

Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung

Wassilios Baros & Hans-Uwe Otto

1. Gleichheit, Anerkennung und kulturelle Freiheit als Voraussetzungen für einen fairen Multikulturalismus

In seinen Schriften beschreibt Georg Auernheimer (2006a; 2007a, S. 20ff.; 2008) zwei Leitmotive Interkultureller Pädagogik, die als zukünftige Verpflichtung einer demokratischen Politik gleichzeitig gegeben sein müssten: den Gleichheitsgrundsatz und den Grundsatz der Anerkennung. Bei der Anerkennung geht es u. a. darum, Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Chance zu geben, sich *frei* verschiedene Traditionen anzueignen und kulturelle Interessen zu artikulieren. Dabei sei die Gewährung von Partizipationschancen unerlässliche Voraussetzung für die Anerkennung: Sich einseitig um Anerkennung zu bemühen, ohne synchron Gleichheit anzustreben, sei kontraproduktiv, fördere im Grunde als unmittelbare nichtintendierte Nebenfolge Segregation: "... bloße Anerkennung kultureller Besonderheiten ... verkommt ohne das Zugeständnis von Rechten, möglichst gleichen Rechten, zu einer fragwürdigen Form des Ethnopluralismus, im schlimmsten Fall zur Apartheid." (Auernheimer 2008, S. 22). Aus diesen Leitmotiven lassen sich praktische Konsequenzen sowie konkrete Forderungen für Bildungspolitik und pädagogische Praxis ableiten: Interkulturelles Lernen benötige auf der Ebene der Organisation einen angemessenen institutionellen Rahmen, ohne den sich der interkulturelle Gedanke lediglich in einer fruchtlosen Rhetorik erschöpfe. Interkulturelle Bildung solle als Ort verstanden werden, an dem Gegen Erfahrungen zu ungünstigen Sozialisationseffekten ermöglicht werden. Anerkennung als bildungspolitisches Prinzip müsse sich besonders bei der Berücksichtigung der Minderheitensprachen im Bildungssystem bewähren: "Wenn ... eine Kultur zukunftsfähig sein soll, wenn eine Sprache lebendig bleiben soll und wenn religiöse Riten nicht in Hinterhöfen praktiziert werden sollen, müssen Minderheiten Partizipationsmöglichkeiten haben, um das Recht auf den Gebrauch und die Überlieferung ihrer Sprache, nach Möglichkeit deren Berücksichtigung im Bildungssystem, durchzusetzen oder um die Präsentation ihrer Gebetsstätten im öffentlichen Raum zu erkämpfen" (ebd., S. 23). Mit Bezug auf Nancy Fraser wendet sich Auernheimer gegen die Dichotomie Umverteilung vs. Anerkennung und trägt mit seinem Ansatz entscheidend zur Überwindung eines identitätspolitisch geprägten und soziale Ungleichheit ausblendenden Diskurses bei.

In seinen aktuellen Beiträgen über Multikulturalismus verweist Amartya Sen (2007a; 2007b) auf die Gefahren einer nicht statthaften Gleichsetzung der Begriffe Kultur und Identität mit der sozialen Wirklichkeit von Minderheiten. Die Kategorisierung von Menschen von einem Außenstandpunkt allein nach dem Kriterium der religiösen Zugehörigkeit (z. B. muslimisch) werde – so sein Kernargument – der Vielfältigkeit und Komplexität von Zugehörigkeitsprozessen nicht gerecht:

a) Menschen vorrangig unter dem Aspekt der religiös begründeten Kulturen zu betrachten, für deren Mitglieder man sie hält, reduziere ihr Dasein auf den Aspekt der Religion, als sei sie das hauptsächliche Merkmal ihrer Identität. Die Aktualität der kritischen Thesen von Sen zeigt sich allein schon, wenn man den politischen Diskurs betrachtet, der in den letzten fünf Jahren in Deutschland über Minderheiten geführt wurde: Wie Terkessidis (2007) richtig anmerkt, werden zunehmend 'neue' normative Konzepte einer multikulturellen Gesellschaft formuliert, die eindeutig auf einer Gleichsetzung von Kultur mit Religion beruhen. Nach außen hin werde wohl Offenheit gegenüber fremden Religionen als Zeichen einer multikulturellen Offenheit demonstriert, jedoch diene das starke Hervorheben und "Fördern" des religiösen Andersseins (Anerkennung von religiösen Bedürfnissen, Tag der offenen Moschee, etc.) lediglich dazu, dem Relevanzverlust des Eigenen, also der christlichen Kirchen, symbolisch entgegenzuwirken.

b) Unterstelle man von einer Beobachterperspektive aus eine "singuläre Zugehörigkeit" (Sen 2007b, S. 34), so werde man auch den individuellen Verschiedenheiten innerhalb der benannten Kulturen nicht gerecht (vgl. ebd., S. 60, S. 122). Die Zuschreibung einer singulären Identität stelle nicht nur eine unstatthafte Kategorisierung in den Sozialwissenschaften dar, sondern generiere soziale Deutungsmuster, die den aktuellen Diskurs (mit-)bestimmen und Machtmechanismen (re-)produzieren.

In Übereinstimmung mit Sen gehen wir davon aus, dass es eine Vielzahl von Zugehörigkeitskategorien gibt, denen Menschen nicht bedingungslos ausgeliefert sind, sondern zu denen sie sich – wie auch immer – verhalten (können). Welchen Rang Religion für jemanden einnimmt, ob sie nachrangig oder vorrangig ist, das ist eine Frage, die nur das Subjekt selbst beantworten kann. Wie andernorts (Baros 2008b) für den Kulturbegriff dargelegt, sind die Sichtweisen und Aktivitäten Einzelner nicht mechanisch aus den kulturellen Bedeutungskonstellationen heraus interpretierbar. Individuen müssen vielmehr in ihren Intentionen, Handlungsentwürfen, subjektiven und objektiven Lebensinteressen, Arten des Weltzugangs etc. ernst genommen werden. Dabei sind immer die potenziell vorhandenen und aus einer bestimmten Bedeutungskonstellation sich ergebenden Optionen des Individuums in einem Begründungsdiskurs (Holzkamp 1996) herauszuarbeiten und zu seinen subjektiven Lebensinteressen und Handlungsbegründungen in Beziehung zu setzen. Der Diskurs um die Bedeutung von Kultur und Religion für die Betroffenen kann also nur ausgehend von ihrem subjektiven Standpunkt stattfinden. Konsequenz zu Ende gedacht bedeutet dies auch, dass die Anerkennung des multiplen Charakters von Identitäten nicht zur Verleugnung der Sinnhaftigkeit von Kultur für die einzelnen Subjekte führen darf. Vor diesem Hintergrund ist Auernhei-

mers Kritik am Diversity-Ansatz (Auernheimer 2008) durchaus berechtigt, wenn er konstatiert, dass dieser Ansatz dem immens wichtigen Aspekt der gegenseitigen Wahrnehmung kollektiver Zugehörigkeit in sozialen Interaktionen kaum Beachtung schenke und dem Zugehörigkeitsmanagement der Einzelnen zu wenig Rechnung trage.

