

Sabine Achour

# Bürger muslimischen Glaubens

Politische Bildung im Kontext von  
Migration, Integration und Islam

**WALTER-JACOBSEN-  
PREIS FÜR POLITISCHE  
BILDUNG 2015**



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts

Sabine Achour

# Bürger muslimischen Glaubens

Politische Bildung im Kontext von  
Migration, Integration und Islam

**WALTER-JACOBSEN-  
PREIS FÜR POLITISCHE  
BILDUNG 2015**



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts

Sabine Achour

# **Bürger muslimischen Glaubens**

Politische Bildung im Kontext von  
Migration, Integration und Islam



Sabine Achour

# Bürger muslimischen Glaubens

Politische Bildung im Kontext von  
Migration, Integration und Islam



**WOCHEN  
SCHAU  
WISSENSCHAFT**

© Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Impressum: Zugl.: Inauguraldissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie am Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften der Freien Universität Berlin  
Erstgutachter: Prof. Dr. Peter Massing  
Zweitgutachter: Prof. Dr. Harald Schwillus  
Tag der Disputation: 13.7.2012

© WOCHENSCHAU Verlag,  
Schwalbach/Ts. 2013

**[www.wochenschau-verlag.de](http://www.wochenschau-verlag.de)**

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier  
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag  
ISBN 978-3-89974848-2

# Inhalt

<b>I</b>	<b>Einleitung</b> .....	9
1.1	Problemaufriss .....	9
1.2	Methodisches Vorgehen .....	28
<b>II</b>	<b>Politische Bildung und gesellschaftliche Integration. Entwicklung des Konzeptes der „Politischen Integration“ durch die politische Bildung</b> .....	39
1.	Der Integrationsbegriff - wie integrieren sich moderne Gesellschaften? ....	43
2.	Der Integrationsbegriff bei Hartmut Esser.....	52
3.	Das Konzept der „Politischen Integration“ durch die politische Bildung .....	56
3.1	Funktionen und Ziele politischer Bildung .....	62
3.2	Förderung der Mündigkeit .....	63
3.3	Werte in der politischen Bildung .....	65
3.4	Qualifikationen des Bürgers durch die politische Bildung .....	78
3.4.1	Die demokratietheoretische Debatte um Bürgerkompetenzen und ihre Auslöser: Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel .....	79
3.4.2	Das Bürgerbild realistischer Demokratietheorien .....	85
3.4.3	Das Bürgerbild normativer Demokratietheorien .....	87
3.4.4	Habermas' Konzept der deliberativen Demokratie .....	90
3.4.5	Bürgerrollen und Kompetenzen für die politische Bildung in Anlehnung an die Demokratietheorie .....	98
	Der reflektierte Zuschauer .....	99
3.4.5.a	Konzeptuelles Wissen .....	100
3.4.5.b	Politische Analysekompetenz .....	109
3.4.5.c	Politische Urteilsfähigkeit .....	112
	Der Interventionsbürger .....	118
	Der Aktivbürger .....	119
3.5	Kompetenzen seit Pisa .....	121
3.6	Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung .....	127

4.	Politische Integration und interkulturelle Kompetenz - der Islam als Deutungskonzept .....	133
4.1	Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung - Reflexion von kulturellen Deutungsmustern .....	134
4.2	Identität - und kulturelle Deutungsmuster .....	144
4.3	Muslimische Religiosität in Deutschland - als Deutungskonzept .....	150
4.4	Der Islam als kollektives Deutungsmuster muslimischer Identität - das Verhältnis von islamischer und westlicher Welt .....	169
5.	Zwischenbetrachtung - Konsequenzen für islamintegrative Deutungskonzepte .....	175

### **III Die Konzepte Säkularisierung, Demokratie und Menschenrechte im Verhältnis zum Islam .....**

1.	Die Debatte um das Verhältnis von Islam und Demokratie - das Inkompatibilitätstheorem .....	181
2.	Islam, Säkularisierung und säkularer Rechtsstaat .....	188
2.1	Die Säkularisierungsthese .....	189
2.2	Die innermuslimische Debatte um Säkularisierung .....	192
2.3	Revision der Säkularisierungsthese? .....	200
2.3.1	Ausdifferenzierung von Religion und Staat in Deutschland.....	210
2.3.2	Scharia und Säkularisierung in islamischen Staaten .....	216
2.3.3	Muslime im säkularen Rechtsstaat .....	228
2.4	Postsäkulare Gesellschaft .....	239
2.5	Zusammenfassung: Konsequenzen für die politische Bildung.....	246
3.	Islam und Demokratie .....	250
3.1	Islamische Anbindung an das Konzept Demokratie .....	254
3.2	Zusammenfassung .....	263
4.	Islam und Menschenrechte .....	264
4.1	Die islamischen Menschenrechtserklärungen .....	268
4.2	Reformorientierte Positionen .....	277
4.3	Einstellungen zu Menschenrechten von Muslimen in der Bundesrepublik .....	281
4.4	Konsequenzen für die politische Bildung .....	285
5.	Zusammenfassung: Die Konzepte Islam, Demokratie, Säkularer Rechtsstaat und Menschenrechte im Modell der politischen Integration .....	294

<b>IV</b>	<b>Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung im Rahmen der Sozialintegration mit besonderer Berücksichtigung der Gruppe von Muslimen mit Migrationshintergrund</b>	299
1.	Die Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund	302
1.1	Klassische Ansätze	303
1.2	Essers Ansatz zur Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund	307
2.	Dimensionen der Sozialintegration nach Hartmut Esser	313
2.	Kulturation	313
2.1	Sprachkompetenz	317
2.2	Sprachkompetenz und politische Integration durch die politische Bildung	320
2.3	Offenheit der Aufnahmegesellschaft	324
2.4	Konsequenzen für die politische Bildung – Akkulturation	325
3.	Platzierung	329
3.1	Die politische Integration in der Dimension Platzierung	330
3.2	Ethnische Disparitäten im Bildungssystem	340
3.2.1	Platzierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem	344
3.2.2.a	Erklärung ethnischer Disparitäten durch die Humankapitaltheorie	353
3.2.2.b	Konsequenzen für die politische Bildung	357
3.2.3.a	Formen der (unbewussten) Diskriminierung als Ursache ethnischer Disparitäten	359
3.2.3.b	Konsequenzen für die politische Bildung	362
4.	Integration	364
4.1	Die politische Integration im Rahmen der sozialen Integration/Interaktion	365
4.2	Interethnische Ehen	368
4.3	Interethnische Freundschaften/Kontakte	370
4.3	Vereine	372
4.4	Folgerungen für die politische Bildung	375
5.	Identifikation	379
5.1	Die politische Integration in der Dimension der Identifikation	380
5.2	Die Konzepte „Werteintegration“ und „Bürgersinn“	381
5.2.1	Verfassungspatriotismus als Form der Identifikation: Empirische Ergebnisse	383
5.2.2	Identifikation und politische Bildung	388

5.3	Hinnahme .....	390
5.3.1	Hinnahme und politische Bildung .....	391
6.	Zusammenfassung: Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung im Rahmen der Sozialintegration .....	393
7.	Typologie individueller Sozialintegration .....	399
7.1	Marginalität .....	402
7.2	Segmentation .....	403
7.2.1	Segmentation und politische Integration aus der Perspektive politischer Bildung .....	409
7.3	Assimilation und Mehrfachintegration .....	410
7.3.1	Der Streit um die Bilingualität – Ist die Mehrfachintegration realistisch? .....	422
7.3.2	Kritik und Konsequenzen .....	427
7.3.3	Assimilation und Mehrfachintegration im Zuge von Globalisierung und Transnationalismus .....	432
7.3.4	Normativer Ansatz für die politische Bildung: Assimilation oder Mehrfachintegration? .....	436
7.5	Zusammenfassung: Ausgänge der individuellen Sozialintegration als normative Zielsetzung der politischen Bildung .....	440
8.	Schlussbetrachtungen .....	445
9.	Literaturverzeichnis .....	465
10.	Abbildungsverzeichnis .....	525
11.	Abkürzungsverzeichnis .....	527

# I Einleitung

*Die muslimischen Einwanderer können nicht gegen ihre Religion, sondern nur mit dieser in eine westliche Gesellschaft integriert werden.*

*Jürgen Habermas 2008*

## 1.1 Problemaufriss

„Politische Bildung soll zur Entwicklung einer aktiven Gesellschaft aller Bürger beitragen. Die Einbindung von Migranten und religiösen Minderheiten stellt hierbei eine der zentralen Zukunftsaufgaben dar, deren Lösung neue Ideen, breite Bündnisse und unkonventionelle Ansätze erfordert“, so die einleitenden Worte auf der Konferenz „Muslime als Staatsbürger“<sup>1</sup>. Gemessen an der Bedeutung für Politik und Gesellschaft steht die politische Bildung erst am Anfang, sich als Sozialisationsinstanz im Kontext von Integration, Migration und Islam zu begreifen (vgl. Krüger 2009<sup>2</sup>) und auf die politischen und sozialen Herausforderungen einer ethnisch<sup>3</sup>, kulturell und religiös vielfältigen Migrationsgesellschaft zu reagieren.

