

Wassilios Baros

Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung – Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-As- similationsansatzes in der Bilingualismusdebatte

Wilhelmine M. Sayler zum 80. Geburtstag

Abstract: Using the example of the current and topical debate on language and the integration of minorities, the author examines the interaction between subject understanding, knowledge ideals and the epistemological interest in migration research. He thereby maintains that the respective tasks of knowledge development tend to fade into the background of mainstream-oriented research pragmatics, which focuses chiefly on controlling the conditions and effects of human behavior.

In contrast to a discourse of conditions – in which the technical utilizability of knowledge plays a decisive role in the justification of the methodological approach employed – the author emphasizes the need for an epistemological interest in the acquisition of emancipatory reflective knowledge. He elaborates the relevance of the capabilities approach for a new orientation in migration research, intercultural studies and education.

Kurzfassung: Am Beispiel der aktuellen Debatte über Sprache und Integration von Minderheiten wird der Frage nach dem Zusammenspiel zwischen Gegenstandsverständnis, Wissensideal und Erkenntnisinteresse in der Migrationsforschung nachgegangen. Dabei wird die These vertreten, dass in einer mainstream-orientierten Forschungspragmatik, in deren Rahmen die Kontrolle von Bedingungen und Effekten menschlichen Verhaltens vordergründig ist, Fragen nach den Aufgaben der jeweiligen Wissensbildung in den Hintergrund geraten. Im Unterschied zu einem Bedingungsdiskurs – in welchem der technischen Verwertbarkeit von Wissensbildung für die Begründung der Angemessenheit des je eigenen Ansatzes eine entscheidende Rolle zukommt – wird hier die Notwendigkeit eines auf die Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens abzielenden Erkenntnisinteresses für die Migrationsforschung herausgearbeitet und die Relevanz des Capabilities-Approach für eine Neuorientierung in der Interkulturellen Forschung und Bildung begründet

1. Kritik an der deutschen Migrantenforschung in den 80er Jahren

Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrantenforschung – so die zentrale These von Tsiakalos (1982) – stehen in engem Zusammenhang mit dem Charakter der Forschung selbst und der fehlenden Primärerfahrung des Sozialforschers in seinem Untersuchungsbereich. Seine Argumentation bezog sich u.a. auf folgende Aspekte, die für unsere weiteren Darlegungen von Interesse sein werden:

Migrantenforschung als Auftragsforschung zu administrativen Zwecken: Migrantenforschung orientiere sich zunehmend am Informationsbedarf der politischen und administrativen Praxis und nicht an den eigentlichen Problemen der untersuchten Gruppe (vgl. ebd., 29). Die beteiligten Wissenschaften hätten den Auftrag, möglichst rasch eine effektive Lösung des ‚Ausländerproblems‘ herbeizuführen. Die unmittelbare Folge dieses übereilten Vorgehens sei es, dass Forschung betrieben wurde, bevor die in die Migrantenforschung involvierten Wissenschaften ein eigenes Erkenntnisinteresse entwickeln konnten.

Trivialitätenproduktion in der Forschung und die Gefahr der Instrumentalisierung von wissenschaftlichen Erkenntnissen: Die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien stellten oft nur allgemeines Wissen dar. Die auf dieser Grundlage formulierten Interventionsvorschläge seien stark von der jeweiligen Einstellung der Forscherin/des Forschers zum untersuchten Problem und zur untersuchten Gruppe gefärbt. Wissenschaftliche Erkenntnisse zu gewinnen, die bereits zum gesicherten Wissen der Allgemeinheit gehören, sei an sich nicht schädlich. Problematisch werde es jedoch dann, wenn Forscher(innen) die Aufgabe der Wissensbildung lediglich mit Blick auf die technische Verwertbarkeit von Erkenntnissen definierten, ihr wissenschaftliches Handeln an einem bestimmten Informationsbedarf orientierten und sich berechtigt fühlten, auf der Basis ihrer Ergebnisse (pädagogische) Praxisvorschläge zu unterbreiten (vgl. ebd., 34).

Vorbehalt in Bezug auf die Notwendigkeit intensiven methodischen Aufwandes: Manche Ergebnisse seien so selbstverständlich, ja nahezu trivial, dass man sich mit guten Gründen veranlasst fühle, ernsthaft über den Sinn der Verwendung hochelaborierter methodischer Verfahren nachzudenken. Diese Problematik wird (auch) am Beispiel einer in den 70er Jahren durchgeführten Untersuchung über die Assimilationsbedingungen von Arbeitsmigrant(inn)en veranschaulicht und abschließend wie folgt kommentiert: "Denn es ist selbstverständlich, dass jeder sich die Sprache am schnellsten aneignet, der die Fähigkeit und die Motivation und die Möglichkeit dazu hat, und am langsamsten jener, dem alle drei Bedingungen fehlen" (ebd., 34).

Starker Einfluss axiomatischer Überzeugungen auf Hypothesenbildung und -überprüfung: Stereotype Vorstellungen von der vermeintlich mangelnden Handlungs- und Entscheidungsfreiheit der Migrant(inn)en sowie deren angeblicher Unfähigkeit, ihre Probleme und Konflikte im Gastland angemessen bewältigen zu können, flössen in Form axiomatischer Überzeugungen in den Forschungsprozess ein. Kulturell bedingte Defizite im Denken und Handeln der Migrant(inn)en würden bereits in der Anlage der Untersuchungen konstruiert und zirkulär bestätigt (ebd., 56).

Fehlende Primärerfahrung der Wissenschaftlerin/des Wissenschaftlers mit den untersuchten Gruppen: Verfügten Forscher(innen) nicht über diese Primärerfahrung, so seien sie weder in der Lage, unregelmäßig zustande gekommene Angaben in ihren Forschungsprozessen aufzudecken, noch sich vor der Produktion recht bedeutungsloser Zusammenhänge und der Formulierung falscher Interpretationen zu schützen (ebd., 39).

Der präzise aufgebaute Beitrag von Tsiakalos war seinerzeit als Plädoyer für die Entwicklung eines im Sinne der Migrant(inn)en problemorientierten Eigeninteresses der Sozialwissenschaften zu verstehen. Von Migrationsforscher(inne)n wurde mehr Sensibilität gefordert, insbesondere in jenen Bereichen, in denen sozialwissenschaftliche Konzepte politische Maßnahmen unmittelbar nach sich ziehen.