Nach Sen bedeutet fairer Multikulturalismus nicht, dass Menschen mit anderen kulturellen Hintergründen lediglich toleriert werden, damit sie ihr kulturelles Anderssein in Ruhe ausleben können. Das Ziel sollte vielmehr darin bestehen, die sozialen Bedingungen für die Beteiligungsmöglichkeiten dieser Personen an der Zivilgesellschaft sicherzustellen, deren Bildungschancen zu erhöhen und durch Erziehung deren Fähigkeit zu stärken, Alternativen kennenzulernen und darüber zu reflektieren, kulturelle Relevanzen für individuelle Identitätsentwürfe zu entwickeln und begründete Entscheidungen zu treffen. Analog zu Auernheimer erschöpft sich Anerkennung in Sens Konzeption also keineswegs in unreflektierter Hinnahme und Bestätigung kultureller Vielfalt. Im Vordergrund steht die Anerkennung der vielfältigen Bindungen, multiplen Zugehörigkeiten und Identitäten von Menschen. Es geht mit anderen Worten um Anerkennung von selbstbestimmten Lebenspraxen in Selbstachtung und Freiheit: "Es kann der kulturellen Vielfalt nur förderlich sein, wenn man den Menschen erlaubt, ja, wenn man sie ermutigt, so zu leben, wie es ihnen gefällt (statt sie durch das Beharren auf der Tradition einzuengen) ... Die kulturelle Vielfalt ergibt sich in diesem Fall als unmittelbare Konsequenz aus der Wertschätzung der kulturellen Freiheit" (Sen 2007b, S. 125).

Auernheimers Anerkennungsbegriff ist prozesshaft und identitätspolitisch sowie identitätstheoretisch begründet: Wird Anerkennung verweigert, werden auch die intersubjektiven Aushandlungsprozesse gestört, in welchen Individuen ihre Identitäten entwerfen. Anerkennung beziehe sich auf identitätsrelevante Weltbilder, kulturelle Praktiken, Werte sowie *selbst gewählte* soziale Zuordnungen. Auernheimer ist sich der Stereotypisierungsgefahr bewusst, dass eine auf Selbstverwirklichung kultureller Ressourcen zielende Anerkennung die individuelle Entfaltung des Einzelnen aufgrund von Zuschreibungsprozessen im Grunde behindert. Mit dem Gleichheitsprinzip fordert er Gleichheit von Rechten und Sozialchancen sowie Gleichbehandlung in Institutionen. Die Rolle von Bildung wäre in diesem Zusammenhang, Ungleichheit(en) bewusst zu machen.

Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive Interkultureller Pädagogik implizieren sowohl den Gedanken der Gewährung kultureller Freiheit als auch die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit. Das Prinzip der Handlungsfähigkeit und -freiheit nimmt bei Sen einen zentralen Stellenwert ein. Im Sinne der Capability-Perspektive geht es darum, "größere Freiheit zu haben, um die Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat" (Sen 2000, S. 30). Unter dem Begriff human agency wird genau diese Fähigkeit des Menschen gefasst, seine Handlungen an Zielen auszurichten, die eine Bedeutung für ihn selbst haben (Alkire 2005, S. 218).

Hat die Interkulturelle Pädagogik das Ziel einer gelingenden praktischen Lebensführung und Lebensqualität (well-being) für Menschen mit Migrationshintergrund

nicht aus den Augen verloren, so muss sie sich ernsthaft folgende Fragen stellen: Welchen Beitrag können Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft dazu leisten, dass für alle Menschen positive (Handlungs-)Freiheiten entstehen, die von ihnen auch genutzt werden? Wie kann man sozialpolitisch, aber auch pädagogisch, Bedingungen schaffen, unter denen Menschen dazu befähigt werden, ein gelingendes Leben zu führen?

2. Gegenstandsverständnis, Wissensideal und Aufgabenverständnis einer am Capability Approach orientierten Interkulturellen Pädagogik

Bei der Formulierung für die Interkulturelle Pädagogik interessierender Fragen sind wir bei dem einer Wissenschaft jeweils zugrunde liegenden Gegenstandsverständnis angelangt: Während das *Erkenntnisinteresse* die Frage betrifft, welches die Aufgaben der Wissensbildung sein sollen, bezieht sich das *Gegenstandsverständnis* auf die Arten der Fragen, die als angemessen gelten. Unmittelbar daran knüpft sich das *Wissensideal*, welches die Art von Antworten fokussiert, die als zufrieden stellend 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, S. 62ff.).

Die Aufgabe von Wissensbildung entlang der technischen Verwertbarkeit von Erkenntnissen zu orientieren, war für einen Großteil der deutschen Migrationsforschung in den 1970er- und 1980er-Jahren charakteristisch: Als Auftragsforschung zu administrativen Zwecken war sie darauf ausgerichtet, möglichst rasch zu einer effektiven Lösung des "Ausländerproblems" beizutragen. Die unmittelbare Folge dieses übereilten Vorgehens war, dass Forschung betrieben wurde, bevor die involvierten Wissenschaften ein eigenes Erkenntnisinteresse entwickeln konnten (vgl. Tsiakalos 1982; Baros 2008a). Im Vordergrund des wissenschaftlichen Interesses stand die Kontrolle des Verhaltens von Migrant(inn)en. Dieses methodologisch durchaus legitime Kontrollinteresse bedeutet jedoch immer eine Sichtweise von außen auf die Migrant(inn)en und entspricht einem Erkenntnisinteresse, welches man – zugespitzt formuliert – in dem Satz zusammenfassen kann: "Was kann man tun, damit die Aufnahmegesellschaft mit den Migrant(inn)en weniger Probleme hat?" Die Kurzschlüssigkeit dieses Forschungsinteresses wird erst vor dem Hintergrund eines erweiterten Gegenstandsverständnisses offensichtlich, in welchem nicht Fragen nach Bedingungen im Vordergrund stehen, sondern solche, die subjektive Präferenzen, Lebensorientierungen und Vorstellungen fokussieren, die die Migrant(inn)en selbst von einem guten Leben haben. Dieses erweiterte Gegenstandsverständnis wird von einem Erkenntnisinteresse geleitet, welches auf die Gewinnung emanzipatorischen Reflexionswissens abzielt, etwa in der Form: "Wie können Menschen mit Migrationshintergrund an Autonomie gewinnen und in die Lage versetzt werden, sich frei für die Art des Lebens zu entscheiden und ein Leben zu führen, welches sie wertschätzen?"