---

1 Heinrich-Böll-Stiftung, Konrad-Adenauer-Stiftung, Deutsche Welle, Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.) (2007): Muslime als Staatsbürger: Bürgerschaftliches Engagement aus internationaler Perspektive. Konferenzdokumentation, Bonn.

2 Vorwort vom Präsidenten der Bundeszentrale für politische Bildung, Thomas Krüger, in: Lange, Dirk; Polat, Ayca (2009). Für die letzten Jahre ist allerdings zu beobachten, dass die Aufmerksamkeit für die Themen Integration und Migration, teils den Aspekt „Islam“ überlappend, in der politischen Bildung größer geworden ist wie die Beiträge in den folgenden Bänden zeigen: Weißeno, Georg (Hg.) (2010): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen; Lange, Dirk; Polat, Ayca (2009): Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag; Frech, Siegfried; Meier-Braun, Karl-Heinz (Hg.) (2007): Die offene Gesellschaft. Zuwanderung und Integration, Schwalbach/Ts.; Lutter, Andreas (2011): Integration im Bürgerbewusstsein von Schülerinnen und Schüler, Schwalbach/Ts.

3 Die Kategorie „ethnisch“ stellt einen Oberbegriff für verschiedene Klassifizierungen dar und umfasst damit mehr als nur die Ethnie: unterschiedliche Staatsbürgerschaft, Kulturen oder religiöse Orientierungen. Dabei können Nationen unterschiedliche Ethnien umfassen. Eine ethnische Gruppe kann verschiedene Staatsangehörigkeiten haben. Hinzu kommen von außen schwer zu erfassende Selbstdefinitionen von Unterschieden, die auf eine gemeinsame Ethnie zurückgeführt werden. Ethnische Identitäten sind immer soziale Konstruktionen zur Unterscheidung von „Anderen“ bzw. Fremden, die im schlimmsten Fall auf gemeinsame genetische Wurzeln zurückgeführt werden (Häußermann 2009: 235). Auch hier wird der Begriff „Ethnie“ für die religiöse Gruppe der Muslime als Oberbegriff verwendet.

Anhand demographischer Prognosen lässt sich antizipieren, dass die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger<sup>4</sup> muslimischen Glaubens, von denen der überwiegende Teil über einen Migrationshintergrund verfügt, einen wachsenden Adressatenkreis schulischer politischer Bildung ausmachen werden. Insofern scheint ein wissenschaftlicher Diskurs in der Politikdidaktik notwendig, ob die Phänomene Migration, Integration und Islam inhaltlich oder konzeptionell neue Ansätze erfordern oder ob auf existierende Konzepte in der politischen Bildungsarbeit zurückgegriffen werden kann. Die Position, dass die Lösung dieser Zukunftsaufgabe politischer Bildung – nämlich die politische Integration von Migranten und religiösen Minderheiten – neue Ideen, breite Bündnisse und unkonventionelle Ansätze erfordere, impliziert auf der Konferenz „Muslime als Staatsbürger“ eher, dass es einer politikdidaktischen Diskussion um neue oder neu zu interpretierender Ansätze bedarf.

Mit den Fragen um Migration und Integration setzt sich theoretisch und empirisch v.a. die Migrationssoziologie auseinander. Zu deren Modellen hinsichtlich der Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund, welche konzeptionell auch für die politische Bildung aufschlussreich sind, hat sich die Politikdidaktik normativ bisher nicht in Beziehung gesetzt. Wenn sich die Politische Bildung aber gesellschaftlich in der Form verankert sehen möchte, Antworten auf die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen geben zu können, stellt sich in einer kulturell, ethnisch und religiös immer vielfältiger werdenden Migrationsgesellschaft die Frage, welchen eigenen qualitativen Beitrag sie im Zuge der Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund leisten kann. In Anbetracht ihrer Zielsetzungen<sup>5</sup> wie der Förderung der politischen Mündigkeit, der politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit aller zukünftigen Bürgerinnen und Bürger sowie der Stabilisierung der freiheitlichen Demokratie wird sie für sich klären müssen, wie diese normativen Orientierungen in der Migrationsgesellschaft als *politische Integration* realisiert werden können. Dabei existiert der – häufig aus einem Alltagsverständnis heraus verwendete – Begriff der politischen Integration allerdings weder in der Politikdidaktik noch in der Migrationssoziologie

---

4 Für die Lesbarkeit bzw. im Zuge von Zitaten wird an einigen Stellen auf die Verwendung der weiblichen und der männlichen Form verzichtet. Wenn es nicht anders ausgewiesen ist, sind allerdings jeweils beide Geschlechter gemeint.

5 Bei aller Kontroversität bzgl. der Ziele politischer Bildung lässt sich damit ein gewisser Grundkonsens formulieren; vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010; Sander 2005; Detjen 2007: 5; Pohl 2004.

als wissenschaftliches, klar definiertes Konzept<sup>6</sup>. Die Migrationssoziologie differenziert – hier in Bezug auf das Modell von Hartmut Esser<sup>7</sup>, lediglich die folgenden vier Integrationsdimensionen: eine kulturelle respektive kognitive Integration z.B. als Erwerb von Sprache oder Kompetenzen, eine strukturelle Integration als Platzierung im Bildungssystem oder Arbeitsmarkt, eine soziale Integration, welche (interethnische) Kontakte umfasst, und eine emotionale bzw. identifikative Integration als Loyalität zum sozialen System (Esser 2001, 2006, 2010). Eine politische Integration als eigene Dimension hingegen wird nicht klassifiziert, obwohl häufig auf deren Notwendigkeit für eine gelingende Eingliederung von Menschen mit Migrationsbiographien verwiesen wird (vgl. Weßels 2008, Sander 2005: 14; Schulte 2006: 52ff.). So leiste laut Andreas Wüst, der zum Wahlverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund forscht, die *politische Integration*<sup>8</sup> von Migranten einen nicht zu unterschätzenden Beitrag im Rahmen des Akkulturationsprozesses von Mehrheit und Minderheiten (Wüst 2002: 146). Wolfgang Glatzer versteht unter einer politischen Integration u.a. eine aktive Teilnahme am politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess und auch seines Erachtens fördere diese die Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund (Glatzer 2004: 104). Damit die politische Integration die Sozialintegration positiv beeinflussen kann, müssen Migranten aber als potenzielle Subjekte und nicht nur als Objekte von politischen Akteuren – und so auch von der politischen Bildung – wahrgenommen werden. Schließlich gestalten die Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens z.B. mit ihren Wählerstimmen die Politik in Deutschland (vgl. Wüst 2002: 222). Zuwanderer gelten als „an emerging political force“ (Miller 1981) und ihre politische Zugehörigkeit und politische Mitbestimmung werden an Aktualität und Gewicht zunehmen (Weidacher 2000: 7).

Diese Korrelationen zwischen der Partizipation als Teil der politischen Integration und der gesamtgesellschaftlichen Eingliederung von Menschen mit Migrationshintergrund sind sowohl von Seiten der Migrationssoziologie,

---

6 Als neues Konzept im Rahmen der Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund wird von Norbert Cyrus ein Vorschlag unterbreitet (vgl. Cyrus 2007). Im Rahmen der Systemintegration wird der Begriff häufig, allerdings auch aus einem Alltagsverständnis heraus, für den Prozess der „politischen Integration“ Europäische Union verwendet.

7 Das Modell von Esser gilt als eines der am besten operationalisierten Modelle zur Sozialintegration für Menschen mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum, so dass an dieses hier (kritisch; vgl. Kap. IV) angeknüpft werden soll. Die aufgezählten Dimensionen lassen sich – mutatis mutandis – in den meisten migrationssoziologischen Modellen wiederfinden (vgl. die Ausführungen in Kap. IV).

8 Der Begriff wird allerdings nicht weiter definiert.

welche sich nicht explizit auf die politische Integration bezieht, als auch von der politischen Bildung und der Politikwissenschaft, für die die Kategorie „Migrationshintergrund“ ein noch eher neuer Untersuchungsaspekt ist, bisher nur peripher berücksichtigt worden. Dabei gibt die politikwissenschaftliche Wahlforschung zu bedenken, dass Menschen mit Migrationshintergrund als eine neue Gruppe potentieller Wähler, die in Zukunft weiter anwachsen wird, in den letzten Jahren zum Elektorat hinzugekommen sind. Reagiere man auf die Veränderungen z.B. nicht auch mit einer Anpassung des Fragen- und Analyseprogramms, wachse die Gefahr, über mindestens eine wichtige Variable (Migrationshintergrund) „hinwegzurechnen“ (vgl. Weidacher 2000). Daraus lässt sich für andere Bereiche der Politikwissenschaft und -didaktik schlussfolgern, dass auch sie im Forschungsprozess die Bedeutung der Kategorie „Migrationshintergrund“ möglicherweise übersehen.