2. Fünfundzwanzig Jahre danach: Rethinking Assimilation und Voraussetzungen für eine gelingende Lebensführung im Migrationskontext

Im Sinne des Assimilationskonzeptes werden gegenwärtig pädagogische Interventionsvorschläge erarbeitet, die darauf abzielen, Voraussetzungen für eine gelingende Lebensführung von Migrant(inn)en zu schaffen. Vertreter dieses Ansatzes (Brubaker 2001; Alba/Nee 1999, Esser 2003) gehen davon aus, dass die kulturellen Vorgaben des Aufnahmekontextes nach wie vor eine zentrale Bedeutung bei der Vermittlung von generell verwendbarem Humankapital hätten, die wiederum Voraussetzung für die Vermittlung von Chancen der strukturell verankerten Inklusion seien. Die Orientierung der Migrant(inn)en an den sozial und kulturell gültigen Erwartungen des jeweiligen Einwanderungskontextes sei eine unverzichtbare Voraussetzung für deren gelingende Lebensführung.

Assimilation meint die Angleichung der verschiedenen Gruppen in bestimmten Aspekten (z.B. im Sprachverhalten oder in der Einnahme beruflicher Positionen). Diese Form der Angleichung ist nach Esser (1998) deshalb notwendig, weil den Migrant(inn)en nach wie vor der Zugang zu den wirklich zentralen gesellschaftlichen Positionen fehle, von denen her erst eine wirkliche Integration erfolgen könne. "Nachhaltige Investitionen in den Zugang zur Kernkultur der Aufnahmegesellschaft" (ebd., 133) bildeten die wichtigste Voraussetzung für das Andocken an diese Positionen, wobei die wohl wichtigste Inves-

tion dafür die in eine weiterführende Bildung sei. Es entspreche den Interessen der Migrant(inn)en, "ihre Chancen da zu suchen, wo sie sind: In der Kernkultur und in den Kerninstitutionen des Aufnahmelandes" (ebd., 135). Individuelle Assimilation bilde einen Spezialfall der Sozial-Integration in bestehende soziale Systeme und lasse sich weiterhin unterscheiden in: kulturelle Assimilation (Spracherwerb), strukturelle Assimilation (Erwerb von Bildungsqualifikationen; Platzierung auf dem [primären] Arbeitsmarkt) und emotionale Assimilation (Identifikation mit den Verhältnissen im Aufnahmeland) (vgl. Esser 1980, 230ff.).

Strukturelle Assimilation sei "die zentrale (notwenige, wenngleich nicht hinreichende) Bedingung sowohl einer nachhaltigen Sozial-Integration der Migranten, wie darüber dann, zur Vermeidung der letztlich unerwünschten Alternativen, wie die (dauerhafte) ethnische Schichtung, die ethnische Segmentation, der ethnische (Neo-)Feudalismus oder die Sozial-Desintegration der Gesellschaft über ethnische Spaltungen und Konflikte" (Esser 2003, 19). Um die strukturelle Assimilation erreichen zu können, bilde die kulturelle Assimilation (also der Spracherwerb) die Hauptvoraussetzung. Schließlich gebe es "zur individuellen strukturellen Assimilation als Modell der intergenerationalen Integration keine (vernünftige) theoretische, empirische und auch wohl normative Alternative" (ebd., 20).

Die Suche der Migrant(inn)en nach Aufstiegsmöglichkeiten in ethnischen Segmenten wird insofern als Mobilitätsfalle angesehen, als diese Chancen auf eine ethnische "Karriere" beschränkt blieben. Weitere Hindernisse für eine individuelle strukturelle Assimilation bildeten zum einen die fehlende eindeutige Motivation der Migrant(inn)en bei ihrer Entscheidung für Zukunftsalternativen und zum anderen die Tatsache, dass in ethnischen Gemeinden Investitionen in formale Bildungsschlüsse oft nicht favorisiert würden.

Die sonstigen beobachtbaren Alternativen zur individuellen Assimilation (Marginalität, multiple Inklusion und individuelle Segmentation) stellten im Grunde unbeabsichtigte Folgen nicht-assimilativer Reaktionen seitens der Migrant(inn)en dar, die dann entstünden, wenn die für die strukturelle Assimilation nötigen Investitionen nicht möglich seien oder aber gelegentlich auch nicht konsequent genug verfolgt würden (ebd., 12).

2.1 Empirische Migrationsforschung im Bedingungsdiskurs

Die methodische Grundlage des Assimilationsansatzes nach Esser (1999) besteht in der um kognitive bzw. kulturelle Komponenten erweiterten Variante des RC-Ansatzes. Bei situationslogischen Analysen im Modell der soziologischen Erklärung bilden die Logik der Situation (formuliert in den Brückenhypothesen), die Logik der Selektion (formuliert in der WE-Entscheidungstheorie) und die Logik der Aggregation (formuliert in der Ableitung der strukturellen Folgen und der Erzeugung neuer struktureller Situationen) die drei Elemente der Situationslogik. Die Wert-Erwartungstheorie wird dort einbezogen, wo es darum geht, die kausale Umsetzung der situativen Strukturvariablen in das Handeln der Akteure zu erfassen. Im Konzept der soziologischen Erklärung werden die Motive und das Wissen der Akteure immer als objektiv strukturiert betrachtet. Die theoretische Verknüpfung zwischen den objektiven Parametern der Situation und den Erwartungen und Bewertungen der Akteure erfolgt über die sog. Brückenhypothesen. Im Vordergrund der Analyse stehen die institutionellen Strukturen und die jeweiligen – oft unbeabsichtigten – strukturbildenden Folgen des "situationsgerechten" rationalen Handelns der Akteure als makrosoziologische Gegebenheiten. In diesem Sinne gäbe es für die Migrant(inn)en so etwas wie eine objektive Situationslogik hin zur (strukturellen) Assimilation an die zentralen institutionellen Bereiche der Aufnahmegesellschaft. Die Beachtung dieser Situationslogik liege letztlich im objektiven Interesse der Migrant(inn)en selbst. Die kontraproduktiven Folgen individueller, "nicht assimilativer" Strategien werden – als Logik der Aggregation in Anlehnung an Popper – vor allem auf der Makro-Ebene gesucht: Ethnische Schichtung als (Spät-)Folge des Verzichts auf assimilative Bildungsinvestitionen, die ethnische Segmentation einer ökonomischen Enklave und danach eventuell einer institutionell vollständigen ethnischen Gemeinde als (Spät-)Folge der Gründung ethnischer Unternehmungen und Organisationen.