Ein aktuelles Beispiel für eine am Bedingungsdiskurs orientierte Forschungspragmatik stellt der sog. Neo-Assimilationsansatz dar. Von uns wird er hier deshalb berücksichtigt, weil in seinem Rahmen pädagogische Interventionsvorschläge erarbeitet werden, die darauf ausgerichtet sind, die Voraussetzungen für eine gelingende Lebensführung von Migrant(inn)en zu definieren und festzulegen. So wird davon ausgegangen, dass die Orientierung der Migrant(inn)en an den sozialen und kulturellen Erwartungen des Einwanderungskontextes unverzichtbare Voraussetzung für ihre gelingende Lebensführung sei (Esser 2003; Alba/Nee 1997; Brubaker 2001). Entsprechend wird das Erreichen der kulturellen und strukturellen Assimilation als grundlegend notwendig betrachtet. Die Forderung nach struktureller Assimilation zielt auf die Sicherstellung von strukturellen Möglichkeiten mittels Erweiterung von individuellen Potenzialen und Ressourcen. Ganz im Sinne des Humankapitalansatzes geht es vorwiegend darum, die notwendigen individuellen Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule und in der Gesellschaft bessere Chancen erhalten.¹ Wenngleich die Forderung "Alles für die Bildung" (Esser 2004, S. 210) als universalistische Orientierung unumstritten ist, stellt sich bei genauem Hinsehen heraus, dass damit das Bildungsverständnis auf die Summe von Kompetenzen reduziert wird, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erwerben und zu entwickeln hätten, um leistungs- und konkurrenzfähig zu sein. Die Frage nach wertvollen Bildungszielen wird durch die deskriptive Feststellung gesellschaftlicher Anforderungen ersetzt. Mehr noch: Der Fokus liegt auf der Explikation des funktionalen Vermögens, das Kinder und Jugendliche benötigen, um in der Migrationsgesellschaft gut leben zu können. Dies bedeutet aber eine eindeutige Beschränkung der Kompetenzförderung auf das Ziel, kompetent überleben zu lernen (Otto/Schrödter 2009b). Die Fokussierung der Förderung funktionaler Kompetenzen geht freilich mit einem Aufgabenverständnis einher, welches auf die optimal technische Verwertung dieses Wissens in der Praxis abzielt. Eine darauf ausgerichtete assimilationsorientierte Interventionspragmatik kann zweifelsohne von konservativen bildungspolitischen Kreisen leichter aufgegriffen werden, weil Interventionen, die unmittelbar darauf abzielen, Migrant(inn)en dazu zu bringen, etwas Bestimmtes zu sein oder zu tun, ja sie in eine messbare Richtung zu verändern, ungemein greifbar und mit relativ geringerem Aufwand zu realisieren sind. Eine pädagogische Praxis hingegen, die eine Erweiterung der Verwirklichungschancen bzw. Realfreiheiten der Adressat(inn)en anstrebt, ist wohl mit herkömmlichen Messmethoden recht schwer hinsichtlich ihrer Effektivität zu beurteilen.

1 Die Bedeutung dessen, dass diese Kinder und Jugendlichen Bildungsqualifikationen erwerben und sich unbedingt auf dem primären Arbeitsmarkt platzieren müssen, kann keineswegs geleugnet werden (Baros 2006; 2008a; Otto/Schrödter 2006). Es müssen auf jeden Fall Angebote und Strukturen vorhanden sein, die Menschen mit Migrationshintergrund die Teilhabe an der vorherrschenden kulturellen und sprachlichen Lebensform wie auch am gesellschaftlichen Leben überhaupt erlauben und deren Handlungsfähigkeit in Dominanzzusammenhängen dadurch erweitern, dass sie ihnen den zusätzlichen Erwerb von Qualifikationen ermöglichen. Jedoch darf es keinen legitimen Anspruch der kulturellen und politischen Mehrheit geben, der "Migrationsandere nötigte, diese Möglichkeiten anzunehmen" (Mecheril 2004, S. 221).

Von einer Orientierung des Erkenntnisinteresses an der technischen Verwertbarkeit des Wissens zeugt auch die aktuelle Debatte über die Bedeutung von Zweisprachigkeit (Osler 2008; Esser 2006; Esser 2009a; Esser 2009b; Roche 2009; Reich/Roth 2002; Gogolin et al. 2003; Gogolin/Neumann 2009), wenn sie vorwiegend als Diskussion von den Schulleitungen als messbare Effektivität der Zweisprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund geführt wird (vgl. Baros 2008a). Vor dem Hintergrund des Capability-Ansatzes erscheint diese Kontroverse in einem neuen Licht: Bilingual-bikulturelle Konzepte sind weder durch den Nachweis straffer Zusammenhänge begründbar, noch ist die Bedeutung von Zweisprachigkeit angesichts fehlender empirischer Beweise abzustreiten. Im Vordergrund steht auch nicht primär die Frage, ob die Zweisprachigkeit von Migrant(inn)en an sich eine positive, individuelle wie gesellschaftliche Kompetenz bilde oder nicht, sondern vielmehr das Bemühen, Entfaltungspotenziale und bilingual-bikulturelle Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens zu stärken. Eine systematische Förderung von bilingual-bikulturellen Konzepten ist daher grundsätzlich notwendig. Sie verfolgt das Ziel, die (kulturellen) Entscheidungsmöglichkeiten der heranwachsenden Generationen zu erweitern und die unterschiedlichen und ungleichen Fähigkeiten und Spielräume in den Blick zu nehmen, die es Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erlauben, Perspektiven für das Leben, das sie führen wollen, zu entwickeln und Entscheidungen darüber zu treffen. Ganz im Sinne der von Sen und Nussbaum herausgearbeiteten Capability-Perspektive: Es geht darum, Bedingungen zu definieren, die erfüllt sein müssen, damit Menschen in die Lage versetzt werden, ein Leben führen zu können, das für sie erstrebenswert ist (Nussbaum 1999; Otto/Ziegler 2006). Dafür sind einerseits professionelle Institutionen darauf hin zu befragen, inwieweit sie systematisch bilingual-bikulturelle Angebote zur Verfügung stellen und dadurch Verwirklichungschancen ermöglichen. Andererseits ist unter einer adressat(inn)enbezogenen Perspektive die Qualität der Förderung bilingual-bikultureller Kompetenzen als Erweiterung der Befähigungschancen zur Realisierung erwünschter Lebensweisen (Sen 1985) zu untersuchen.

Durch diese bipolare Interventionsachse (Verwirklichungs- *und* Befähigungschancen) wird das Erkenntnisinteresse einer am Capability-Ansatz orientierten Interkulturellen Pädagogik markiert: Der Fokus liegt auf den Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, um sie bei der Bestimmung ihres eigenen Weges mit positiven Freiheiten zu unterstützen (Nussbaum 2000, S. 87; Otto/Ziegler 2010). Da Benachteiligung aus einer solchen Befähigungsperspektive als Mangel an Verwirklichungschancen zu verstehen ist, wäre der Wert bilingual-bikultureller Maßnahmen daran zu bemessen, ob diese Chancen erhöht worden sind. Eine konstruktive Herausforderung für die Interkulturelle Bildung liegt deshalb in der praktischen Gestaltung und Erweiterung dieser Handlungsfähigkeiten, die sich in den Verwirklichungschancen junger Menschen niederschlagen/realisieren.

3. Der Ansatz der Verwirklichungschancen als gerechtigkeitstheoretischer Referenzrahmen subjektbezogener interkultureller Bildungsforschung

Der Alternative, die sich Georg Auernheimer für die Zukunft der Interkulturellen Pädagogik ausmalte, "pädagogische Arbeit mit politischem Engagement und politischer Aufklärung zu verbinden" (2006b, S. 278), ist gewiss richtungsweisender Charakter beizumessen; besonders in einer Zeit, in der sich die interkulturelle Erziehungswissenschaft gezielt der Frage nach der sozialen Ungerechtigkeit (Hamburger 2009) widmen muss, um ihre Ziel- und Handlungsorientierung konkretisieren und die Voraussetzungen dafür bestimmen zu können, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund unter gerechten Bedingungen aufwachsen können.