Für die politische Integration in einer Demokratie gilt die Prämisse, dass alle Gruppen politisch vergleichbar repräsentiert sind<sup>9</sup>. Im Widerspruch dazu steht z.B., dass sich Menschen mit Migrationshintergrund politisch weniger beteiligen als Menschen ohne Migrationshintergrund<sup>10</sup>. Abgesehen vom fehlenden Wahlrecht wird dies mit einer im Durchschnitt geringeren Bildung – und damit möglicherweise auch mit einer geringeren politischen Bildung – erklärt (vgl. Diehl, Urbahn 1998: 34ff.). Da die politische Bildung durch die Vermittlung verschiedener Qualifikationen zur politischen Handlungskompetenz<sup>11</sup> befähigen will, scheint sie eine zentrale Einflussgröße im Zusammenhang von politischer Integration und individueller Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund darzustellen – auch wenn sie gerade erst beginnt, dies für ihr Selbstverständnis in einer Migrationsgesellschaft zu reflektieren.

Um diesen Zusammenhang zu illustrieren und einen eigenen qualitativen Beitrag politischer Bildung in der Migrationsgesellschaft im Rahmen der individuellen Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund,

---

9 Diese Zielsetzung wird auch für andere Gruppen nicht erreicht, so dass z.B. Quoten existieren.

10 Dies trifft z.B. auf die Wahlbeteiligung zu (vgl. a. Kap. IV). Allerdings sind Menschen mit Migrationshintergrund oft ehrenamtlich in sozialen und gesellschaftlichen Bereichen engagiert. Dabei ist strittig, inwiefern dies als „politische Beteiligung“ kategorisiert werden kann.

11 Vgl. zur Definition von politischer Handlungskompetenz die Ausführungen im weiteren Verlauf.

v.a. muslimischen Glaubens<sup>12</sup>, herauszustellen, kann hier Folgendes als ein erster Schwerpunkt für diese Arbeit formuliert werden: Es soll ein Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung erarbeitet werden, welches sich an ihren Zielen und Funktionen orientiert (Kap. II). Dieses Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung wird als Querschnittsdimension schließlich in das Modell der individuellen Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund nach Hartmut Esser eingefügt, um die politische Bildung theoretisch im migrationssoziologischen Kontext von Integration und Migration zu verorten (Kap. IV).

Die Überlegungen zur Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund konzentrieren sich hier auf die Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens. Dieser Schwerpunkt lässt sich damit begründen, dass sich v.a. in der publizistischen und politischen Öffentlichkeit Integrations- und Islamdebatte überschneiden. Der Begriff „Migrant“ steht mittlerweile fast ausschließlich für Menschen türkischer oder arabischer Herkunft (vgl. Geisen, Riegel 2007: 7). Publizistische und politische Integrationsdebatten finden in Folge dessen häufig kulturalistisch auf den Islam verkürzt statt und sind von Pauschalisierungen, Vorurteilen, Stereotypen, Islamkritik bzw. Islamophobie gekennzeichnet. Einwanderung und Islam sind in Europa fast synonym (Jose Casanova): „Das hat eine Überlagerung verschiedener Dimensionen der Andersheit zur Folge, die alle einzelnen Fragen von Grenzen, Anpassung und Integration verschärft. Der Einwanderer, der religiös Andere, der rassistisch Andere, der sozioökonomisch unterprivilegierte ‚Andere‘: Das scheint alles zusammenzufallen. Zudem werden jetzt alle diese Dimensionen von ‚Andersheit‘ vom Islam überlagert, so dass der Islam zum ‚Anderen‘ im stärksten Sinne wird. Xenophobischer, gegen Einwanderer gerichteter Nativismus, eine konservative Verteidigung christlicher Kultur, säkularistische, antireligiöse Vorurteile, liberal-feministische Kritiken eines muslimischen patriarchalischen Fundamentalismus, die Furcht vor islamistischen, terroristischen Netzwerken – all dies wird in ganz Europa zu einem einheitlichen antimuslimischen Diskurs verschmolzen, der die wechselseitige Anpassung von Einwanderergruppen und Gastländern verhindert, die für eine erfolgreiche Integration die Voraussetzung sind (Casanova 2007: 348). Das Phänomen „Islamkritik“, welche Demokratiedistanz, Ehrenmorde, Zwangsehen oder die Unterdrückung der Frau zu Merkmalen einer ganzen Religion stilisiert und

---

12 Muslime stehen hier im Zentrum der Überlegungen, da sie eine der größten Minderheiten mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik darstellen, ihnen – v.a. türkischer Herkunft – häufiger als anderen Gruppen eine „Integrationsverweigerung“ vorgeworfen wird, was sich schließlich auf die politische Integration auswirken würde.

den Islam insgesamt diskreditiert, hat sich mittlerweile zu einem eigenen Forschungsansatz entwickelt (vgl. Schneiders 2009, 2010, Weidner 2011, Bielefeldt 2008). Bei dem zugrunde liegenden Islambild handelt es sich um ein zunehmend geschlossenes Deutungskonzept: der Islam als konkurrierende Weltanschauung, die fest mit einer ganz bestimmten politischen, kulturellen, sozialen, rechtlichen, moralischen und sexuellen Sichtweise verbunden ist (vgl. Bukow 2003: 66). „Die Islamkritik begründet mit der Ablehnung des Islams das Axiom eines komplexen Systems von Werten und Weltanschauungen. In simpler Syllogistik folgt aus dieser Ablehnung alles Weitere, und alles Weitere folgt aus der Ablehnung des Islams: Weil der Islam schlecht ist, so die Logik, ist er unvereinbar mit dem, was nach unserer Auffassung gut ist: Demokratie, Freiheit, Individualität, Gleichberechtigung, Aufklärung und was einem einfallen mag; wenn aber der Islam unvereinbar ist mit Demokratie, Freiheit, Aufklärung, dann kann er nur schlecht sein“ (Weidner 2011: 13). Diese scheinbare Unvereinbarkeit des Islam mit den so genannten „westlichen Werten“, vor allem mit der Demokratie, dem säkularen Rechtsstaat und den Menschenrechten konzentriert sich in dem Konstrukt des „Inkompatibilitätstheorems“. Als Vertreter dieser Position gelten u.a. Daniel Lerner, Samuel P. Huntington oder Bernard Lewis. So ist der Orientalist Bernard Lewis der Ansicht, dass sich die Muslime entweder vom Islam abwenden oder diesen erst reformieren müssten, um sich zur „modernen Welt“ zählen zu können (Lewis 1958: 318f., 1993: 89). Das Inkompatibilitätstheorem stellt damit die „Integrierbarkeit von Muslimen und Islam“ – zumindest in seiner jetzigen Form – in demokratische Migrationsgesellschaften grundsätzlich in Frage<sup>13</sup> und konfrontiert die politische Bildung mit folgender Aporie: Orientiert sie sich an der Grundannahme einer Inkompatibilität von Islam und Demokratie, schließt sie für sich die (politische) Integrierbarkeit von Bürgerinnen und Bürgern muslimischen Glaubens aus und stellt ihre Ziele selbst in Abrede. Denn die politische Bildung will einen Beitrag zur politischen Mündigkeit und Handlungsfähigkeit und damit zur politischen Integration *aller* zukünftigen Bürgerinnen und Bürger – auch muslimischen Glaubens – in einer Demokratie leisten. Politische Bildung in einer demokratischen Migrationsgesellschaft muss aber – „will sie keine Heloten im unteren Teil der Gesellschaftspyramide – die Partizipation aller Mitglieder gewährleisten“ (Teixeira 2006: 12; vgl. a. Goll 2009: 199f.).

---

13 Synonym steht das Theorem für unterschiedliche Inkompatibilitäten des Islam mit „westlichen Errungenschaften“: die Unvereinbarkeit mit westlichen Werten, Menschenrechten, Emanzipation, Freiheit, Rechtsstaatlichkeit etc.

Damit lässt sich als zweiter Schwerpunkt für diese Arbeit formulieren, dass das Inkompatibilitätstheorem von Islam, Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten als Deutungskonzept<sup>14</sup> für die politische Bildung dekonstruiert werden soll. Denn nur auf dieser Basis kann sie einen Beitrag zur politischen Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens im Kontext der individuellen Sozialintegration leisten und die Aporie politischer Bildung in einer Migrationsgesellschaft auflösen (vgl. Kap. III).