Durch die Einbeziehung von Handlungstheorien werden in diesem Ansatzes individuelle und soziale Bedingungen individueller Präferenzen, Bewertungen, Überzeugungen und Erwartungen empirisch zugänglich. Das gleiche gilt für Handlungsergebnisse, Bilanz und Folgen bestimmter Verhaltensweisen. Fokussieren die Analysen die Lebensbedingungen der Akteure, so kann dieser soziologische Ansatz einen Beitrag zur Rekonstruktion der allgemeinen sachlich-sozialen Bedingungen des Handelns von Migrant(inn)en leisten. Das Einfügen von Wert-Erwartungstheorien ist dabei der Versuch, handlungsrelevante Aspekte der Situation von Migrant(inn)en bzw. Prämissen für ihr Handeln zu definieren, um auf diese Weise bei den Erklärungen auch subjektiven Handlungsmomenten gerecht zu werden. Der Einschub von Wert-Erwartungstheorien als Verbindungsglieder "an einer, in der Tat gänzlich ‚unsoziologischen‘ Stelle der kausalen Umsetzung der situativen Strukturvariablen in das Handeln der Akteure" (Esser 1999, 253) stellt jedoch eine Vernachlässigung des Aspekts der Rationalität des Handelns aus der Sicht des Handelnden dar (Greve/Ohlemacher 1995, Maiers 1994).

Die Brückenhypothesen zur Explikation der Logik der Situation enthalten nur die von "außen" definierten jeweils "typischen" und "relevanten" Situationsmerkmale, wobei die über das soziologische Erklärungsmodell ‚hinausgehende‘ Subjektivität der Migrant(inn)en lediglich den Status "individueller Idiosynkrasien" (Esser 1999, 253) annimmt. Welche der allgemeinen Milieubedingungen tatsächlich zur Situation für die Migrant(inn)en werden und welche Aspekte ihrer Situation aus ihrer Perspektive und gemäß ihren subjektiven Lebensinteressen handlungsrelevant sind, kann nicht erfasst werden.

Der von diesem Ansatz favorisierte empirische Zugang lässt sich allgemein etwa folgendermaßen kennzeichnen: Es handelt sich um einen objektwissenschaftlichen Ansatz, der sich in einem Bedingungsdiskurs bewegt, in dem die *Kontrolle des Verhaltens* von Migrant(inn)en ermöglicht wird. Dies geschieht nicht nomologisch-deduktiv, sondern tendenziell mittels eines statistisch-induktiven Erklärungsmodells durch Bedingungsvariation. Es wird also nicht nach den Ursachen des zu erklärenden Phänomens gesucht, sondern nach den Bedingungen, unter denen mit ihm wahrscheinlich zu rechnen ist (Kempf 2003, 68). Das Kontrollinteresse ist durchaus legitim, bedeutet aber eine Sichtweise von außen auf die Migranten und entspricht einem Erkenntnisinteresse¹, das man – zugespritzt formuliert – in den Satz zusammenfassen kann: "Was kann man tun, damit wir (die Aufnahmegesellschaft) mit den Migranten weniger Probleme haben?". Durch die Einbeziehung von wertungstheoretischen Ansätzen wird diese Kontrolle effektiver und theoretisch besser verstanden. Die Unzulänglichkeit des assimilationstheoretischen Ansatzes wird erst begrifflich fassbar vor dem Hintergrund eines *erweiterten Gegenstandsverständnisses*, in dem nicht Fragen nach den Bedingungen im Vordergrund stehen, sondern solche, die subjektive Handlungsgründe der Migrant(inn)en fokussieren. Dieses Gegenstandsverständnis korrespondiert gleichzeitig mit einem Erkenntnisinteresse, welches auf die Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens abzielt, etwa in der Form: "Was können wir als Migrant(inn)en tun, um mit unserem Leben im Migrationskontext besser zurechtzukommen?"

2.2 Zum ‚heimlichen Lehrplan‘ des Assimilationsdiskurses: Die unreflektierte Überschreitung des soziologischen Erkenntnisinteresses und die Folgen für die pädagogische Praxis

Bei einem Symposium, welches anlässlich der Emeritierung von Wilhelmine M. Saylor zu ihren Ehren am 3. Mai 1993 stattfand, hielt Roberto Llaryora (1994) einen richtungsweisenden Vortrag über die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen von Soziologie und Pädagogik am Beispiel der Migrationsforschung: Soziologie schaue eher rekonstruktiv, wobei soziologische Rekonstruktionen immer "Sinngelbilde lebensweltlichen Zuschnitts" blieben und niemals ihren lebensweltlich-"hermeneutischen" Charakter verlören, und dies trotz aller methodischen und forschungsstrategischen Verfeinerungen. Den unterschiedlichen Akzentuierungen in soziologischen Rekonstruktionen gingen freilich Entscheidungsprozesse seitens der Forscher(inn)en voraus, die nicht unabhängig seien von "angestammten und oftmals wissenschaftlich tradierten Deutungsmodellen, zentralen gesellschaftlichen Mythen aufgrund lebenspraktischer Erfahrungen, historischer Vergewisserung oder verantwortungsorientierter Reflexion" (ebd., 37ff.). Pädagogik verbinde Rekonstruktion mit Konstruktion und sensibilisiere interventionsorientierend für zukünftige Handlungsmöglichkeiten. In der Migrationsforschung sei es die Aufgabe soziologischer Forschung, problematische Formen der Inklusion von Menschen mit Migrationshintergrund zu lokalisieren und eventuelle Hintergründe sowie Folgen zu durchleuchten. Im Sinne einer Kooperation zwischen Soziologie und Pädagogik könnte erziehungswissenschaftliche Forschung von dort aus erörtern, auf welche Weise problematische Formen der Inklusion in pädagogischen Feldern verankert sind und wie sie möglicherweise aufgefangen, verhindert oder anders bewältigt werden können. Besonders ertragreich für die Pädagogik sind soziologische Analysen, die sich bei Fragen der Inklusion von Migrant(inn)en eines solchen Modells bedienen, welches die Einbindung der Gesellschaftsmitglieder in die Sozietät unter einem emanzipatorischen, nicht objektifikatorischen Vorzeichen (Steiner-Khamsi 1992) favorisiert.

Im Unterschied zur Soziologie stehen für die Pädagogik dialogische Prozesse im Vordergrund. Dass sich in pädagogischen Situationen Subjekte und nicht bloß Subjekte und Objekte gegenüber stehen, hat *Wilhelmine Saylor* – eine der ersten Protagonisten der Interkulturellen Pädagogik – für die Migrationsforschung bereits in den 70er Jahren formuliert und theoretisch sowie empirisch deutlich herausgearbeitet: Integrative Erziehung baue auf dem Prinzip des Dialogs auf und basiere auf einem emanzipatorischen Diskurs mit den Betroffenen, der als Gegensatz zu einem ‚Herrschaftsdiskurs‘ verstanden wird. Um kooperative soziale Beziehungen zwischen Einheimischen und Minoritäten zu ermöglichen, müsse Integration als ein Prozess aufgefasst werden, der von beiden Seiten ausgeht (Saylor 1980; 1987). Die angesprochene Subjekt-Subjekt-Beziehung ist bei der Thematisierung der Migrationsituation besonders zu berücksichtigen, weil in der Migrationsforschung stärker die Gefahr besteht, dass ein "Erziehungsobjekt postuliert wird, dem jegliche Subjektivität abgeht" (Llaryora 1994, 40).