Was ist aber unter sozialer Gerechtigkeit zu verstehen? Soziale Gerechtigkeit könne gemäß der Capability-Perspektive nicht dadurch gewährleistet werden, dass jedem Individuum unabhängig von seinen individuellen Bedürfnissen ein gewisses Maß an Mitteln zur Verfügung gestellt wird. Eine gerechte Umverteilung von Gütern bilde eine zwar notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzung für soziale Gerechtigkeit, denn dadurch könne noch nichts darüber ausgesagt werden, ob und inwieweit die Einzelnen die Fähigkeiten und die Freiheiten besitzen, aus diesen Mitteln für sich Möglichkeiten zu entwickeln und/oder gewünschte Ziele zu erreichen (Levitas 2004, S. 614; Sen 1995, S. 121). Soziale Gerechtigkeit lasse sich daher eher anhand der Verwirklichungschancen beurteilen, wobei die Bandbreite der individuell realisierbaren Möglichkeiten Auskunft darüber gebe, inwiefern der Einzelne die Freiheit besitzt, ein Leben nach seinen Wertmaßstäben zu führen (vgl. Sen 1999). Genau diese Möglichkeiten werden unter dem Capability-Begriff verstanden. Capabilities sind nicht mit Fähigkeiten oder Kompetenzen zu verwechseln. Vielmehr sind sie zu begreifen als Vermögen² im Sinne von kombinierten Fähigkeiten (combined capabilities), die sich in dem Passungsverhältnis zwischen Dispositionen (I-Capabilities) und wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen (E-Capabilities) konstituieren (vgl. Otto/Schrödter 2009b).³

- 2 In Aristoteles' Terminologie – auf die sich der Capability Approach im Wesentlichen stützt – wird Vermögen differenziert in unvollkommenes/unausgebildetes Vermögen in Form von Anlagen oder Potenzialen und in vollkommenes/ausgebildetes Vermögen in Form von Dispositionen (vgl. auch Schark 2005, S. 225ff.). Ein Wesen kann sein Vermögen auf zwei Ebenen aktualisieren: Ausbildung eines Vermögens im Prozess des Zusammenwirkens von Dispositionen und externalen Verwirklichungsbedingungen einerseits; und Manifestation des Vermögens, welches das Individuum bereits besitzt, andererseits. Nicht nur die schlichte Manifestation an sich, sondern auch der Prozess der Ausbildung eines Vermögens ist von entscheidender Bedeutung. Die erste Stufe der Aktualisierung von Vermögen besteht in der Verwirklichung/Ausbildung einer Fähigkeit, die zweite Stufe in der eigentlichen Tätigkeit, in der wirklichen Umsetzung des Vermögens.
- 3 Mit Central Capabilities sind Grundbedingungen gemeint, die für ein menschenwürdiges Leben notwendig und förderlich sind. Die Liste der Grundbedingungen umfasst nach 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. Muße 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.

Der Teufelskreis der Mehrfachbenachteiligung und -diskriminierung von Schüler(inn)en mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist – wie Aurnheimer (2007b) zu Recht bemerkt – durch Gleichheit der Startbedingungen definitiv nicht zu beenden. Erforderlich ist also eine Gerechtigkeitsperspektive, die sich mit ungleichen Lebens- und Entfaltungschancen für Heranwachsende auseinandersetzt und die Chancengleichheit als Gleichheit der Verwirklichungschancen *und* als Befähigungsgerechtigkeit (Otto/Schrödter 2009a; Otto/Schrödter 2008) definiert. Der Capability Approach stellt die interkulturelle Bildungsforschung vor die Aufgabe, die materiell vorgegebenen Handlungsräume und die institutionellen Strukturen in der Migrationsgesellschaft als Bestandteile der objektiv vorhandenen Bedingungen/Bedeutungen systematisch zu den subjektiven Handlungsfähigkeiten des Individuums in Beziehung zu setzen. Gesellschaftliche Möglichkeiten und individuelle Fähigkeiten zusammen bestimmen die objektiven Chancen der Subjekte auf Wohlergehen und damit auf ein gutes, gelingendes oder "glückseliges" Leben (Andresen/Otto/Ziegler 2006). Menschliches Wohlergehen wird bestimmt als die Reichweite und Qualität des Spektrums und als die Menge effektiv realisierbarer, hinreichend voneinander unterscheidbarer Möglichkeiten und Fähigkeiten von Menschen, für ihre Konzeption eines guten Lebens wertvolle Handlungen und Daseinszustände (doings and beings) realisieren zu können. Vor diesem Hintergrund werden die unterschiedlichen Facetten der sozialen Ungerechtigkeit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich sichtbar: So sind sie z. B. eingeschränkt in ihren Verwirklichungschancen bei einer Einbindung in religiöse Weltansichten, wenn sie nicht imstande sind, das Vermögen Sinne, Vorstellungskraft und eigenes Denken entwickeln zu können. Am Beispiel des von Nussbaum beschriebenen Vermögens Zugehörigkeit, Mitgliedschaft und Solidarität als Grundvoraussetzungen für Handlungsfähigkeit lässt sich ferner die Notwendigkeit verdeutlichen, Bedingungen zur Förderung wechselseitiger Anerkennungsprozesse zu schaffen: Es geht einerseits allgemein um die Befähigung, mit anderen Menschen zu leben, sie *anzuerkennen*. Andererseits geht es darum, dass Menschen mit Migrationshintergrund über die sozialen Grundlagen für Selbstachtung und Würde verfügen und als Individuen behandelt werden, die Würde besitzen und deren Wert dem aller anderen gleich ist. Daraus soll nicht etwa die pädagogische Forderung abgeleitet werden, rassistische Verhaltensweisen im Einzelfall zu eliminieren, sondern die grundlegende Frage zu stellen: Auf welche Weise sind welche wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen zu erweitern und ggf. neu zu gestalten, so dass die Entfaltung dieses Vermögens ermöglicht wird? Dazu gehören zweifelsohne ein institutionell gewährter Schutz vor Diskriminierung aus Gründen der Religionszugehörigkeit, der ethnischen Zugehörigkeit und der nationalen Herkunft sowie die Schaffung weiterer institutioneller Rahmenbedingungen, welche Formen von positiver Gemeinschaft im oben beschriebenen Sinne erst entstehen lassen und systematisch fördern.

Methodologisch betrachtet liegt das analytische Potenzial des Capability Approachs in seiner präzisen Terminologie, welche die genaue Differenzierung zwi-

schen strukturellen und empirischen Theorieanteilen⁴ ermöglicht. So ist der Zusammenhang zwischen wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen und internen Fähigkeiten zur Entfaltung von Vermögen struktureller Natur. Social conversion factors und personal conversion factors⁵ stehen bezogen auf kombinierte Vermögen in einem a priori bestehenden Zusammenhang, wobei ihre Relation zueinander mit den Mitteln der Logik und der Terminologie beweisbar ist: Liegen die für die Ausbildung eines Vermögens (z. B. Partizipationsmöglichkeit) erforderlichen, wesentlichen externalen Voraussetzungen (Rede- und Versammlungsfreiheit, Zugang zu Information, freie Zeit) vor und sind die dazu notwendigen internen Fähigkeiten (moralisches Urteilsvermögen, Literalität etc.) gegeben, so kommt es zur Entfaltung des konkreten Vermögens, welches sich in der Wirklichkeit auch umsetzen wird, wenn auf diesen Übergangsprozess keine konterkarierenden akzidentellen Bedingungen (Otto/Schrödter 2009b) einwirken. Anders ausgedrückt: Die begriffliche und logische Ableitung des Passungsverhältnisses zwischen wesentlichen externalen Verwirklichungsbedingungen und individuellen Dispositionen (Kompetenzen) als notwendiger Voraussetzung für die Ausbildung kombinierter Fähigkeiten (Capabilities) bildet einen strukturellen Theoriekern, dessen Wahrheitsgehalt keiner empirischen Prüfung bedarf. Die explizite Herausarbeitung der strukturellen Theorieanteile leistet zweierlei:

Zum einen wird Pseudoempirie vermieden: Für die Partizipationsmöglichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund kann z. B. die empirische Frage nicht lauten, *wieviele* wesentlichen externalen Voraussetzungen kombiniert *mit welchem Ausmaß* von internen Fähigkeiten *zu welcher* Ausprägung von Vermögen führt, um so zu einer metrischen Abstufung unterschiedlicher Erscheinungsbilder von Partizipationsmöglichkeit zu gelangen. "Ein wenig" Partizipationsmöglichkeit als Capability gibt es nicht, weil "ein wenig" *kein* wirkliches Vermögen bezeichnet.

