, C., Bergmüller, S. & Schreiner, C. (Hrsg.): PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam, S. 52–53.
- Biffi, G. & Skrivaneck, I. (2011): Schule – Migration – Gender. Endbericht. Krems: Donau-Universität Krems, Department Migration und Globalisierung.
- bbp (2005): Von der „Gastarbeiter“-Anwerbung zum Zuwanderungsgesetz. Migrationsgeschehen und Zuwanderungspolitik in der Bundesrepublik. Verfügbar unter <http://www.bbp.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56377/migrationspolitik-in-der-brd?p=1>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Castles, S. & Miller, M. (1993): The age of migration: International population movements in the modern world. Basingstoke: Macmillan.
- DGfE (2014): Vorschlag des Basiscurriculum für das universitäre Studienfach Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Rahmen berufs- und wirtschaftspädagogischer Studiengänge. DGfE: Arbeitsgruppe-Basiscurriculum.
- Edelstein, W. (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26. Jahrgang, Heft 2/2006, S. 120–134.
- Eder, F. (Hrsg) (2009): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Esser, H. (1999): Inklusion, Integration und ethnische Schichtung. Journal für Konflikt- und Gewaltforschung/Journal of Conflict and Violence Research, Vol. 1, 1/1999, S. 4–34.
- Gebhardt, M.; Rauch, D.; Mang, J.; Sälzer, C. & Stanat, P. (2013): Mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungshintergrund. In: Prenzel, M.; Sälzer, C.; Klieme, E. & Köller, O (Hrsg): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 275–308.
- Giddens, A.; Fleck, C. & Egger de Campo, M. (2009): Soziologie. Graz, Wien: Nausner & Nausner.
- Granato, M., Münk, D. & Weiß, R. (2011): Berufsbildungsforschung in der Einwanderungsgesellschaft – Entwicklung und Perspektiven. In: Granato, M.; Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundes für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9–35.
- Habermas, J. (2008): Ach, Europa. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Heath, A. F. & Ridge, J. (1983): Social Mobility of Ethnic Minorities. In: Journal of Biosocial Science, Supplement No. 8. S. 169–184.
- Höffe, O. (2008): Lexikon der Ethik. 7. Auflage. München: Beck'sche Reihe.
- Hormel, U. & Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummitzsch, T. (2014): Diskriminierung von Migranten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Verfügbar unter <http://www.bbp.de/gesellschaft/migration/newsletter/182169/diskriminierung-von-migranten>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.

- Imdorf, C. (2008): Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: Bommes, M. & Krüger-Potratz, M. (Hrsg.): Migrationsreport 2008: Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a. M.: Campus, S. 113–158.
- Kemper, T. (2010): Migrationshintergrund – eine Frage der Definition! In: DDS – Die Deutsche Schule, 102. Jahrgang, Heft 4, S. 315–326.
- Kenner, M. (2011): Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen – Förderpotenzial für Schüler mit Migrationshintergrund. In: Granato, M., Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundes für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 225–236.
- Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: Transcript.
- LASTAT (2014): Datenbankabfragen der Landesstatistik Steiermark auf Basis der Daten der Statistik Austria. Graz: Landesstatistik Steiermark.
- Lee, S. Everett (1966): A Theory of Migration. In: Demography, Vol. 3, No. 1, S. 47–57.
- Mejía, A.; Pizurki, H. & Royston, E. (1979): Physician and Nurse Migration. Analysis and Policy Implications. Geneva: World Health Organization.
- Meyer, J. W. (2005): Weltkultur. Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- OECD (2013): International Migration. Outlook 2013. OECD Publishing.
- Radtke, F.-O. (2006): Die Integration der Migrantenkinder durch internationalen Vergleich: Aporien des Qualitätsmanagements in der Erziehung. In: Bommes, M. & Schiffauer, W. (Hrsg.): Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt a. M.: Campus, S. 165–201.
- Reinisch, H. (2009): Über Nutzen und Schaden des Philosophierens über das Selbstverständnis der Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Anmerkungen aus wissenschaftssoziologischer Sicht. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online 16, S. 1–18. Verfügbar unter [www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch\\_bwpat16.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe16/reinisch_bwpat16.pdf), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Schmidt, C. (2011): Verstärkte Integrationschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund des demografischen Wandels? Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5, S. 1–14. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/schmidt/>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Scott, W. R. (2001): Institutions and organizations. 2. Aufl., Thousand Oaks, California: Sage.
- Seeber, S. (2011): Einmündungschancen von Jugendlichen in eine berufliche Ausbildung. In: Granato, M.; Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.): Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Berichte zur beruflichen Bildung. Schriftenreihe des Bundes für Berufsbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 55–78.
- Seeber, S. (2013): Mathematische Kompetenzen an der Schwelle und am Ende der kaufmännischen Berufsbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenzen in der beruflichen Erstausbildung, Band 26, S. 67–95.
- Segeritz, M.; Walter, O. & Stanat, P. (2012): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland. Evidenz für segmentierte Assimilation. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62, S. 113–138.
- Seibert, H.; Hupka-Brunner, S. & Imdorf, C. (2009): Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61, S. 595–620.
- Senge, K. (2006): Zum Begriff der Institution im Neo-Institutionalismus. In: Senge, K.; Hellmann, K.-U. & Scott R. W. (Hrsg.): Einführung in den Neo-Institutionalismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 35–47.
- Settelmeyer, A. (2011): Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit als Perspektive auf die Ausbildung Jugendlicher mit Migrationshintergrund. Berufs- und Wirtschaftspädagogik, online, Spezial 5, S. 1–13. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws19/settelmeyer/>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.