Diese Überlegungen zu den unterschiedlichen Erkenntnisinteressen von Pädagogik und Soziologie sind für unsere Problemstellung bedeutungsvoll, weil man bei genauerer Auseinandersetzung mit dem Assimilationskonzept zunehmend erkennt, wie relevant dieser Ansatz für situationsadäquate pädagogische Interventionen ist: Zwar betont Esser (1999, 252), dass es bei der handlungstheoretischen Präzisierung seiner soziologischen Erklärung nicht darum geht, das Verhalten der "Individuen", sondern die "Genese emergenter struktureller Effekte" zu untersuchen; formuliert aber dennoch auf der Grundlage soziologischer Rekonstruktionen *unvermittelt* pädagogisch relevante Forderungen (z.B. Förderung der deutschen Sprache auch in der Familie, Geringhaltung des Einreisealters, Vermeidung von ethnischen Konzentrationen etc.). Unvermittelt deshalb, weil die Formulierung solcher Forderungen immer auch eine Thematisierung intentionalen Handelns auf seine erzie-

1. Das *Erkenntnisinteresse* betrifft die Frage danach, welches die Aufgaben der jeweiligen Wissensbildung sein sollen. Das *Gegenstandsverständnis* bezieht sich auf die Arten der Fragen, die in einer Wissenschaft als angemessen gelten. Das *Wissensideal* fokussiert die Art von Antworten, die als zufriedenstellend erachtet werden. Schließlich geht es beim *Aufgabenverständnis* einer Wissenschaft darum, die Frage zu klären, welche Art von Praxis das Wissen überhaupt ermöglichen soll (Kempf 2003, 62ff.).

herische Relevanz sowie die kritische Reflexion und Ausdifferenzierung fraglos hingennommener Sachverhalte und Einstellungen voraussetzt (Llaryora 1994).

Die Assimilationsforderung ist doppeldeutig: Zum einen ist sie universell ("Alles für die Bildung", Esser 2004, 210), zum anderen enthält sie insofern Elemente eines autoritären Diskurses, als jede Abweichung vom Vorgegebenen als äußerst problematisch eingestuft, als individuelles Unvermögen stilisiert, ja in der Logik des Modells quasi mit Sanktionen belegt wird. Es ist beinahe ergreifend, wie einprägsam komplexe Bildungsproblematiken von Kindern mit Migrationsbiographien umgangssprachlich und autoritär zugleich wiedergegeben werden: "Wer hier nicht gleich mithält und wer keinen langen Atem hat, bleibt im Rennen auf der Strecke" (Esser 1998, 133). "Wer nach dem Einreisealter auch nur ein wenig zu spät kommt, den hat das Leben eigentlich ganz früh bestraft. Man kann schon fast die Uhr danach stellen, und jeder Monat zählt" (Esser 2004, 212). Die Bereitschaft zur Investition in Bildung erscheint mehr oder minder als eine den Migrant(inn)en innewohnende Eigenschaft. Erfolg hat derjenige, der erfolgsorientiert ist, also nachhaltig in Bildung investiert. Man hat es folglich – wie Klaus Holzkamp (1970, 114) es in einem methodologischen Beitrag mit Fritz Reuters Worten treffend zum Ausdruck brachte – mit einer zirkelverdächtigen Denkbewegung zu tun, wobei das theoretische Operieren mit derartigen Verdopplungen nicht allzu verschieden ist von der Feststellung, dass die Armut eben von der Powerteh (poverty?) herkomme!

Der Assimilationsdiskurs richtet den Blick einseitig auf die Migrant(inn)en als "Problemgruppe", macht sie "empirisch sichtbar" (Nassehi 2001, 11) und fungiert somit als Ablenkungsmanöver von den tatsächlichen Problemen von Minderheiten und Einheimischen in der Einwanderungsgesellschaft, die sich zumindest hinsichtlich der Konkurrenz um die knappen Lebenschancen und Güter im Prinzip wenig unterscheiden. Es handelt sich um einen Diskurs, der hauptsächlich als Diskussion über die Chancen und Gefahren für die Systemintegration der deutschen Gesellschaft und für die deutsche Nationalökonomie geführt wird, wobei "das kolonisierte Andere" (Ha 2003) durch moderne Sozialdisziplinierung gebändigt werden soll. Durchaus ergänzend zu aktuellen politischen Debatten, die die gesellschaftliche Akzeptanz der Einwanderung von Vorteilen für Deutschland abhängig machen, verhalten sich Formulierungen wie z.B.: "... dass eine wirkliche Integration nur gelingen kann, wenn die ethnischen Gruppen über Dinge verfügen, die für die einheimische Gesellschaft von Interesse sind" (Esser 1998, 133).

Folgt man den vorangegangenen Darlegungen, so bliebe wohl für eine Migrationsforschung jenseits des Mainstreams die Konsequenz, die ideologisch motivierte Verschleierung des Assimilationsansatzes aufzudecken und zu versuchen, dem entgegenzuwirken. Doch würde man dabei schnell merken, dass Kernargumente dieses Ansatzes nicht falsch sind: Keiner kann nämlich die Bedeutung des Erwerbs von Bildungsqualifikationen für Migrantenkinder und die Notwendigkeit ihrer Platzierung auf dem (primären) Arbeitsmarkt bestreiten. Versuchte man gar, die Wichtigkeit einer diesbezüglichen Förderung der Migrantenkinder in Frage zu stellen, würde man sich sträflich unglaubwürdig machen. Unsystematische, emotional geladene Anti-Assimilationsdiskurse sind genauso wenig ergiebig wie ein unreflektierter Rückzug auf den Wert einer multikulturellen Gesellschaft an sich.