Zum anderen führt die Explikation der strukturellen Theorieanteile zur Präzisierung relevanter Forschungsfragen, welche einer empirischen Prüfung fähig und bedürftig sind. Zum Beispiel: Sind die für die Entfaltung von Vermögen notwendigen externen Verwirklichungsbedingungen vorhanden? Und wenn nicht: Wie können sie geschaffen werden? Für die Partizipationsmöglichkeit wäre daher auf der strukturellen Ebene festzustellen, ob Meinungs- und Versammlungsfreiheiten gewährt werden. Auf der sozial-kontextuellen Ebene wäre zu untersuchen, inwieweit im Alltag Partizipation von Migrant(inn)en als wertvoll und erstrebenswert anerkannt wird. Und auf der personellen Ebene – und diese Ebene betrifft speziell den Beitrag von Bildung – soll empirisch erfasst werden, ob über Bildung und Erziehung positive Freiheiten für die Individuen gewährleistet werden.

4 Die eminente Bedeutung einer solchen Unterscheidung für eine noch differenziertere und effiziente sozialwissenschaftliche und psychologische empirische Forschung hat Kempf (2003, S. 312ff.; 2009, S. 92f.) in Anlehnung an den terminologischen Begriffsapparat der konstruktiven Wissenschaftstheorie deutlich herausgearbeitet.

5 Die Unterscheidung zwischen Dispositionen (nach Nussbaum: I-Capabilities) als personal conversion factors und wesentlichen Verwirklichungsbedingungen (nach Nussbaum: E-Capabilities) als social conversion factors unter Berücksichtigung der Ebene Güter/Opportunitäten (commodities) geht auf Sen (1990, 1985) zurück.

Während die Frage, welche objektiven Bedingungen zu handlungsrelevanten Prämissen für die Subjekte werden, eine Schlüsselfrage der Psychologie darstellt, bildet die von Sen (1980) aufgeworfene Frage, welche Güter (commodities) von den Subjekten angesichts ihrer besonderen personalen und sozialen Bedingungen tatsächlich angeeignet und entsprechend zu Verwirklichungschancen werden, eine (empirische) Schlüsselfrage des Capability-Ansatzes. So kann z. B. die Aneignung von Gütern/Opportunitäten in Form von Bildungsangeboten für die Adressat(inn)en aus jeweils unterschiedlichen Gründen bereits auf der Ebene des Wissens und der Wahrnehmung misslingen. Fehlender Zugang zu bildungsrelevanten Informationen muss dabei nicht auf individuelles Unvermögen hindeuten, sondern kann tiefere soziale Hintergründe haben – man denke an die Problematik der Bildungsferne und des fehlenden Zugangs zu bildungsrelevanten Informationen bei unterprivilegierten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund. Zu berücksichtigen bei der Wahrnehmung von Opportunitäten ist auch die Problematik der Adaption von Präferenzen (Sen 1999; Khader 2009), was eine Anpassung der Beurteilungsmaßstäbe und Grundhaltungen an die eigenen "objektiven" Lebenssituationen und -möglichkeiten bedeutet (vgl. Otto/Ziegler 2007).⁶

Untersucht man im Befähigungsansatz, inwieweit eine Person imstande ist, vorhandene *und* (für sich selbst als relevant) wahrgenommene Chancen nach ihren Werten zu realisieren, so ist damit gleichzeitig angesprochen, inwieweit/ob sie über die dazu erforderlichen Mittel verfügt. Mittel können sich sowohl auf interne Fähigkeiten und Kompetenzen als auch auf personenbezogene wesentliche externe Verwirklichungsbedingungen beziehen (z. B. Einkommen, zeitliche Ressourcen etc.). In beiden Ausprägungen sind Mittel als Capabilities in ihrer instrumentellen Funktion (Unterhalter 2003, S. 5) aufzufassen, d. h. sie sind erforderlich, damit weitere Verwirklichungschancen entfaltet und Vermögen (aus-)gebildet werden können. Fehlen diese Capabilities, kommt es zum Mangel an Verwirklichungschancen – und so reproduziert sich autonom der Teufelskreis der sozialen Ungerechtigkeit. Dies weist gleichzeitig immer auf eine fortdauernde und im Lebensverlauf akkumulierte Bildungsbenachteiligung hin.

Die Verwirklichungschancen von Individuen können maßgeblich auch von externalen Faktoren beeinflusst werden, die sich in ihrer objektseitig definierten Dimension auf die perso-nenunabhängigen wesentlichen Verwirklichungsvoraussetzungen beziehen. In gewisser Analogie zum Entfremdungsbegriff von Sève (1972) machen die externalen Faktoren die objektive Logik menschlichen Handelns aus. Sie markieren auch objektive Entfremdungsproblematiken, die sich im Widerspruch manifestieren, dass Individuen in ihrem Selbstverständnis meinen, ihre Lebenssituation und ihre Lebensbedingungen zu kontrollieren, entgegen den realen Verhältnissen. Zu untersuchen wäre in diesem Zusammenhang: Auf welche Weise

6 Die Entscheidung Jugendlicher mit Migrationshintergrund, von einer Berufsausbildung Abstand zu nehmen, hängt z. B. nicht selten zusammen mit deren Lebenssituation und biografischen (negativen) Erfahrungen, die für sie aktuell zu Handlungsprämissen werden, unter denen sie ihre Intention subjektiv als logische Konsequenz ableiten. Zu fragen wäre in diesem Zusammenhang, unter welchen Bedingungen individuelle Aspirationen sich der jeweiligen subjektiven Lebenssituation des Einzelnen anpassen (vgl. Nussbaum 2003, S. 33).

werden durch strukturelle oder institutionelle Barrieren (wie z. B. ungleiche Behandlung) individuelle Verwirklichungschancen verunmöglicht?⁷

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Güter/Opportunitäten werden nicht automatisch zu Verwirklichungschancen. Misslungene Aneignungsprozesse ereignen sich auf unterschiedlichen Ebenen und offenbaren jeweils diverse subtile Spielarten von Capability-Deprivation. Die Untersuchung der besonderen personalen und sozialen Bedingungen, die diesen Aneignungsprozess fördern oder hindern, ist generell von entscheidender Bedeutung, um empirisch zu erfassen, ob/in welchem Ausmaß externe Verwirklichungsbedingungen vorliegen, die erforderlich sind, damit Vermögen (combined capabilities) entfaltet werden können. Die empirische Prüfung subjektseitig definierter Bedingungen (Prämissen) menschlichen Handelns ist im Capability Approach deshalb von besonderer Bedeutung, weil die Entfaltungspotenziale und Lebenschancen von Menschen im Sinne ihrer Möglichkeiten zur Wahl und Gestaltung ihres Lebens weder einseitig in den individuellen Fähigkeiten gesehen noch abstrakt in den strukturellen Bedingungen gesucht werden. Es kommt also darauf an, den Vermittlungsprozess zwischen objekt- und subjektseitig definierten (Rand-) Bedingungen für die Analyse empirisch zugänglich zu machen. Dabei bilden die subjektseitig definierten Bedingungen die empirischen Voraussetzungen, unter denen die sachlogisch begründeten Theorieanteile des Befähigungsansatzes zum Tragen kommen.