Dass es sich bei der Dekonstruktion des Inkompatibilitätstheorems um eine zentrale Herausforderung handelt, belegen u.a. die Ergebnisse einer Pilotstudie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung. So tragen etliche Geschichts- und Politikschulbücher europäischer Länder zur Reproduktion des Inkompatibilitätstheorems als geschlossenes Deutungsmuster<sup>15</sup> bei. Diese halten an vereinfachenden Darstellungen des Islam fest und manifestieren die Wahrnehmung von Muslimen als religiös markiertes Kollektiv außereuropäischer „Anderer“, als existierten „der Islam“ und „ein modernes Europa“ als sich gegenseitig ausschließende Einheiten mit konfrontativen Berührungen, jedoch weitgehend ohne Überschneidungen und Ähnlichkeiten (Kröhnert-Othman 2011)<sup>16</sup>. Solche Deutungsmuster stehen im Widerspruch zu einem gelingenden Zusammenleben in einer ethnisch, kulturell und religiös vielfältigen Migrationsgesellschaft. Zwar sind in der politischen Öffentlichkeit auch Stimmen zu hören wie die des ehemaligen Bundespräsidenten Christian Wulff, der sich im Oktober 2010 eindeutig für eine Zugehörigkeit des Islam zu Deutschland aussprach. Aber die heftigen Reaktionen darauf spiegeln anscheinend das Islambild vieler Deutscher wider. 2005 waren 75% der Deutschen der Auffassung, dass die islamische Kultur

---

14 Differenzierend und erklärend zu den Begriffen „Konzept“, „Deutungsmuster“ und „Deutungskonzept“ s. Kap. II 3.4.5.a.

15 Der Begriff des Deutungsmusters wird im weiteren Verlauf neben dem Begriff des „Konzeptes“ verwendet, um sich mit diesem offenen Kulturbegriff und dem sich daran orientierendem interkulturellen Lernen in Beziehung zu setzen. „Deutungsmuster“ gilt hier als der allgemeinere Begriff und umfasst lebensweltliches Wissen, Konzepte beziehen sich v.a. auf wissenschaftlich-differenziertes Wissen (z.B. Fachkonzepte) und auf konzeptuelles Wissen. Daneben wird auch der Begriff des Deutungskonzeptes verwendet, welches z.B. auf einem umfassenderen Wissen gründet, aber in wissenschaftlicher Hinsicht nicht unbedingt differenziert genug ist. Die Verwendung der Begriffe ist in den wissenschaftlichen Disziplinen divers. Vgl. zur Differenzierung der Begriffe Kap. II 3.4.5.a.

16 Erläuterungen zur Pilotstudie: Zum aktuellen Stand der Darstellung von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder – Deutschland, Österreich, Frankreich, Spanien, England, in: <http://www.gei.de/?id=4961> (30.9.2011). Vgl. zum Islambild in Geschichtsbüchern auch: Jonker 2009.

nicht in „unsere westliche Welt“ passe (Leibold, Thörner Gosen, Schmidt 2012; Decker; Weißmann; Kiess; Brähler 2010: 134f.)<sup>17</sup>. Auch im europäischen Vergleich gerieren sich die Deutschen als besonders intolerant gegenüber dem Islam. Während die europäischen Nachbarn – Niederländer zu 62%, Franzosen zu 56% und Dänen zu 55% – mehrheitlich positiv über Muslime denken, gilt dies nur für eine Minderheit von 34% im Westen und 26% im Osten Deutschlands<sup>18</sup>. Als mögliche Erklärung für diese Diskrepanz führt der Religionssoziologe Detlef Pollack, Leiter der Studie, den Umstand an, dass in Deutschland noch keine differenzierte öffentliche Debatte über die Themen „Islam“ und „Integration“ geführt worden sei<sup>19</sup>. Dieses Desiderat kann auch für die politische Bildung konstatiert werden (vgl. Frech, Juchler 2009: 15).

Mit dem Inkompatibilitätstheorem lassen sich nicht nur islamkritische und islamophobe Deutungsmuster auf Seiten von Nichtmuslimen erklären. Auf dessen Basis konstruiert auch ein Teil<sup>20</sup> der Muslime – in der Regel integralistische bzw. islamistische<sup>21</sup> – ein demokratiedistantes Islamkonzept. Funktion eines entsprechenden Konzeptes ist die (imaginäre) Wahrung einer autochthonen, kollektiven, islamischen Identität, welche sich vom Westen, seinen Werten wie Demokratie, Säkularisierung sowie dem säkularem Rechtsstaat und den vom Westen proklamierten, universalen Menschenrechten distanziert (Gudrun Krämer 2011; Alexander Flores 2005)<sup>22</sup>. Ein demokratiedistantes Islamkonzept als „religiös-ideologische Revitalisierungsbewegung“ (Riesebrodt 2000: 52f.) kumuliert schließlich in dem Deutungskonzept eines alternativen, islamischen Gesellschaftsentwurfes (vgl. Krämer 2011: 44),

17 Nach der „Sarrazin-Debatte“ hat sich das Theorem anscheinend noch verfestigt (vgl. Schurz et al. 2011: 592).

18 So die Ergebnisse der Studie „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“ unter Leitung des Religionssoziologen Detlef Pollack. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Umfrage Studie „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“ unter Leitung des Religionssoziologen Detlef Pollack, welche im Rahmen des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ durchgeführt wurde, in: [http://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM\\_Studie\\_Religioese\\_Vielfalt\\_in\\_Europa.html](http://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM_Studie_Religioese_Vielfalt_in_Europa.html) (24.09.2011).

19 Entsprechende Debatten seien in Frankreich im Zuge der Pariser Unruhen in den Banlieue, in Dänemark aufgrund des Karikaturenstreits und in den Niederlanden wegen der Ermordung Theo van Goghs geführt worden.

20 Die Betonung liegt hier tatsächlich auf „Teil“.

21 Integralisten vertreten die Ansicht, dass es zwischen Islam und Staat keine Trennung geben dürfe („der Islam ist Religion und Staat“), so dass der Islam und die Säkularisierung sich prinzipiell ausschließen würden und Demokratie kaum möglich mache. Diese Position wird jenseits der Islamwissenschaft als Islamismus bezeichnet. Die Islamwissenschaft verweist aber darauf, dass etliche Islamisten der Demokratie grundsätzlich gegenüber eher aufgeschlossen sind (vgl. Kap. III 3. „Islam und Demokratie“), so dass der präzisere Begriff „Integralisten“ verwendet wird.

22 Vgl. Kap. II 4.4.

welcher auch als „Defensivkultur“ oder „Erneuerungskultur“ (Tibi 1981: 11ff.) bezeichnet wird. Dabei wird alles „Westliche“ ausgeschlossen und diese autochthone Gesellschaftsalternative gilt dem Westen gegenüber als moralisch überlegen. Aufgrund der Tatsache, dass dem Islam eine nicht zu unterschätzende Funktion als Stifterin individueller, sozialer und kollektiver Identitäten zukommt<sup>23</sup>, erhalten islamisch angebundene Gesellschaftskonzepte aufgrund der – sowohl in der islamischen Welt als auch in der westlichen Diaspora (Brettfeld, Wetzels 2007; Bertelsmann Stiftung 2008a, Thielmann 2008; Haug et al. 2009) – hohen Religiosität von Muslimen zuweilen eine gewisse Attraktivität. Die Deutungsmuster des Islam als Revitalisierungsbewegung oder Defensivkultur fungieren dabei zum einen als Möglichkeit gesellschaftlich politischer Opposition gegenüber den autoritären Machthabern in den Herkunftsländern, zum anderen stellen sie Reaktionen auf Ausgrenzungen und fehlende Anerkennung dar. In den Herkunftsländern entstehen Gefühle der Ausgrenzung und fehlenden Anerkennung zum einen durch eine ungleiche soziale, ökonomische und politische Machtverteilung, zum anderen auch durch den tatsächlichen oder interpretierten ignoranten Habitus „des Westens“. Im Zuge von Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozessen werden diese Gefühle kollektiver Marginalisierung (Brettfeld, Wetzels 2007, Frindte, Boehnke, Kreikenbom, Wagner 2011) nach der Migration nicht automatisch abgelegt. Reproduzieren sich Gefühle der strukturellen oder sozioökonomischen Marginalität und werden diese im Zusammenhang mit dem Migrationsstatus oder der Zugehörigkeit zum Islam als kollektive oder soziale Identität interpretiert (vgl. Tajfel 1981), können Deutungsmuster einer islamischen Defensivkultur auf der Basis des Inkompatibilitätstheorems auch in den Nachfolgenerationen in den westlichen Migrationsgesellschaften auf der Suche nach Anerkennung eine anhaltende Kontinuität erfahren. Auf Seiten der Nichtmuslime spiegelt sich eine mangelnde Anerkennung von Muslimen dadurch wider, dass der Islam in Deutschland häufig als Glaube einer sozial unterprivilegierten Minderheit von Arbeitsmigranten wahrgenommen wird (vgl. Karakasoglu 2009: 290). Diese Form kultureller Nichtanerkennung ist oft mit krasser sozialer Unterprivilegierung verbunden, wobei sich beide kumulativ verstärken (vgl. Habermas 1993: 126). Eine Tendenz zur sozialen Unterprivilegierung für die strukturelle Integration von Muslimen mit Migrationshintergrund ist zurzeit für die Bereiche Bildung, Arbeits- und Wohnungsmarkt zu registrieren und droht zu einer pauschalisierten Gleichsetzung von Islam und sozialer Lage, zu einer „Ethnisierung sozialer Probleme“ zu führen (vgl. Häußermann

---

23 Vgl. Kap. II 4.3.

2009; Schultze 2009: 10). Würden vergleichbare Probleme vor 30 Jahren mit sozialer Lage bzw. als Arbeiterprobleme codiert, waren es später die „Ausländerprobleme“, während die gleichen Probleme heute mit dem Islam erklärt werden (vgl. Schiffauer 2008: 131), so dass der Islam mittlerweile als Argument gegen Einwanderung angeführt wird (Bukow, Yildiz 2003: 9f.).