Die Logik dieses Ansatzes ist vielmehr von innen zu beleuchten, indem man den latenten Gehalt der gesamten Argumentation ins Zentrum der Analyse rückt, d.h. den Fokus der Kritik *darauf* legt, *was* der Assimilationsansatz *verschweigt*: Zwar werden die (sogenannten) notwendigen individuellen Voraussetzungen für die Integration *auffallend ausführlich* debattiert; strukturelle, in der Aufnahmegesellschaft selbst liegende Integrationsbarrieren jedoch werden systematisch ausgeblendet. Wie wird z.B. die Tatsache bewertet, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen selbst bei gleicher schulischer Qualifikation schlechtere Chancen auf dem Ausbildungsmarkt haben? Neuere Untersuchungen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005; M. Granato 2005; M. Granato/Soja 2005; Meyer 2003; Haeblerin et. al. 2004; Lehmann u.a. 2005) zeigen, dass der Faktor ‚ethnische Herkunft‘ eine entscheidende Barriere beim Zugang zu einer beruflichen Qualifikation darstellt. Die schulischen Bildungsvoraussetzungen gelten demnach nicht mehr als (allgemeiner) Erklärungsansatz für die geringen Partizipationschancen von Schulabgängern mit Migrationshintergrund (Boos-Nünning 2006).

2.3 Wider die Zweisprachigkeit aus ‚Mangel an Beweisen‘ – Zum Teufelskreis der Mainstream-Migrationsforschung am Beispiel der aktuellen Bilingualismusdebatte

Nach sorgfältiger Durchsicht und Re-Analyse mehrerer internationaler Studien zeigt Esser (2006) auf, dass die Interdependenz-Hypothese, wonach muttersprachliche Kompetenzen merkliche Wirkungen auf den Zweitspracherwerb und auf die kognitiven Fähigkeiten sowie schulischen Leistungen von Migrantenkindern hätten (vgl. Cummins 2003; Reich/Roth 2002; Gogolin/Neumann/Roth 2003), empirisch nicht belegt ist. Es gebe bisher nicht eine, "den methodischen Regeln der Kunst entsprechende" (Esser 2006, 532) Studie, die es erlauben würde, die Frage nach der Wirksamkeit der bilingualen Maßnahmen verlässlich zu beurteilen. Programme zur Förderung der muttersprachlichen Kompetenzen, um so die Bildungsprobleme der Migrantenkinder zu beheben, seien deshalb wissenschaftlich nicht (mehr) vertretbar, ja sie legitimierten den für ihre Realisierung erforderlichen zeitlichen und materiellen Aufwand nicht. Zwar wirkten sich zweisprachige Maßnahmen

generell nicht negativ aus, sie könnten aber auch nicht Cummins Hypothese stützen, wonach die Zweitsprache nur im Rahmen der ersten zu erlernen sei. Vertreter bilingualer Erziehungsprogramme seien bei ihren Versuchen lediglich von materiellen Interessen ("vested interests") geleitet: "Ja, ich meine, es gibt natürlich Geld dafür, dass man das macht. Die Programme, da sind ja Leute mit beschäftigt. Ich meine, es gibt ganze Verbände, die auf dieser Grundlage arbeiten usw. Es gibt ganze erziehungswissenschaftliche Fakultäten, die damit beschäftigt sind. Also mir ist das kein Geheimnis, warum man sozusagen aufgeregt ist" (Esser 2007).

Zwar erscheint es auf den ersten Blick so, als würden sich die beiden – hier nur kurz skizzierten – theoretischen Positionen in ihren wissenschaftlichen Auffächerungen wesentlich voneinander unterscheiden. Bei genauerer Betrachtung erweist sich jedoch, dass sie kaum divergieren. Eher das Gegenteil ist der Fall, und man könnte meinen, dass sie sich sogar recht komplementär zueinander verhalten: Im Rahmen beider Diskurse werden *Bedingungen* gesucht, die sich positiv auf die kognitiven Fähigkeiten und die Schulleistungen der Migrantenkinder auswirken. Und es wird hauptsächlich der *technischen Verwertbarkeit von Wissensbildung* eine Schlüsselrolle bei der Legitimation und Begründung der Angemessenheit des eigenen Ansatzes konzidiert. So wird einerseits nach empirischen Beweisen für die förderliche Wirkung ethnischer Ressourcen gesucht, um dadurch die Effektivität von bilingualen Maßnahmen zu begründen. Andererseits wird das Ausbleiben von ‚ausreichenden‘ Belegen für die Wirksamkeit muttersprachlicher Kompetenzen als ‚empirischer Beweis‘ für die Begründung einer monolingualen Ausrichtung pädagogischer Interventionen hingestellt. Die Tatsache, dass in einer Studie (Vedder 2005) gezeigt wurde, dass sprachliche Assimilation bei Migrantenkindern den Effekt des positiven Selbstwertgefühls nach sich ziehe¹, wird z.B. zum Anlass dafür genommen, die eigene Position zu stützen und entsprechende Forderungen für eine assimilationskonforme Praxis zu unterbreiten.

Es wird zwar – nicht zu Unrecht – darauf hingewiesen, dass man "gerade in der Migrations- und Integrationsforschung mit ihren unter Umständen weitreichenden, ideologisch und emotional stark besetzten und auch kostenträchtigen politischen und gesellschaftlichen Konsequenzen" (Esser 2006, 540) gut beraten wäre, "hier etwas sorgfältiger zu sein, als es manchmal wenigstens den Anschein hat" (ebd.). Die Forderung nach mehr Sorgfalt bezieht sich hier jedoch lediglich auf den Umgang mit methodischen Designs zur präziseren Kontrolle von Effekten.² Der Assimilationsdiskurs (in Theorie und Forschungspraxis) zieht sich offenbar auf das Postulat der Wertfreiheit von Wissenschaft zurück, deren Aufgabe darin besteht, ‚wahre‘ Erkenntnisse zu liefern und auf dieser Basis Vorschläge für die optimalere Verwendung dieses Wissens in der Praxis zu erarbeiten. Wirft man in diesem Zusammenhang die Frage nach der potenziellen Überzeugungskraft von pädagogischen Vorschlägen sowie ihren faktischen Umsetzungschancen auf, so lässt zumindest die bisherige Geschichte der Ausländerbeschäftigung eindeutig erkennen, dass sich eine assimilationsorientierte Interventionspragmatik in dieser Angelegenheit deutlich im Vorteil befindet: Ihre pädagogischen Forderungen können von Kreisen der Bildungspolitik leichter aufgegriffen werden, weil Interventionen, die unmittelbar darauf abzielen, Migrant(inn)en dazu zu bringen, etwas Bestimmtes zu sein oder etwas Bestimmtes zu tun, ungemein greifbar³ und mit relativ geringerem Aufwand zu realisieren sind. Eine pädagogische Praxis hingegen, die eine Erweiterung der Verwirklichungschancen bzw. Realfreiheiten der Adressaten anstrebt, ist wohl nach herkömmlichen Messmethoden recht schwer hinsichtlich ihrer Effektivität zu beurteilen.