Diesem an der genauen Rekonstruktion von Bedingungen orientierten Interesse folgt eine an erfolgreicher Praxis interessierte Zielsetzung. Es geht darum, die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erweitern. Dabei kommt Bildung und Befähigung eine Schlüsselrolle zu, denn darüber soll dauerhaften Verfestigungen sozialer Nachteile und Einschränkungen von Verwirklichungschancen entgegengewirkt werden. Wirksamkeit und Qualität von pädagogischen Interventionen lassen sich im Sinne ihres nachweisbaren Beitrags zur qualitativen und quantitativen Erweiterung der realen, praktischen Möglichkeits- und Freiheitsräume von Heranwachsenden bestimmen und auf dieser Wirksamkeitsbasis auch systematisch erhöhen.

4. Zukunftsaufgaben für Bildung und Erziehung

In seiner kritischen Bilanz über die Interkulturelle Pädagogik stellte Georg Auernheimer die Notwendigkeit heraus, sie theoretisch stärker an die allgemeine Erziehungswissenschaft anzubinden, damit "die Interkulturelle Pädagogik ihren marginalen Status verliert, ohne ihren Auftrag zu verraten" (Auernheimer 2003, S. 111).

⁷ Am Beispiel der Problematik des Übergangs von der Schule in eine berufliche Ausbildung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommen die externalen Faktoren als Mechanismen der Diskriminierung aufgrund der ethnisch-kulturellen Zugehörigkeit zum Tragen, wobei der Faktor ethnische Herkunft eine entscheidende Barriere beim Zugang zu einer beruflichen Qualifikation darstellt (vgl. dazu auch Boos-Nünning 2006; Granato/Soja 2005).

Dies wird durch den Gerechtigkeitsfokus des Befähigungsansatzes geboten. Bildung und soziale Gerechtigkeit sowie das Thematisieren von Bedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche gerecht aufwachsen können, sind jedoch gewiss keine spezifisch interkulturellen Themen. Sie rücken aus sozial- und erziehungswissenschaftlicher Sicht als brisante soziale Probleme in den Vordergrund: Die Ermöglichung einer gelingenden sozialen Lebensführung wird als soziales Projekt mit dem Anspruch auf eine erfolgreiche pädagogische Praxis aufgefasst, dessen capability-orientierte Ausrichtung als Befähigungsgerechtigkeit erweiterte Möglichkeiten zur Verfügung stellt, die in ihrer individuellen Verfügbarkeit Navigationsoptionen für die jeweilige Lebensführung im Kontext einer strukturellen Verwirklichungsgerechtigkeit zulassen (Baros/Otto 2008; Baros/Manafi 2009). Die funktionale und "kontextblinde" Perspektive von Kompetenzdenken und Kompetenzförderung, die für humankapitaltheoretisch orientierte Konzepte interkultureller Bildung charakteristisch ist, wird mit kritisch reflektiertem Blick auf die Verwirklichungschancen von Kindern und Jugendlichen überwunden. Die diesen Ansätzen inhärente Tendenz zur Privatisierung von Ursachen und Reproduktionsmechanismen sozialer Probleme wird in Frage gestellt. Nicht eine Förderung von Kompetenzen im herkömmlichen Sinn steht im Vordergrund, sondern die Realisierung von Kompetenzen im Sinne menschlicher Verwirklichungschancen.

Ihren besonderen Auftrag würde die Interkulturelle Pädagogik durch eine gerechtigkeits-theoretische Anbindung an allgemein-erziehungswissenschaftlich relevante Fragestellungen gewiss nicht verraten. Im Gegenteil: Die traditionelle Pädagogik würde – wie Hohmann (1989, S. 11) zutreffend formulierte – im interkulturellen Kontext "ihre eigenen Probleme in zugespitzter Form" wiederfinden. Der Befähigungsansatz nimmt aufgrund seiner Kontextsensitivität (Sturma 2000) neben strukturellen Aspekten immer auch die alltagskulturelle Praxis von Menschen mit Migrationshintergrund systematisch in den Blick. Für die Analyse von internen Fähigkeiten sowie von wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen ist gerade das Zusammenwirken von sozialstrukturellen und kulturellen (Diskurs-)Verhältnissen stets in Rechnung zu stellen. Dabei dürfen personelle, sozial-kontextuelle und gesellschaftliche Ursachen bei der Erklärung des Mangels an Verwirklichungschancen nicht gegeneinander ausgespielt werden, sondern müssen unter der Befähigungs- und Verwirklichungsperspektive gleichermaßen berücksichtigt werden (s. Abb. 1).

	Personell (<i>Individuum</i>)	Sozial-kontextuell (<i>Milieu</i>)	Strukturell (<i>Gesellschaft</i>)
Befähigung	Positive Freiheit (<i>human agency</i>)	Anerkennung	Gleichheit
Verwirklichung	Bildung	Integration	Partizipation

Abbildung 1: Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als soziales Projekt der Migrationsgesellschaft

Unter der Capability-Perspektive wird Gleichheit als Gleichheit in den Verwirklichungschancen und somit als Befähigungsgerechtigkeit verstanden. Wechselseitige Anerkennungsprozesse sind Voraussetzungen von als Handlungsfähigkeit verstandener Integration. Es geht im Sinne von Sen um Anerkennung von selbstbestimmten Lebenspraxen in Selbstachtung und Freiheit, also im Grunde um Anerkennung selbst gewählter sozialer Zuordnungen (Auernheimer). In Auernheimers Ansatz kommt Bildung – als ergänzendem Motiv der Interkulturellen Pädagogik – eine besondere Bedeutung zu. Sie markiert ein bewusstes Verhältnis zum Selbst, zur Gesellschaft und zur Natur und zielt u. a. auf die Erschließung von verfügbaren kulturellen Ressourcen für die subjektive Sinnfindung der Individuen ab.

In der praktischen Gestaltung und Erweiterung von Handlungsfähigkeiten, die sich als Verwirklichungschancen junger Menschen realisieren, bestehen der Auftrag und die konstruktive Herausforderung für eine interkulturelle Bildung und Erziehung, die dem Befähigungsansatz folgen. Um konkret zu werden: Es ist dringend geboten, positive Freiheit (Crocker 1995, S. 182ff.; Steckmann 2008, S. 98ff.) zu gewährleisten, denn Vermögen (capability) kommt ohne sie nicht aus. Dies bedeutet, dass die Freiheit einer Person nicht negativ über das Fehlen äußerer Zwänge, sondern positiv als das Vorhandensein von Verwirklichungschancen zu definieren ist. Im Unterschied zu einfachen Funktionsweisen (was die Individuen aktuell "tun" oder "sind") ist positive Freiheit die grundlegende Voraussetzung für Vermögen im Sinne der Möglichkeiten, die den Individuen offen stehen, um für sich wertvolle Daseinsformen und Tätigkeiten realisieren zu können.