Ein derartiges Deutungsmuster eröffnet einen Teufelskreis sozialer, struktureller, emotionaler und wohl auch politischer Desintegration von Muslimen in westlichen Migrationsgesellschaften. Von Desintegrationsprozessen ist die Rede, wenn sich soziale Ungleichheit verschärft, Menschen, bestimmte soziale Gruppen und Milieus aus dem Arbeitsmarkt ausgegrenzt oder im Bildungssystem systematisch benachteiligt sind<sup>24</sup>, ethnisch-kulturelle Minderheiten diskriminiert und abgewertet werden (Imbusch; Heitmeyer 2008). Nach der Theorie der Sozialen Desintegration von Heitmeyer und Anhut wird ein Zusammenhang zwischen misslingender Integration, damit verbundenen Anerkennungsängeln und der Ausbildung feindseliger Mentalitäten auf Seiten der Aufnahme- wie der Einwanderungsgesellschaft angenommen. Das Erleben von Anerkennungsängeln kann Ursache für feindselige Einstellungen wie Demokratiedistanz oder Islamkritik bzw. Islamophobie sein (Anhut, Heitmeyer 2000) und widerspricht nicht nur den Zielsetzungen politischer Bildung, sondern auch der gesellschaftlichen Integration in einer kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Demokratie.

Damit steht die politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam nicht nur vor der Herausforderung, ihrer eigenen Aporie entgegenzuwirken, sondern ihre Funktion zu erfüllen, einen Beitrag zur Stabilität der Demokratie und damit auch zur gesellschaftlichen Integration zu leisten<sup>25</sup>. In Anlehnung an Heitmeyer und Anhut lassen sich Desintegrationsphänomene wie die Ausbildung islamophober, fremdenfeindlicher Einstellungen und Diskriminierungen bei Nichtmuslimen wie auch islamistische Autoritarismen und demokratiedistante Einstellungen bei Muslimen (islamische Defensivkultur) – inter alia<sup>26</sup> – mit einem Mangel an Anerkennung des Islam erklären. Aufgrund der hohen Religiosität von Muslimen und der möglichen

---

24 Für den Bereich der Bildung sind dann Ergebnisse wie die des Bildungsberichtes 2010 alarmierend. Dort wird festgestellt, dass fast jedes dritte Kind unter 18 Jahren in sozialen, finanziellen oder/und kulturellen Risikolagen aufwächst, bei Kindern mit Migrationshintergrund seien es sogar 42% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

25 Vgl. Kap. II 1.

26 Ein anderer Erklärungsansatz liegt in einer sozio-ökonomischen Benachteiligung, die u. U. aber auch wieder auf diskriminierendes Verhalten gegenüber Muslimen (Bildung, Arbeit, Wohnung) zurückgeführt werden kann. Vgl. zur Erklärung ethnischer Disparitäten Kap. IV 3.2.

Funktion des Islam als sozialer und kollektiver Identitätsstifter scheint eine Verweigerung prinzipieller Anerkennung Desintegrationsphänomene weiter zu verschärfen. Eine besondere Brisanz liegt darin, dass auch reformorientierte, liberale oder nichtgläubige Muslime fehlende Anerkennung auf sich mit der Folge attribuieren, dass sie sich mit einem – imaginären – islamischen Kollektiv identifizieren, sobald der Islam einseitig und pauschal kritisiert wird (vgl. Schiffauer 2008).

In Anlehnung an Axel Honneths Anerkennungsansatz (Honneth 2003)<sup>27</sup> orientieren sich daher die folgenden Überlegungen für ein Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung mit besonderer Berücksichtigung der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens in einer Migrationsgesellschaft an der Anerkennung des Islam. Schließlich ist mit Jürgen Habermas davon auszugehen, dass sich Muslime bei aller religiösen Vielfalt, von liberal<sup>28</sup> bis fundamental, nur mit dem Islam und nicht gegen ihn integrieren werden (Habermas 2008). Nach Honneth wird Anerkennung dann verweigert, wenn Lebensformen oder Überzeugungen von Personen oder Kollektiven als minderwertig betrachtet werden, z.B. in Form von degradierenden und herabwertenden Verhaltensweisen. Solche sozialen Entwertungen können vom Individuum entweder auf seine Person, aber auch auf seine Zugehörigkeit zu einem Kollektiv – z.B. zum Islam – zurückgeführt werden (Honneth 2003: 217). Anerkennung ist damit nötig, um eine „vollständige Identität“ auszubilden, während soziale Missachtungen zum Zusammenbruch der Identität führen können (Honneth 2003: 213). Die Verweigerung der Anerkennung des Islam, motiviert durch das Inkompatibilitätstheorem, macht eine entsprechende Identitätsausbildung – für zumindest einen Teil der religiösen Muslime – unwahrscheinlich. Übertragen auf das

---

27 Honneth unterscheidet drei Arten der Anerkennung: Liebe als primärste Form der Anerkennung (Zweierbeziehungen, Freundschaften, Eltern-Kind-Beziehungen etc.), Anerkennung in Form von Liebe stellt nach Honneth auch die Voraussetzung dar, am öffentlichen Leben teilzunehmen spricht für die zweite Form der rechtlichen Anerkennung, bei der dritten handelt es sich um die soziale Anerkennung. Während die soziale Anerkennung auf der Basis besonderer Eigenschaften, die eine Abgrenzung gegenüber anderen Personen schafft, zustande kommt, erfolgt die rechtliche Anerkennung aufgrund von allgemeinen Eigenschaften, die eine Person überhaupt erst zur Person werden lassen (Honneth 2003: 153 - 183).

28 Die Begriffe „liberaler Islam“, „moderner Islam“, „reformierter Islam“, „aufgeklärter Islam“ etc. werden häufig synonym verwendet. Dabei können damit auch ganz unterschiedliche Dinge gemeint sein. Einige Autoren monieren die eurozentrische Färbung, welche dann missverständlich sein könne, da sie nicht immer einer europäischen Vorstellung von Liberalität entsprechen müsse. „Liberal“ kann auch politisch und sozial durchaus konservativ bedeuten, obwohl die Vereinbarkeit von Islam und Demokratie vertreten wird (vgl. Filali-Ansary 2003).

zu konstruierende Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung geht es nicht zuletzt um die normative Zielsetzung, eine Identität als mündiger Bürger muslimischen Glaubens in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik zu erlangen. Dabei bedeutet Anerkennung nicht nur, dass eine Person in Bezug auf bestimmte Eigenschaften (z.B. als Muslimin) anerkannt wird, sondern in diesen auch positiv bestätigt wird. Dies suggeriert nicht nur einen tolerierenden<sup>29</sup> Umgang der politischen Bildung mit dem Islam, sondern einen konstruktiven, dessen mögliche Ausgestaltung im Folgenden zur Diskussion gestellt wird.

Die Angemessenheit eines konstruktiven und integrativen Islamverständnisses politischer Bildung lässt sich schließlich auch anhand eines empirisch zu belegenden positiven Verhältnisses zwischen Demokratie und Muslimen begründen: 70% der Muslime fühlen sich mit Deutschland stark bzw. sehr stark verbunden, so die Ergebnisse des Sachverständigenrates für Integration und Migration (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration<sup>30</sup> 2010)<sup>31</sup>. Diese Ergebnisse für die Integrationspraxis in Kombination mit einer hohen Religiosität stehen im Widerspruch zum theoretischen Inkompatibilitätstheorem und dessen Konsequenzen wie „Islamkritik und Islamophobie“ oder die Ausbildung einer „islamischen Defensivkultur“. Dabei verhalten sich die Zufriedenheit mit der demokratischen Migrationsgesellschaft und die Religiosität von Muslimen nicht widersprüchlich zueinander<sup>32</sup>, sondern scheinen eher das Konzept der „hybriden Identitäten“<sup>33</sup> als gläubiger Muslim *und* mündiger Bürger in einer Demokratie<sup>34</sup> zu konkretisieren.