3. Subjektbezogene Migrationsforschung und Befähigungsgerechtigkeit als Perspektiven für die Interkulturelle Bildung

Erforderlich für die Migrationsforschung ist eine solche Erweiterung des Gegenstandsverständnisses der an der Wissensbildung beteiligten wissenschaftlichen Disziplinen, die nicht Fragen nach den Bedingungen und Effekten in den Vordergrund stellt, sondern vielmehr Fragen nach den subjektiven Handlungsgründen und Lebensinteressen der Migrant(inn)en selbst. Diese Erweiterung des Gegenstandsverständnisses muss mit einem Erkenntnisinteresse einhergehen, welches die Aufgaben der Wissensbildung nicht auf die technische Verwertbarkeit des Wissens fokussiert, sondern auf die Gewinnung eman-

1. " ... von einer besonderen förderlichen Wirkung der ethnischen Ressourcen, hier speziell: der Bedeutung muttersprachlicher Fertigkeiten und (exklusiv) binnenethnischer Netzwerke, also keine Rede sein ... Hier und da gibt es zwar einige Hinweise darauf, dass sich wenigstens das Selbstwertgefühl verbessere. Aber auch dazu gibt es anders lautende empirische Ergebnisse, und merkwürdige Wirkungen auf die "fitness" in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt haben diese subjektiven Gefühle nicht" (Esser 2006, 539).
2. Es wäre fatal, wenn Migrationsforscher(innen) aus einem ihnen aufgezwungenen ‚Beweisdruck‘ heraus ihre künftige Aufgabe darin sehen würden, all diejenigen nach "den Regeln der Kunst" gewonnenen Gemeinplätze in Frage zu stellen oder sogar substanziell zu übertreffen: "Für die zunächst sprachliche und darüber dann deutlich erleichterte strukturelle Integration ist nach allem, was man zu den sozialen Bedingungen des Zweitspracherwerbs weiß, daher ein möglichst frühzeitiger Zugang zu alltäglichen und zwanglosen interethnischen Kontakten zentral wichtig" (Esser 2006, 539); "Der einzige wirklich stabile Effekt ist die unverzichtbare, wenngleich natürlich allein auch nicht schon hinreichende Bedeutung der sprachlichen Akkulturation an das Aufnahmeland für den Bildungs- und Arbeitsmarkterfolg" (ebd.).
3. Nicht zuletzt wegen ihrer Plastizität und ihres schlagwortartigen Charakters werden solche Thesen in der Presse durchaus positiv aufgenommen: Multikulturelle Gewohnheiten brächten nichts, die Beherrschung der Muttersprache sei lediglich ein zusätzlicher "netter Luxus" (FAZ vom 13.02.2008, "Die Schule der Türker").

zipatorischen Reflexionswissens abzielt. An erster Stelle steht dabei das Bemühen, die Bedingungen dafür zu schaffen, dass Migrant(inn)en ihre Schwierigkeiten besser verstehen und bewältigen können.

Orientiert sich die Aufgabe der Wissensbildung an der Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens und richtet man das Wissensideal daran aus, dann ändern sich auch das Gegenstandsverständnis und das Untersuchungsdesign von Migrationsstudien entsprechend radikal. Gefordert ist ein methodologischer Ansatz, welcher der gesellschaftlichen Vermittelt-heit individueller Subjektivität gerecht wird (Kempf 1992). Gegenstand *subjektbezogener empirischer Migrationsforschung* in diesem methodologischen Sinne (Baros 2001, Baros/Reetz 2002, Baros 2006b, Reetz 2007) sind nicht die Migrant(inn)en als Individuen, sondern ihre Lebensbedingungen, wie sie sie erfahren. Dementsprechend sind subjektwissenschaftliche Aussagen keine Aussagen *über* oder Kategorisierungen *von* Migrant(inn)en, sondern solche über Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen (Baros 2006a). Aufgabe subjektwissenschaftlicher Empirie ist es dann, in einem Begründungsdiskurs (Holzkamp 1996) Hypothesen über Handlungsprämissen von Subjekten (im Migrationskontext) aufzustellen und sie im Rahmen eines intentionalen Erklärungsmodells empirisch zugänglich zu machen (Kempf 1998).

Folgt man diesen methodologischen Darlegungen, so erscheint auch die Kontroverse über die Bedeutung von Zweisprachigkeit in einem neuen Licht: Bilingual-bikulturelle Konzepte sind weder durch den Nachweis "straffer Zusammenhänge" (etwa im Sinne der Interdependenzhypothese) zu begründen noch ist die Bedeutung von Zweisprachigkeit angesichts fehlender empirischer Beweise abzustreiten. Eine systematische Förderung von bilingual-bikulturellen Konzepten kann als *grundsätzlich notwendig* definiert werden, mit dem Ziel, die kulturellen und ethnischen Entscheidungsmöglichkeiten der nachwachsenden Generationen zu erweitern. Werden also (auch) muttersprachliche Kompetenzen systematisch gefördert, so wird man auch der Forderung gerecht, die unterschiedlichen und ungleichen Fähigkeiten und Spielräume in den Blick zu nehmen, die es Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlauben, Perspektiven zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen über das Leben, das sie führen wollen.

Im Sinne einer Capability-Perspektive – wie sie von Amartya Sen und Martha Nussbaum konzipiert und vom Bielefelder Center for Education and Capability Research um Hans-Uwe Otto für die Erziehungswissenschaft rezipiert und erweitert wurde – sollte es darum gehen, Entfaltungspotentiale und bilingual-bikulturelle Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens zu stärken, d.h. Bedingungen definieren, die erfüllt sein müssen, damit Menschen in die Lage versetzt werden, ein für sie mit guten Gründen erstrebenswertes Leben führen zu können (Nussbaum 1999, Otto/Ziegler 2006, Baros/Otto 2008).

Anstatt einer ‚Beobachterperspektive‘, die die Ziele der Migrant(inn)en von außen dekretiert, soll für die Interkulturelle Bildung einer Perspektive der Vorzug gegeben werden, nach welcher die betroffenen Menschen selbst beurteilen sollen, welche Zustände und Lebensweisen sie als wünschenswert erachten. Es kann also weder darum gehen, Menschen zu einer bestimmten Form der Lebensführung zu drängen, noch darum, ihre Glücks- und Zufriedenheitsgefühle zu erhöhen (vgl. hierzu auch Schrödter 2007, 11ff.). Der Capabilities-Approach setzt genau an der Schnittstelle zwischen den *gesellschaftlichen Möglichkeiten* und dem subjektbezogenen Raum der *individuellen Fähigkeiten* des einzelnen an. Beide zusammen bestimmen die objektiven Chancen der Subjekte auf Wohlergehen und damit auf ein gutes, gelingendes oder ‚glückseliges‘ Leben (vgl. Otto/Ziegler 2006; Andresen/Otto/Ziegler 2007).