Vor diesem Hintergrund muss es einer interkulturellen Bildung und Erziehung darum gehen, den Horizont der Heranwachsenden zu erweitern, Verständnis für andere Menschen und Gruppen zu wecken und Gelegenheit dafür zu bieten, die kulturelle Freiheit zur wohlüberlegten Wahl bei der Bestimmung ihrer Lebensziele zu entwickeln. Es gilt gleichzeitig, einer nicht-bornierten schulischen Erziehung den Vorzug zu geben, in welcher die Fähigkeit zu vernünftiger Abwägung und kritischer Prüfung von scheinbaren Selbstverständlichkeiten gestärkt wird (vgl. Sen 2007b, S. 128f.). Anstatt bereits ganz jungen Kindern "ein altes, überkommenes Ethos einzuflößen", muss es darum gehen, ihnen dabei zu helfen, "die Fähigkeit zu entwickeln, über neue Entscheidungen, die sie als Erwachsene werden treffen müssen, vernünftig nachzudenken" (ebd., S. 169).

Die Rolle der Erwachsenen in einem solchen Erziehungsprozess besteht freilich *nicht* darin, *zur* Freiheit zu *erziehen*, *sondern Freiheiten zu gewähren* und die Heranwachsenden in ihren Anstrengungen, auf ihrem eigenen Weg und in ihrer eigenen Form der subjektiven Daseinsbewältigung und -erfüllung zu unterstützen (Holzkamp 1983). Im Bildungs- und Erziehungsprozess ist das Gegenüber als Subjekt anzuerkennen, welches in der Lage ist, über sein Handeln selbst zu verfügen. Aufgabe von Bildung wäre es somit, eine Prämissenerweiterung herbeizuführen, die auch Reflexionen über die individuelle sowie gesellschaftliche Bedeutung von kombinierten Fähigkeiten (capabilities) für alle Gesellschaftsmitglieder (Saito 2003, S. 29) impliziert.

Der Capabilities-Katalog von Nussbaum kann (z. B. in der interkulturellen Weiterbildung von Professionellen in Schule und Sozialer Arbeit) als (Diagnose-)Instrument eingesetzt werden zur differenzierten Erkennung der unterschiedlichen Ebenen, auf denen Ungleichheit in den Verwirklichungschancen bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund entsteht und (permanent) reproduziert wird. Vor diesem analytischen Hintergrund können Professionelle dazu befähigt werden, *nicht nur* interne Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu erkennen, *sondern auch* wesentliche Verwirklichungsbedingungen für die Entwicklung von kombinierten Fähigkeiten (Vermögen) herauszufinden und gezielt aufzuspüren, wie es zu einem Mangel an Verwirklichungschancen (capability-deprivation) kommen kann. Diese Problemerkennungskompetenz als Bestandteil professioneller Reflexionskompetenz impliziert immer auch die Fähigkeit zum differenzierten Erkennen des Besonderen im Allgemeinen und des Allgemeinen im Besonderen, bedeutet also auch immer reflektierte Sensibilität gegenüber der (Kultur- und/oder Migrations-) Spezifität von Problemlagen. Die systematische Auseinandersetzung mit sozialen Problemen, die ein gerechtes Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erschweren bzw. verunmöglichen, führt zu einer Erweiterung der professionellen Entscheidungsgrundlagen in Richtung auf eine pädagogische Praxis mit adressat(inn)en- und institutionsbezogener Reichweite, die sich zum Ziel setzt, einen Beitrag zur Erhöhung von Befähigungs- und Verwirklichungschancen der Subjekte zu leisten.

Literatur

- Alba, Richard; Nee, Victor (1997). Rethinking Assimilation Theory for a New Era of Immigration. In: International Migration Review, 31 (4), S. 826–874.
- Alkire, Sabina (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. In: Social Indicators Research, 74 (1), S. 217–260.
- Andresen, Sabine; Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2006). Education and Welfare: A Pedagogical Perspective on the Capability Approach. In: Freedom and Social Justice. Documentation of the 2006 Conference of the HDCA.
URL (Zugriff 29.11.2009): http://www.capabilityapproach.com/pubs/3_3_Andresen.pdf
- Auernheimer, Georg (2003). Interkulturelle Pädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 55 (2), S. 104–113.
- Auernheimer, Georg (2006a). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. In: Tanner, Albert u. a. (Hrsg.), Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 29–45.
- Auernheimer, Georg (2006b). Nochmals über die Unmöglichkeit, Politik durch Pädagogik zu ersetzen. In: Badawia, Tarek; Luckas, Helga; Müller, Heinz (Hrsg.), Das Soziale gestalten. Über Mögliches und Unmögliches der Sozialpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 265–280.
- Auernheimer, Georg (2007a). Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, Georg (2007b). Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Fischer, Dietlind; Eisenbast, Volker (Hrsg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster: Waxmann, S. 85–92.