Auch Wolf-Dietrich Bukow ist der Ansicht, dass die alltägliche Integration besser funktioniert als Diskurse vermuten lassen. Es gibt eine „stillschweigende Integration“ von Muslimen in der Alltagspraxis, allerdings hat die politische und öffentliche Praxis mit dieser Entwicklung nicht Schritt halten können (Bukow 2003: 62). Ein Integrationsoptimismus in der Bundesrepublik Deutschland wird auch vom Sachverständigenrat für Integration und

---

29 Von tolerare; lat.: ertragen, hinnehmen.

30 Im Folgenden abgekürzt mit: SVR.

31 Vgl. weitere Werte im Kap. Identifikation. Laut Meinungsforschungsinstitut INFO GmbH Berlin vertrauen 61% der Muslime der Regierung in Deutschland, während dies lediglich 36% der deutschen Gesamtbevölkerung von sich behaupten (INFO GmbH Berlin 2009).

32 Vor dem Hintergrund des Inkompatibilitätstheorems besteht hier ein Widerspruch.

33 Vgl. zum Konzept z.B.: Canclini 1990; Hall 1992; Foroutan, Schäfer 2009; Hein 2006; Mecheril 2003 sowie die weiteren Ausführungen in dieser Arbeit. Schiefer und Möllering (2011) sprechen im Rahmen der großen Studie „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“ von „Bikulturalität“.

34 Vgl. Kap. III.

Migration – unabhängig vom Migrationsstatus – festgestellt. Dieser speise sich u.a. aus einem hohen Integrationsinteresse, das in der Einwanderungsgesellschaft der jeweils anderen Seite zugeschrieben werde. Im Zentrum des Interesses von Menschen mit wie ohne Migrationshintergrund stehen v.a. Fragen hinsichtlich der Bildungs- und Arbeitsmarktintegration und beruflicher Chancengleichheit: Dabei handelt es sich um die „Top-Themen“ der strukturellen Integration<sup>35</sup>. „In Schulnoten überführt bedeutet dies ein knapp ‚gutes‘ Integrationsklima, welches den geläufigen öffentlichen Skandalisierungen des Themas Integration widerspricht“ (SVR 2010: 50f.; 63). Der Sachverständigenrat kategorisiert solche „öffentlichen Skandalisierungen“ als Elitendiskurse, welche die Alltagswirklichkeit in der Migrationsgesellschaft nicht widerspiegeln, und führt sie auf das Inkompatibilitätstheorem von Islam und Demokratie zurück: Publizistische Diskussionen<sup>36</sup> über Migration und Integration werden oft schnell zu einer Art ‚Kulturkampf‘, in dem kulturelle und religiöse Fragestellungen andere, auch für Zuwanderer meist bedeutendere Aspekte des Integrationsalltags überlagern und in den Hintergrund drängen. Es geht in diesen Debatten um kulturelle Unterschiede oder um kulturelle oder religiöse Sonderrechte, z.B. um die Frage der Vereinbarkeit des Islam mit den Prinzipien liberaler Demokratien (SVR 2010: 63).

Für die politische Bildung stellt diese Diskrepanz zwischen funktionierender Integrationspraxis und theoretisch politisch-religiöser Inkompatibilität eine Herausforderung dar, Konzepte zur Reduktion dieses Spannungsverhältnisses zu entwickeln. Für die politische Bildung mit ihrer Zielsetzung, einen Beitrag zur politischen Mündigkeit, politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit aller Bürgerinnen und Bürger sowie zur Stabilität der Demokratie in der Migrationsgesellschaft zu leisten, bedarf es eines *modus operandi*, welcher es Muslimen ermöglicht, sowohl in ihrer Rolle als Bürger als auch in ihrer Rolle als Angehörige des Islam eine Loyalität zur Demokratie auszubilden und sich politisch integrieren zu können. Der Konstruktion eines solchen politikdidaktischen *modus operandi* gilt das weitere Erkenntnisinteresse.

Als Pädagogischer Ansatzpunkt für Lehr- und Lernprozesse, die die Adressaten mit den notwendigen Kompetenzen für ein gelingendes Zusammenle-

---

35 Auch für Hartmut Esser stellt die strukturelle Integration die *Schlüsseldimension* der Sozialintegration dar.

36 Die Berichterstattung über Zuwanderer sei oft personalisiert, emotionalisiert und sensationalistisch bzw. alarmistisch, insbesondere wenn es um Themen wie Kriminalität und Terrorismus gehe (Hafez 2002; Ruhrmann, Sommer, Uhlemann 2006; Windzio et al. 2007). Das zeige sich insbesondere im Blick auf den Islam (SVR 2010: 209). Vgl. zur Integrationsdebatte in den Medien z.B. Butterwegge, Hentges 2006, Schramkowski 2007.

ben in kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Migrationsgesellschaften ausstatten, fungiert das *Interkulturelle Lernen* oder auch die *Interkulturelle Pädagogik* als allgemeinpädagogischer Ansatz für alle Didaktiken. Das interkulturelle Lernen verfolgt die Zielsetzung, durch den Erwerb interkultureller Kompetenz, insbesondere der Fähigkeit zur interkulturellen Kommunikation, mit deren Hilfe die Lernenden mit Angehörigen anderer kultureller Systeme sinnvoll und erfolgreich interagieren und interkulturelle Konfliktualität überwinden können, Vorurteile, Diskriminierungen, Fremdenfeindlichkeit, Fremdheitsgefühle, Ethnozentrismus etc., d.h. Desintegrationsphänomene, zu reduzieren. Denn eine der Grundannahmen des Interkulturellen Lernens ist, dass interkulturelle Verständigung durch die Kulturgebundenheit der Interaktionspartner erschwert werden kann (vgl. Lange 2009: 167; 164). Das Inkompatibilitätstheorem stellt dabei eine besonders exkludierende Form kultureller Gebundenheiten für beide Seiten der Migrationsgesellschaft dar.

Das Kulturverständnis des interkulturellen Lernens orientiert sich dabei nicht an einem engen, homogenen Kulturbegriff im Sinne der Lebensform und Nationalkultur eines Volkes, sondern in Anlehnung an die Cultural Studies und Postcolonial Studies liegt dem interkulturellen Lernen ein „Kulturverständnis als Orientierungs- und Deutungsmatrix“ (Geertz 1983: 99) zugrunde (Gogolin, Krüger-Potratz 2006: 119). Mit Deutungsmustern und Deutungskonzepten interpretieren die Menschen Erfahrungen, richten ihr Urteilen und Handeln danach aus und entwickeln soziale, personale und kollektive Identitäten. „Kultur ist nicht die Sphäre einmütiger Übereinstimmung, sondern vielmehr der Schauplatz von Konflikten um die richtige Deutung und Interpretation. Die Vielfalt der Stimmen und Interessen im kulturellen Diskurs setzt eine Vielfalt von Identitäten frei, die mal legitim, mal subversiv, mal als Herausforderung oder auch als Widerstand gegen bestehende Interpretationen auftreten“ (Bienfait 2006: 20). Kulturbegegnungen sind somit nach Manfred Hohmann eine Grundtatsache heterogener Gesellschaften (Hohmann 1987/2005). Moderne, differenzierte Gesellschaften sind auch ohne Migrationsprozesse „multikulturell“, da sie sich durch verschiedene kulturelle Milieus auszeichnen (Wippermann, Flaig 2009). Für die politische Bildung lässt sich somit an dieser Stelle in Anlehnung an das Kulturverständnis der interkulturellen Pädagogik für einen politikdidaktischen *modus operandi* festhalten, dass sich ihr Ansatz interkulturellen Lernens auf die Reflexion kulturgebundener Deutungsmuster und Deutungskonzepte bezieht, wobei hier aufgrund des Inkompatibilitätstheorems der Schwerpunkt auf die Konzepte „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ im Verhältnis zum Islam gelegt wird. Aufgrund der Tatsache, dass politische und gesellschaftliche Konflikte häufig kulturell oder religiös (fehl)gedeutet werden, ist

es sinnvoll, dass die politische Bildung als interkulturelle Bildung mit dem Ziel der Aufklärung über solche (Selbst-)Missverständnisse konzipiert wird (vgl. Auernheimer 1999a; 2008a). Gerade der Islam scheint, wie wohl keine andere Religion, besonders vielen Vorurteilen und Missdeutungen ausgesetzt (Balic 2001: XI): „Die Geschichte der islamisch-europäischen Beziehungen ist auch eine Geschichte der Missverständnisse. Das moderne Bild des Islams in Europa dürfte vorwiegend von der Iran- und Nahost-Berichterstattung der Medien geprägt werden, die den Begriff ‚Islam‘ fast ausschließlich im Zusammenhang mit extremistischen, gewaltbereiten Gruppierungen verwenden, so dass der Islam in jüngerer Zeit in Europa häufig mit Fundamentalismus und dieser mit Gewaltbereitschaft verbunden wird. In weiten Kreisen der öffentlichen Meinung wird der Islam – etwa unter Hinweis auf die Rolle der Frau – als rückständig und unaufgeklärt angesehen. Umgekehrt sehen sich viele im Westen lebende Muslime ausgegrenzt. Der westliche Liberalismus wird in vielen muslimischen Gesellschaften als Dekadenz verstanden. Dies lässt sich wohl zum Teil auf im TV weltweit ausgestrahlte Fernsehserien (...) zurückführen, die häufig das Bild eines sexuell libertinistischen Westens zeichnen, charakterisiert durch zerrüttete Familienverhältnisse, mangelnden Respekt vor traditionellen Autoritäten und religiösen Normen sowie ein hohes Maß an Materialismus. Es liegt auf der Hand, dass beide Bilder (...) zu kurz greifen. Zudem erzeugen sie den Eindruck einer radikalen Inkompatibilität beider Welten (...)“. (Stillfried, Dippelreiter 2001: VI).