Unter Capabilities¹ werden zunächst ganz allgemein die tatsächlich realisierbaren Fähigkeiten von Menschen zum Handeln und Gestalten innerhalb eines sozial und institutionell strukturierten Möglichkeitsraums verstanden. Auf (Migranten-)Kinder, (Migranten-)Jugendliche und ihre Familien bezogen lässt sich in diesem Sinn die Frage klären, wie über Bildung und Befähigung dauerhafte Verfestigungen sozialer Nachteile vermieden bzw. Möglichkeiten geschaffen werden können, die es ihnen erlauben, ein Leben zu führen, für das sie sich selbst mit guten Gründen entscheiden können. In dieser Hinsicht eröffnet der Befähigungsansatz einen analytisch fundierten Blick auf praktisch realisierbare Handlungsmöglichkeiten und sozial-, kulturell-, politisch bzw. ökonomisch bedingte Zugänge, Berechtigungen und Chancen zum Handeln. Ein wesentliches Moment des Ansatzes besteht in der Unterscheidung zwischen physischen, psychischen und sozialen ‚Funktionsweisen‘ von Kindern und Jugendlichen (was sie aktuell tatsächlich ‚tun‘ und ‚sind‘) und ihren Fähigkeiten, Kompetenzen oder Vermögen im Sinne der Möglichkeiten, die ihnen offen stehen, um für ihr Leben (bzw. ihre Lebensziele) wertvolle Daseinsformen und

1. Der Terminus "Capabilities" bezeichnet Möglichkeiten, die Personen für ihr Handeln und ihr Sein zur Verfügung stehen. Central Capabilities sind die Grundbedingungen, die für ein menschenwürdiges Leben notwendig und förderlich sind. Die Liste der Grundbedingungen umfasst nach Martha Nussbaum zehn Aspekte: 1. lebenswertes Leben von normaler Dauer zu leben; 2. gesund sein können; 3. über den eigenen Körper verfügen können; 4. Sinne, Imagination, Denken; 5. Emotionen ausdrücken und zur Zuneigung fähig sein können; 6. eine Vorstellung vom Guten entwickeln können; 7. in Gemeinschaft mit Selbstachtung leben können; 8. in Sorge zu und in Verbindung mit Tieren, Pflanzen und der Naturwelt leben können; 9. Müße erleben, spielen können; 10. politische und materielle Kontrolle über die eigene Umgebung ausüben können. Diese Capabilities seien universell, in ihrer Konkretisierung jedoch individuell und kulturgebunden.

Tätigkeiten realisieren zu können (capabilities).¹ Eine konstruktive Herausforderung für eine Interkulturelle Erziehung auf der Basis eines Befähigungsansatzes liegt genau in der praktischen Gestaltung und Erweiterung dieser Handlungsfähigkeiten und Gestaltungsmöglichkeiten, die sich in Form von Verwirklichungschancen junger Menschen niederschlagen. Während Benachteiligung aus einer solchen Befähigungsperspektive dann vor allem als ‚Mangel an Verwirklichungschancen‘ zu verstehen ist, ist der Wert bilingual-bikultureller Maßnahmen für Kinder und Jugendliche daran zu messen, ob *diese* Chancen erhöht worden sind. Unter ‚Verwirklichungschancen‘ werden Autonomiegewinne verstanden, die junge Menschen dazu befähigen, mit Gründen erstrebte Lebensentwürfe real verwirklichen, d.h. ein als sinnvoll erkanntes Leben führen zu können.

Für eine emanzipatorische, subjektbezogene Migrationsforschung bedeutet dies eine Orientierung an den Chancen von Individuen, ein für sie wünschenswertes Leben zu verwirklichen. Diese Chancen werden weder einseitig in den individuellen Fähigkeiten gesehen noch abstrakt in den strukturellen Bedingungen gesucht. Es kommt vielmehr darauf an, einen empirischen Zugang zu wählen, welcher es ermöglicht, die Frage nach der Vermittlung zwischen (objektseitig definierten) Randbedingungen und (subjektseitig definierten) Prämissen menschlichen Handelns (in der Migration) gezielt zu untersuchen (vgl. Kempf 1992). Dabei darf nicht ein abstraktes Streben nach Wahrheit als Selbstzweck das forschungsleitende Prinzip sein. Im Vordergrund soll das Interesse an einer erfolgreichen Praxis stehen, dessen capability-orientierte Ausrichtung als Befähigungsgerechtigkeit ein entsprechend erweiterter Möglichkeitsraum ist, der in seiner individuellen Verfügbarkeit Navigationsoptionen für die jeweilige Lebensführung im Kontext einer strukturellen Verwirklichungsgerechtigkeit zulässt (Baros/Otto 2008).

Literatur

- Alba, R./Nee, V. (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. In: International Migration Review, 31 (4), 826–874.
- Andresen, S./Otto, H.-U./Ziegler, H. (2006). "Education and Welfare: A Pedagogical Perspective on the Capability Approach". In: Freedom and Social Justice. Documentation of the 2006 Conference of the HDCA (www.capabilityapproach.com/pubs/3_3_Andresen.pdf)
- Baros, W. (2001). Familien in der Migration. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Baros, W. (2006a). Adoleszente Generationenbeziehungen in Migrantenfamilien als Untersuchungsgegenstand Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In: King, V./Kohler, H.-Ch. (Hg.). Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 137–158.
- Baros, W. (2006b). "Neo-Assimilation. Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung?" In: Otto, H.-U./Schrödter, M. (Hg.). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Lahnstein: Neue Praxis, 61–70.
- Baros, W./Otto, H.-U. (2008). Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer Interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen? In: Παιδαγωγικη. Θεωρια και Πραξη. (Pädagogik. Theorie und Praxis).
- Baros, W./Reetz, K.-D. (2002). Sozialpsychologische Rekonstruktion und empirische Migrationsforschung. In: conflict & communication online Heft 1, 2.
- Boos-Nünning, U. (2006). Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hg.): Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen. Bonn.
- Brubaker, R. (2001). The Return of Assimilation. Changing Perspectives on Immigration and its Sequels in France, Germany, and the United States. In: Ethnic and Racial Studies, 4 (24), 531–548.
- Cummins, J. (2003). Bilingual Education. In: Jill Bourne/Euan Reid (Hg.). World Yearbook of Education: Language Education. London: Routledge Falmer, 3–19.
- Esser, H. (1998). Ist das Konzept der Integration gescheitert? In: Breuer, K.-H. (Hg.). Jahrbuch für Jugendsozialarbeit XIX, Köln 1998, 129–139.
- Esser, H. (1980). Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt/Neuwied: Luchterhand
- Esser, H. (1999). Die Situationslogik ethnischer Konflikte. Auch eine Anmerkung zum Beitrag "Ethnische Mobilisierung und die Logik von Identitätskämpfen" von Klaus Eder und Oliver Schmidtko (ZfS 6/ 98). In: Zeitschrift für Soziologie 4/28, 245–262.
- Esser, H. (2003). Ist das Konzept der Assimilation überholt? In: Geographische Revue, 2(5), 5–22.