- Statistik Austria (2013): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2013. Wien: Statistik Austria, Kommission für Migrations- und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Statistik Austria (2014a): Bevölkerung. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/index.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/index.html), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Statistik Austria (2014b): Statistik des Bevölkerungsstandes; revidierte Ergebnisse von 2002 bis 2012. Bevölkerung zu Jahresbeginn seit 2002 nach zusammengefasster Staatsangehörigkeit – Österreich. Wien: Statistik Austria. Verfügbar unter [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung\\_nach\\_staatsangehoerigkeit\\_geburtsland/022498.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_staatsangehoerigkeit_geburtsland/022498.html), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Statistisches Bundesamt (2011): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220107004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung nach detailliertem Migrationsstatus, Beteiligung am Erwerbsleben, Stellung im Beruf, Wirtschaftsbereichen und Geschlecht. In: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt, S. 279–308. Verfügbar unter [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220127004.pdf?__blob=publicationFile), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Statistisches Bundesamt (2014): Bevölkerung. Verfügbar unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsvorausberechnung/Bevoelkerungsvorausberechnung.html>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Stamm, M. (2009): Migranten als Aufsteiger. Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 105. Band, Heft 3. S. 361–377.
- Steil, L. K.; Summerfield, J. & DeMare, G. (1986): Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation. Heidelberg: Sauer.
- Stomporowski, S. (2004): Die misslungene berufliche Integration Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Nr. 6, 1–20. Verfügbar unter [http://www.bwpat.de/ausgabe6/stomporowski\\_bwpat6.pdf](http://www.bwpat.de/ausgabe6/stomporowski_bwpat6.pdf), zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Stratmann, K. (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Herausgegeben von Pätzold, G. und Wahle, M., Frankfurt am Main: G. A. F. B.-Verlag.
- Tafner, G. (2010): Das islamische Kopftuch: Brennpunkt des verschleierten Kampfes um die europäische Identität. Eine europäpädagogische Kurzbetrachtung. In: österreichisches Archiv für recht & religion 57 (1), S. 98–119.
- Tafner, G. (2013a): The Islamic Headscarf and The Veiled Fight for the European Identity: Pedagogical Considerations on the Edge of Violence. In: Koutsellini, M. & Neophytou, L. (UNESCO Chair Gender Equality and Women's Empowerment University of Cyprus) (Hrsg): Human Rights and Violent Behaviour: The Social and Educational Perspective. Nicosia: UNESCO Chair Gender Equality and Women's Empowerment University of Cyprus, S. 375–389.
- Tafner, G. (2013b): Kulturell-kognitive Institutionen und ihre Wirkung auf Europäisierungsprozesse. Eine wirtschaftspädagogische Betrachtung. In: Amos, K.; Schmid, J.; Schrader, J.; Thiel, A. (Hrsg): Europäischer Bildungsraum. Europäisierungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungspraxis. Baden-Baden: Nomos. S. 207–232.
- Ullram, P. A. (2013): Integration in Österreich. Textkommentar zu Gallup Umfragen des Jahres 2012. Wien: Österreichischer Integrationsfonds.

- UNO (2013): 232 million international migrants living abroad worldwide – new UN global migration statistics reveal. New York: United Nation Organization. Verfügbar unter <http://esa.un.org/unmigration/wallchart2013.htm>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Welsch, W. (2009): Was ist eigentlich Transkulturalität? Universität Jena. Online verfügbar unter <http://www2.uni-jena.de/welsch/tk-1.pdf>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Westphal, M. (2011): Bildungserfolg von Migrantinnen in Deutschland. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5, S. 1–11. Verfügbar unter <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws19/westphal/>, zuletzt geprüft am 4. September 2014.
- Wolf, S. (2013a): Berufsbildung und Migration – kritische Anmerkungen über vernachlässigte Perspektiven. In: Faßhauer, U.; Fürstenau, B. & Wuttke, E. (Hrsg): Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2013. Opladen: Budrich, S. 217–231.
- Wolf, S. (2013b): Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Berufsbildung – Erkenntnisstand und Forschungsnotwendigkeiten. Die berufsbildende Schule 65, 7/8, S. 215–221.
- Wroblewski, A. (2012): Situation und Kompetenzen von Schüler/inne/n mit Migrationshintergrund: Deskriptive und multivariate Analyse der Determinanten der Testleistung. In: Eder, F. (Hrsg): PISA 2009. Nationale Zusatzanalysen für Österreich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 337–366.

Anschrift des Autors: Mag. Dr. Georg Tafner M.E.S., M. phil., Ortnerstraße 9b, 8010 Graz, [georg.tafner@uni-graz.at](mailto:georg.tafner@uni-graz.at).