Mit der Konzentration auf die Deutungskonzepte „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ im Verhältnis zum Islam wird zum einen diese radikale Inkompatibilität reflexiv in Frage gestellt, zum anderen erfährt das interkulturelle Lernen in der politischen Bildung eine konkrete inhaltliche Ausrichtung. Denn der interkulturelle Ansatz, „Bereicherung aller durch kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt erfährt zwar aus allen Disziplinen grundsätzliche Zustimmung, allerdings lassen sich in den Unterrichtsinhalten kaum systematische Ansätze für den Umgang mit einer kulturell heterogenen Schülerschaft finden. Insgesamt ist festzustellen, dass das Bildungssystem in Deutschland – mit erheblicher Verspätung – gerade erst begonnen hat, sich auf eine heterogene Schülerschaft einzustellen“ (SVR 2010: 149). Dieses Defizit lässt sich auch für die politische Bildung erkennen: „Seit den 1990er Jahren stehen die Beiträge zum interkulturellen Lernen wie kleine Solitäre in den politikdidaktischen Handbüchern und Lexika, und haben einen durchweg erziehungswissenschaftlichen, soziologischen und sozialpädagogischen Zugang. Eine literarische Referenz auf Veröffentlichungen der Politikdidaktik und politischen Bildung, gar ein Bezug auf eine explorierte Praxis ist nicht zu finden“ (Hufer 2006: 409; vgl. a. Lange 2009: 164). Im

Zuge dessen stellt Klaus-Peter Hufer die Frage, was bei der Beantwortung von interkulturellen Fragen in der Einwanderungsgesellschaft der Bundesrepublik und der Lösung ihrer Probleme vor dem Hintergrund einer bisher schwach ausgeprägten Tradition von Politikdidaktik und politischer Bildung erwartet und geleistet werden könne? „Wo liegt das Spezifische politischer Bildung, wenn durch andere Zugänge, beispielsweise pädagogische, psychologische oder soziologische, genügend Erklärungs- und Gestaltungskraft vorhanden ist? (...)“ Seine Antwort darauf lautet: „Kernkategorien und -prinzipien politischer Bildung wie Menschenrechte, Demokratie, Partizipation, Herrschaft, Solidarität, Empathie etc. (sind) immer angesprochen, wenn Menschen wegen ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihres Glaubens oder ihrer Lebensform diskriminiert, malträtiert oder gar ermordet werden. Und (...) schließlich gibt es in einer sich weiter säkularisierenden und fragmentierenden Gesellschaft der verschiedensten Welt- bzw. Jenseitsdeutungen und Milieuzugehörigkeiten einen wachsenden Bedarf nach Institutionen, die ‚das Gemeinsame‘ verhandeln. Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft hat so ihren unverwechselbaren Auftrag, ihre ureigenen Aufgaben“ (Hufer 2006: 410).

Der Verweis auf Kernkategorien politischer Bildung wie Menschenrechte und Demokratie sowie auf Weltdeutungen und Milieuzugehörigkeiten verhält sich analog zu der Schwerpunktsetzung, die Kompatibilität der Deutungskonzepte „Demokratie“, „säkularem Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ im Verhältnis zum Islam als Möglichkeit des interkulturellen Lernens in der politischen Bildung herauszuarbeiten. Eine besondere Relevanz erfährt die Konzentration auf diese Kernkategorien, die nach dem Inkompatibilitätstheorem mit dem Islam nur schwer zu vereinbaren sind, da sie bei aller Pluralität und Diversität in offenen Migrationsgesellschaften die demokratischen Grundwerte repräsentieren, auf deren Basis und in deren Rahmen das Gemeinsame verhandelt wird (Hufer 2006). Sie sind in kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Gesellschaften der Seismograph, welcher ausschlägt, wenn scheinbare multikulturalistische Freiheit zur Menschenrechtsverletzung, zum „Gehäuse der Zugehörigkeit“ (Biefait 2006) degeneriert. Mit diesen Kernkategorien, welche unterschiedliche kulturelle, religiöse, politische (Deutungs)Konzepte als Interpretationsmuster enthalten können, wird die Welt geordnet. Auch religiöse Deutungskonzepte beeinflussen die Wahrnehmung und Bewertung politischer Fragen und Probleme. „Dabei sind Zusammenhänge zwischen Politik und Religion bislang in der Politikdidaktik ebenso wenig diskutiert worden wie der Umstand, dass (...) das Verständnis, das Menschen von Basiskonzepten politischer Bildung wie Macht, Recht oder Gemeinwohl entwickeln, auch von deren religiösen Deutungsmustern möglicherweise für die Perspektivenvielfalt, mit der politische Bildung sich

Politik zu nähern hat, wichtig sein könnten“ (Sander 2009: 168f.). Interkulturelles Lernen bedeutet damit auch, die Fähigkeit zu trainieren, in den Deutungssystemen der „Anderen“ zu denken und möglicherweise auch in *religiösen* Deutungssystemen, denn durch Migration multikulturelle, multiethnische und pluralistische Gesellschaften sind stets auch multireligiöse Gesellschaften (Schieder 2009: 155). Infolge dessen ist interkulturelles Lernen auch immer interreligiöses Lernen und interkulturelle Kompetenz erfordert interreligiöse Kompetenz. Von besonderer Bedeutung ist dabei die interkulturelle Kommunikation (s.o.), der Austausch und die Reflexion verschiedener Deutungssysteme. So erklärt Detlef Pollack die besondere Intoleranz der Deutschen – im Gegensatz zu anderen Europäern – Muslimen gegenüber mit bisher ausgebliebenen, kontroversen Debatten im Kontext von Islam und Integration, welche notwendig seien, um sich über die Ausgestaltung einer religiös, ethnisch und kulturell vielfältigen Gesellschaft zu verständigen (Pollack 2010)<sup>37</sup>. In der Schule werden solche Debatten u.a. in den sinn- und wertbezogenen Fächern wie Politik oder Religion initiiert: „Angesichts einer sich im Zuge der Integration von Fremden (...) zunehmend pluraler gestaltenden Lebenswirklichkeit hat der plurale Diskurs im Sinne eines dialogischen Mit- und Nebeneinanders unterschiedlicher Sinnperspektiven eine überragende Bedeutung für die Gesellschaft und damit auch für das lebensweltliche ‚Planspiel‘ Schule. Religiöse und weltanschauliche Sinndeutungsangebote müssen dabei zu Gehör kommen, damit der Mensch gerade in einer pluralen Umwelt als eigenständiges Individuum standortbezogen und tolerant bestehen kann“ (Schwillus 2002: 137). Während der plurale Diskurs in Anlehnung an die politische Urteilsbildung und Formen des kommunikativen Handelns wie die Deliberation im Sinne Habermas<sup>38</sup> in der politischen Bildung breite Berücksichtigung finden, setzt sich die Politikdidaktik im Gegensatz zur Religionspädagogik nur bedingt zu den Religionen ins Verhältnis, auch wenn beiden Fächern – Religion und Politik – eine gewisse Affinität zugesprochen wird; Sander bezeichnet sie daher als „Fremde Verwandte“ (Sander 2009; Goll 2009, Frech, Juchler 2009)<sup>39</sup>.

---

37 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Umfrage Studie „Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt“ unter Leitung des Religionssoziologen Detlef Pollack, welche im Rahmen des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ durchgeführt wurde, in: [http://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM\\_Studie\\_Religioese\\_Vielfalt\\_in\\_Europa.html](http://www.uni-muenster.de/Religion-und-Politik/aktuelles/2010/dez/PM_Studie_Religioese_Vielfalt_in_Europa.html) (24.09.2011).