- Auernheimer, Georg (2008). Interkulturelle Orientierung der pädagogischen Arbeit. In: *Paidagogiki, Theoria kai Praxi*, 3 (2) (Ioannina/Greece), S. 20-37.
- Baros, Wassilios (2006). Neo-Assimilation. Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung? In: Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft*. (Sonderheft 8). Lahnstein: verlag neue praxis, S. 61-70.
- Baros, Wassilios (2008a). Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrationsforschung - Zum Verwertungszusammenhang von wissenschaftlichen Erkenntnissen am Beispiel des Neo-Assimilationsansatzes in der Bilingualismusdebatte. In: *conflict & communication online*, Vol. 7, No. 2. URL (Zugriff 26.11.2009): http://www.cco.regener-online.de/2008_2/pdf/baros_2008.pdf
- Baros, Wassilios (2008b). Wirklichkeitskonstruktionen und Familienbeziehungen von Migrantinnen und Migranten. Theoretische Ansätze und methodische Perspektiven. In: Rosen, Lisa; Farrokhsad, Schahrzad (Hrsg.), *Macht – Kultur – Bildung*. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster: Waxmann, S. 311-328.
- Baros, Wassilios; Otto, Hans-Uwe (2008). Multikulturalismus und Capabilities. Oder: Was kann man von Amartya Sen über die Aufgabe einer Interkulturellen Erziehung in der Migrationsgesellschaft lernen? In: *Paidagogiki, Theoria kai Praxi*, 3 (2) (Ioannina/Greece), S. 5-19.
- Baros, Wassilios; Manafi, Georgia (2009). Approaching Migrant Youth Marginalisation through the capabilities approach. Methodological Proposals. In: *Social Work and Society. The International Online-Only Journal*, Vol. 7(1), p. 113-121. URL (Zugriff 26.11.2009): <http://www.socwork.net/2009/1/articles/barosmanafi>
- Boos-Nünning, Ursula (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* (Hrsg.), *Kompetenzen stärken, Qualifikationen verbessern, Potenziale nutzen*. Bonn.
- Brubaker, Roger (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), p. 531–548.
- Crocker, David A. (1995). Functionings and Capability. The Foundations of Sen's and Nussbaum's Development Ethic, Part 2. In: Nussbaum, Martha C.; Glover, Jonathan (Eds.), *Women, Culture, and Development*. Oxford: Clarendon Press, p. 153-198.
- Cummins, James (2003). Bilingual Education. In: Bourne, Jill; Reid, Euan (Eds.), *World Yearbook of Education: Language Education*. London: Routledge Falmer, p. 3-19.
- Esser, Hartmut (2003). Ist das Konzept der Assimilation überholt? In: *Geographische Revue*, 2(5), S. 5-22.
- Esser, Hartmut (2006). Ethnische Ressourcen: Das Beispiel der Bilingualität. In: *Berliner Journal für Soziologie*, H. 4, S. 525-543.
- Esser, Hartmut (2009a). Neues zum "Streitfall Zweisprachigkeit": Einige nötige Anmerkungen zum Beitrag "Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie "Sprache und Integration" von Leona Cecile Osler in ZIF, 13 (1) 2008: 1-8. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (1), S. 1-4. URL (Zugriff 23.1.2010): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/beitrag/EsserReplik.htm>
- Esser, Hartmut (2009b). Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 69-88.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Nr. 107).
- Granato, Mona; Soja, Eva-Maria (2005). Qualifizierung junger Menschen mit Migrationshintergrund - integraler Bestandteil im Bildungsbereich? In: *Wirtschaft und Berufserziehung*, 57(5), S. 14-18.
- Hamburger, Franz (2009). Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte. Weinheim: Juventa.
- Hohmann, Manfred (1989). Interkulturelle Erziehung. Eine Chance für Europa? In: Hohmann, Manfred; Reich, Hans. H. (Hrsg.), *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster, New York: Waxmann, S. 1-35.
- Holzkamp, Klaus (1983). "We don't need no education ...". In: *Forum Kritische Psychologie* 11 (Argument-Sonderband 93), S. 111-125.
- Holzkamp, Klaus (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. In: *Forum Kritische Psychologie* 36, S. 7-74.
- Kempf, Wilhelm (2003). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Bd. I: Theorie und Empirie*. Berlin: regener.
- Kempf, Wilhelm (2009). Methodologie und Methoden der kulturwissenschaftlichen Psychologie. In: Kempf, Wilhelm; Kiefer, Markus (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band III: Natur und Kultur*. Berlin: regener, S. 49-99.
- Khader, Serene J. (2009). Adaptive Preferences and Procedural Autonomy. In: *Journal of Human Development and Capabilities*, 10 (2), p. 169-187.
- Levitas, Ruth (2004). Beyond bourgeois right: freedom, equality and utopia in Marx and Morris. In: *The European Legacy* 9 (5), p. 605-618.
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Nussbaum, Martha C. (1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha C. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, Martha C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. In: *Feminist Economics* 9(2/3), p. 33-60.
- Osler, Leona Cecile (2008). Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie *Sprache und Integration*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1), S. 1-8.
URL (Zugriff 23.1.2010): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/beitrag/Osler1.htm>
- Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Von der Assimilation zur Multikulturalität – und zurück? In: Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (Hrsg.), *Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. (Sonderheft 8)*. Lahnstein: verlag neue praxis, S. 1-18.
- Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2008). Befähigungsgerechtigkeit statt Bildungsgerechtigkeit. Zum Verhältnis von Gerechtigkeit und Effizienz. In: Grunert, Cathleen; von Wensierski, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Jugend und Bildung. Modernisierungsprozesse und Strukturwandel von Erziehung und Bildung am Beginn des 21. Jahrhunderts*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 55-77.
- Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2009a). Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit im Post-Wohlfahrtsstaat. In: Kessel, Fabian; Otto, Hans-Uwe (Hrsg.), *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*. Weinheim: Juventa, S. 173-190.

- Otto, Hans-Uwe; Schrödter, Mark (2009b). "Kompetenzen" oder "Capabilities" als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik? In: Krüger, Hans-Herrmann; Rabe-Kleberg, Ursula; Kramer, Rolf-Torsten; Budde, Jürgen (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 163-185.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2006). *Education and Capabilities*. In: *Social Work and Society*. The International Online-Only Journal, Vol 4(1), p. 269-287.
URL (Zugriff 29.11.2009): <http://www.socwork.net/2006/2/articles/ottoziegler>
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2007): *Soziale Arbeit, Glück und das gute Leben – Das sozialpädagogische Potential des Capability Approach*. In: Andresen, Sabine; Pinhard, Inga; Weyers, Stefan (Hrsg.), *Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung*. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Weinheim und Basel: VS Verlag, S. 229-248.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2008). *Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft*. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 9-17.
- Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (2010). *Political Uses of the Capability Approach – Capabilities as an Educational Task in the Production of Well-Being*. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Eds.), *Education, Welfare and the Capabilities Approach*. Opladen: Barbara Budrich, S. 231-236.
- Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Roche, Jörg (2009). *Zur Problematik von Sprachstandserhebungen in der Migrationsforschung – illustriert am Beispiel der Integrationsstudie von H. Esser*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14 (2), S. 1-12.
URL (Zugriff 23.1.2010): <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/Roche4.htm>
- Saito, Madoka (2003). *Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration*. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 37, No. 1., p. 17-33.
- Schark, Marianne (2005). *Lebewesen versus Dinge*. Berlin: de Gruyter.
- Sen, Amartya K. (1980). *Equality of what?* In: Sterling M. McMurrin (Hrsg.), *The Tanner Lecture on Human Values*, Bd. 1. Cambridge: Cambridge University Press, p. 197–220.
- Sen, Amartya K. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, Amartya K (1990). *Justice. Means versus freedoms*. *Philosophy and Public Affairs*, Bd. 19, p. 111–121.
- Sen, Amartya K. (1995). *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya K. (1999). *Development as Freedom*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sen, Amartya K. (2000). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München und Wien: Hanser.
- Sen, Amartya K. (2007a). *Der Freiheit eine Chance*. "Die Zeit" vom 6.12.2007.
- Sen, Amartya K. (2007b). *Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt*. München: C. H. Beck.
- Sève, L. (1972). *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Berlin: Dietz.
- Steckmann, Ulrich (2008). *Autonomie, Adaptivität und das Paternalismusproblem – Perspektiven des Capability Approach*. In: Otto, Hans-Uwe; Ziegler, Holger (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 90-115.
- Sturma, Dieter (2000). *Universalismus und Neoaristotelismus. Amartya Sen und Martha C. Nussbaum über Ethik und soziale Gerechtigkeit*. In: Kersting, Wolfgang (Hrsg.), *Poli-*

tische Philosophie des Sozialstaats, Weilerwist: Verlag Velbrück Wissenschaft, S. 257-292.

Terkessidis, Mark (2007). Muslim ja – Bürger nein. TAZ vom 26.06.2007.

Tsiakalos, Georgios (1982). Bildung und Überprüfung von Hypothesen in der Migrantenforschung. In: Röhrich, Wilfried (Hrsg.), Vom Gastarbeiter zum Bürger. Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Duncker & Humblot, S. 29-62.

Unterhalter, Elaine (2003). Education, capabilities and social justice. Chapter prepared for UNESCO EFA Monitoring Report 2003/4.