1. Auch mit Blick auf diese Unterscheidung wird deutlich, dass sich der assimilationstheoretische Ansatz lediglich auf die ‚functionings‘ der Adressaten bezieht: Es geht darum, *das*, was sie tatsächlich aktuell sind und tun, in eine bestimmte, messbare Richtung zu verändern. Es geht nicht um ihre Capabilities im Sinne einer Erweiterung des Raums an Handlungs- und Daseinsmöglichkeiten, über den sie selbstbestimmt verfügen und in ganz unterschiedliche Richtungen ausfüllen können und sollen.

- Esser, H. (2004). Was ist denn dran am Begriff der "Leitkultur"? In: Robert Kecskes, Michael Wagner und Christof Wolf (Hg.). *Angewandte Soziologie*, Wiesbaden 2004, 199–214.
- Esser, H. (2006). Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: *Berliner Journal für Soziologie*, Heft 4, 525–543.
- Esser, H. (2007). Die Zweitsprache ist das Problem – Bilingualität bei Migrantenkindern als politischer Streitfall. Interview beim Deutschlandfunk am 8.8. 2007.
- FAZ vom 13.02.2008, "Die Schule der Türken".
- Gogolin, I./Neumann, U./Roth, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Nr. 107).
- Granato, M. (2006). Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In: INBAS (Hrsg.): *Werkstattbericht 2005*. Frankfurt u. Berlin.
- Granato, M./Soja, E. (2005). Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund - integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: *Wirtschaft und Berufserziehung* Nr 5.
- Greve, W./Ohlemacher, Th. (1995). Rationales Handeln zwischen normativer Kritik und empirischer Hypothese. In: *Soziale Welt*, 1(46), 92–99.
- Ha, K.- N. (2003). Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik. Postkoloniale Kritik und Migration. In: Encarnación Gutiérrez Rodríguez/Hito Steyerl (Hg.). *Spricht die Subalterne deutsch? Postkoloniale Kritik und Migration*. Münster: Unrast, 56–107.
- Haeberlin, U./Imdorf, Ch./Kronig, W. (2004). Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Holzkamp, K. (1970). Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie (Teil 2). In: *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 1970, 1, 109-141.
- Holzkamp, K. (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: *Forum Kritische Psychologie* 1996/36, 7–74.
- Kempf, W. (1992). Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung. In: *Forum Kritische Psychologie* 29, 89–108.
- Kempf, W. (1998). Kurt Lewin, Norbert Bischof – und die Folgen. zum Verhältnis von Allgemeinem und Konkretem in der Psychologie. *Forum Kritische Psychologie*, 39, 59–72.
- Kempf, W. (2003). *Forschungsmethoden in der Psychologie*. Berlin: regener.
- Lehrmann, R. H./Ivanov, S./Hunger, S./Gänsfuß, R. (2005). ULME I – Untersuchung der Leistungen, Motivation und Einstellungen zu Beginn der beruflichen Ausbildung. <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/baw/ba/ulme.html>
- Llaryora, R. (1994). Zur Kooperation von Pädagogik und Soziologie am Beispiel multikultureller Studien. In: H.-J. Roth (Hg.). *Integration als Dialog. Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis*. Hohengehren: Schneider, 35–51.
- Maiers, W. (1994). Subjektiv begründetes Handeln als psychologische Analyseeinheit. In: H.-W. Hoefert/C. Klotter (Hg.). *Neue Wege der Psychologie. Eine Wissenschaft in der Veränderung*. Heidelberg: Asanger Verlag, 57–79.
- Meyer, T. (2003). Risiken junger Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer Berufsqualifikation. In: *terra cognita*, 24–29.
- Nassehi, Armin (2001): Die Leitkulturdebatte: Eine Herausforderung für interkulturelle Studien? Festvortrag auf der Veranstaltung "Fünf Jahre FIST" an der Universität Köln, 25. Januar 2001.
- Nussbaum, M. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Otto, H.-U./Ziegler, H. (2006). "Education and Capabilities". In: *Social Work & Society*, Bd. 4, Nr. 2.
- Reetz, K.-D. (2007). *Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder*. Berlin: regener.
- Reich, H. H./Roth, H.-J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Sayler, W. (1980). *Gastarbeiterkinder in Deutschland*. Bonn.
- Sayler, W. (Hg.). (1987). *Ausländerpädagogik als Friedenspädagogik. Außerschulische pädagogische Arbeit mit ausländischen und deutschen Kindern und deren Familien*. Saarbrücken – Fort Lauderdale: Verlag f. Entwicklungspolitik Saarbrücken.
- Schrödter, M. (2007). "Soziale Arbeit als Gerechtigkeitsprofession. Zur Gewährleistung von Verwirklichungschancen". In: *Neue Praxis*, Nr. 1., 3–28.
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik*. Opladen: Leske & Budrich.

Tsiakalos, G. (1982). Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrantenforschung. In: Röhrich, W. (Hg.). Vom Gastarbeiter zum Bürger. Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Duncker & Humboldt, 29–62.

Vedder, P. (2005). Language, Ethnic Identity, and the Adaptation of Immigrant Youth in the Netherlands. In: Journal of Adolescent Research 20, 396–41.

Zum Autor: Baros, Wassilios, Dr. paed., Hochschullehrer für Interkulturelle Bildung und Erziehung an der Demokritos Universität (Griechenland); Kooperationspartner des Bielefeld Center for Education and Capability Research; Lehrbeauftragter für interkulturelle Bildungsforschung, Universität zu Köln. Arbeitsgebiete: Interkulturelle Kommunikation und Konfliktforschung, Interkulturelle Bildung, qualitative Sozialforschung, Migration und Capabilities.

Adresse: vbaros@eled.duth.gr