38 Vgl. Kap. zur deliberativen Demokratie von Jürgen Habermas: Kap. II 3.4.4.

39 Vgl. zur Affinität von Politik- und Religionsunterricht Sander 2009: Sander betont, dass es gute Gründe gäbe, die verwandtschaftlichen Beziehungen zu pflegen und zu intensivieren (Sander 2009: 163).

Vielmehr scheint es aber, als sei auch die Politikdidaktik allzu lange einer in den Sozialwissenschaften populär gewesenen Vorstellung von ‚Säkularisierung‘<sup>40</sup> aufgesessen, die Religion als eine Art Relikt aus vormodernen Zeiten wahrgenommen habe, das in den modernen Gesellschaften immer mehr an Bedeutung verlieren und möglicherweise nach und nach auch ganz verschwinden würde (Sander 2009: 168f.). Dabei scheint in kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Migrationsgesellschaften eine reflektierte Identitätsbildung und politische Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler geradezu die Auseinandersetzung mit religiösen Sinn- und Transzendenzangeboten zu erfordern. Der Prozess der Individualisierung zwingt die Heranwachsenden zu einer eigenen Stellungnahme zu den vorfindbaren religiösen Traditionen und Gepflogenheiten der Religionsgemeinschaften (Frech, Juchler 2009: 19). In kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Migrationsgesellschaften muss eventuell das Verhältnis von Religion und Demokratie, welches lange Zeit von der Gewissheit des Säkularisierungsparadigmas geprägt gewesen zu sein schien, hinsichtlich einer „Dialektik der Säkularisierung“ (Habermas 2008, Habermas, Ratzinger 2005) aktuell reflektiert werden und zwar in verschiedener Hinsicht.

Im Kontext des Inkompatibilitätstheorems stehen Politiklehrer, die religiös grundierte antidemokratische politische Konzepte bei Jugendlichen erschüttern und neues Lernen anregen wollen, zum einen vor der Herausforderung, dafür unter Umständen auch theologische und religionsgeschichtliche Argumente zu benötigen (Sander 2009: 176). Zum anderen lebt der freiheitliche, säkularisierte Staat von Voraussetzungen, die er selbst nicht garantieren kann (Böckenförde 1976: 60). Religion als zivilgesellschaftliche Ressource stellt auch eine mögliche Instanz für die Vermittlung von Grundwerten dar, auf welchen Demokratie wachsen kann (vgl. Habermas, Ratzinger 2005).

Damit drängt sich – nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Inkompatibilitätstheorems – die Frage auf, ob denn auch der Islam eine Ressource für demokratische Grundwerte darstellen kann. Aus der fast schon als deterministisch proklamierten Entwicklung westlicher Moderne von der Antike, über das Christentum und die Aufklärung bis zur freiheitlichen Demokratie erscheinen islamische Gesellschaften, häufig gekennzeichnet durch autoritäre Herrschaft, fehlende Emanzipation und Modernisierung, ausgeschlossen. Dabei gehen die innermuslimischen Debatten um Säkularisierung und Demokratie bis ins 19. Jahrhundert zurück und spätestens seit dem Frühjahr 2011 erlebt die Weltöffentlichkeit, wie Muslime in ihren Herkunftsländern für demokratische Grundwerte öffentlich demonstrieren.

---

40 Vgl. zum Säkularisierungsparadigma Kap. III 2.

Die Debatten um ein integratives Verhältnis von Islam und Demokratie sind also von zentraler Aktualität und damit Anlass für die politische Bildung, ihnen Aufmerksamkeit zu schenken. Auch Jürgen Habermas, sich selbst als religiös unmusikalisch bezeichnend, plädiert in Anbetracht seiner Diagnose einer „postsäkularen Gesellschaft“ – nicht zuletzt unter den Eindrücken des 11. September 2001 – für ein religionsintegratives, postsäkulares Politik- und Gesellschaftsverständnis (Habermas 2001; 2008; 2005)<sup>41</sup>. In Anbetracht dessen müssten sich die säkularisierten Bürger offen gegenüber dem rationalen Gehalt der religiösen Lehren in gesellschaftlichen Debatten zeigen; sie müssen bereit sein, an Diskussionen teilzunehmen, in denen religiöse Gründe angeführt werden und einen Sinn für die Artikulationskraft solcher Gründe bewahren bzw. entwickeln. Im Gegenzug müssten gläubige Bürger ihre religiösen Einsichten in säkulare Kontexte übersetzen, damit deren kognitive Gehalte sich zu erkennen geben. Sie müssten sich auf das postkonventionelle, positive Recht des Verfassungsstaates einlassen, den weltanschaulichen Pluralismus anerkennen und sich mit dem wissenschaftlich institutionalisierten Weltwissen ins Vernehmen setzen. (vgl. Habermas 2001: 14; 2005: 10f.; 2005a: 143).

In Anlehnung an das Konzept der postsäkularen Gesellschaft von Jürgen Habermas lässt sich als dritter Schwerpunkt formulieren, dass als Konkretisierung des interkulturellen Lernens durch die politische Bildung, dessen Basis insbesondere die Auseinandersetzung mit kultur- respektive religionsgebundenen Deutungsmustern ist, rational nachvollziehbare, islamintegrative Konzepte („postsäkulare“ Konzepte) zu den Kernkategorien „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ entwickelt werden sollen. Diese stellen die Grundlage im Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung dar, indem alle weiteren Kompetenzen, welche schließlich in das Modell der Sozialintegration nach Hartmut Esser als Querschnittsdimension eingefügt werden, darauf basieren. Islamintegrative Konzepte sind nicht nur der Versuch einer Abkehr von einem einseitigen, defizitären Islamverständnis, sondern sie werden als mögliche islamisch angebundene Wertressource, wie sie auch dem Christen- oder Judentum zugesprochen wird<sup>42</sup>, interpretiert. Ein religiös angebundenes Grundwerteverständnis kann auch (gesellschafts)politisches Denken, Urteilen und Handeln und damit die politische Integration sowie die (hybride) Identität als Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens im Rahmen der Sozialintegration in einer

---

41 Vgl. Kap. III 2.4.

42 Die demokratischen Grundwerte werden aus unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Perspektiven (Buddhismus, Hinduismus, Christen- und Judentum) gedeutet. Vgl. zur christlichen Deutung z.B. Stein 2007.

Migrationsgesellschaft positiv beeinflussen. Für muslimische Jugendliche können islamintegrative Konzepte zu „Demokratie“, „säkularen Rechtsstaat“ und „Menschenrechten“ eine Orientierung auf der Suche nach einem eigenen Islamverständnis bieten, welches sich von den teils traditionellen und damit auch häufig geschlossenen Deutungsmustern der Elterngenerationen distanziert und nach Wegen sucht, islamische Identität und das Leben in einer westlichen Migrationsgesellschaft als hybride Identität in Einklang zu bringen. Die Möglichkeit einer hybriden Identitätsbildung als Muslim und Demokrat stellt die Voraussetzung für die politische Integration durch die politische Bildung im Rahmen der Sozialintegration dar.

Zugleich transportieren diese postsäkularen Konzepte ein demokratiekompatibles Islamverständnis, so dass sich diese Basis politischer Integration durch die politische Bildung in einer Migrationsgesellschaft an Muslime wie Nichtmuslime richtet. Denn „Integration ist keine Einbahnstraße, sondern ein Prozess, an dessen Ende nicht nur eine angepasste Minderheit, sondern auch eine veränderte Gesamtgesellschaft steht“ (Wüst 2007: 146).

## **1.2 Methodisches Vorgehen**

Diese Arbeit verfolgt die Zielsetzung, einen eigenen qualitativen Beitrag zur politischen Integration durch die (schulische) politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam modellhaft im Rahmen der individuellen Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft zu erarbeiten. Zum einen wird damit ein konkreter und praxisorientierter Ansatz für das interkulturelle Lernen im Rahmen der politischen Bildung in einer Migrationsgesellschaft zur Diskussion gestellt. Besondere Berücksichtigung findet dabei die Frage, wie die politische Bildung über eine Anerkennung des Islam sowohl das Zusammenleben als auch die politische Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen und nichtmuslimischen Glaubens sowie mit und ohne Migrationsbiographie optimieren kann. Zum anderen wird der Versuch unternommen, die politische Bildung an die Migrationssoziologie anzubinden, um ihre Bedeutung für die gesellschaftliche Integration in einer Migrationsgesellschaft wissenschaftstheoretisch herauszuarbeiten und damit ihre Anschlussfähigkeit an die (Sozial- und Politik-)Wissenschaft, die immer mehr zu schwinden scheint (Oberreuter 2009a: 19), herauszustellen. Diese Zielsetzungen werden in drei Teilschritten verfolgt:

In Kapitel II wird ein Konzept der politischen Integration durch die schulische politische Bildung, welches sich an ihren Zielen und Funktionen orientiert und für alle Adressaten – Muslime und Nichtmuslime, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund – Gültigkeit haben soll, erarbeitet.