

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**

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

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgend-
einer 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

I	Einleitung	9
1.1	Problemaufriss	9
1.2	Methodisches Vorgehen	28
II	Politische Bildung und gesellschaftliche Integration. Entwicklung des Konzeptes der „Politischen Integration“ durch die politische Bildung	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	181
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	Muslimen 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

IV	Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung im Rahmen der Sozialintegration mit besonderer Berücksichtigung der Gruppe von Muslimen mit Migrationshintergrund	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“¹. 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 2009²) und auf die politischen und sozialen Herausforderungen einer ethnisch³, 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 Bürger⁴ 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 interpretierende 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 Zielsetzungen⁵ 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 Konzept⁶. Die Migrationssoziologie differenziert – hier in Bezug auf das Modell von Hartmut Esser⁷, 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. Weißels 2008, Sander 2005: 14; Schulte 2006: 52ff.). So leiste laut Andreas Wüst, der zum Wahlverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund forscht, die *politische Integration*⁸ 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 sind⁹. Im Widerspruch dazu steht z.B., dass sich Menschen mit Migrationshintergrund politisch weniger beteiligen als Menschen ohne Migrationshintergrund¹⁰. 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 Handlungskompetenz¹¹ 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 Glaubens¹², 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 Frage¹³ 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 Deutungskonzept¹⁴ 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 Deutungsmuster¹⁵ 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)¹⁶. 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.)¹⁷. 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 Deutschlands¹⁸. 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 sei¹⁹. 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 Teil²⁰ der Muslime – in der Regel integralistische bzw. islamistische²¹ – 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)²². 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 (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 zukommt²³, 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 Nachfolgegenerationen 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). Wurden 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 sind²⁴, 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 leisten²⁵. 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 alia²⁶ – 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)²⁷ 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 liberal²⁸ 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 sprich 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 tolerierenden²⁹ 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 Migration³⁰ 2010)³¹. 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 zueinander³², sondern scheinen eher das Konzept der „hybriden Identitäten“³³ als gläubiger Muslim *und* mündiger Bürger in einer Demokratie³⁴ 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 Möllerling (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 Integration³⁵. „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 Diskussionen³⁶ 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 sensationistisch 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, malträtiiert 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“ (Bienfait 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)³⁷. 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 Habermas³⁸ 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)³⁹.

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 (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‘⁴⁰ 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)⁴¹. 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 wird⁴², 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.

Dem Inkompatibilitätstheorem als Deutungsmuster werden in Kapitel III islamintegrative Deutungskonzepte von „Demokratie“, „säkularem Rechtsstaat“ und „Menschenrechten“ im Sinne einer Anerkennung des Islam (Axel Honneth) gegenübergestellt. Diese konkretisieren den Ansatz des interkulturellen Lernens als Fähigkeit zur Reflexion von kulturellen, religiösen und ethnischen Deutungsmustern und stellen die Basis für eine politische Integration durch die politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam dar.

Das um die entwickelten, islamintegrativen Deutungskonzepte erweiterte Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung wird in Kapitel IV als Querschnittsdimension in das Modell der Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund nach Esser eingefügt. Im Zuge dessen werden Essers Integrationsdimensionen anhand der Migrationssituation von (jugendlichen) Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere muslimischen Glaubens⁴³, erläutert, so dass aus der Perspektive der politischen Bildung in Bezug auf feststellbare ethnische Disparitäten Handlungsansätze für die politische Integration als Querschnittsdimension formuliert werden können.

Diese drei Aspekte werden anhand der folgenden Vorgehensweise erarbeitet. Im Zentrum der Überlegungen steht hier die schulische politische Bildung, da alle zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen wie nichtmuslimischen Glaubens diese Institution (in der Regel) durchlaufen und ein Konzept der politischen Integration für einen besonders großen Adressatenkreis⁴⁴ ausgearbeitet werden kann (Kap. II). Einleitend wird in Kapitel II, welches sich der Entwicklung des Konzeptes der politischen Integration durch die politische Bildung widmet, über den Integrationsbegriff bzw. bezüglich der Vorstellungen, wie gesellschaftliche Integration – unabhängig von der Migrationssituation – gelingen und welche Aufgabe die politische Bildung dabei haben kann, eine Verknüpfung zwischen Soziologie und politischer Bildung hergestellt. Zwischen beiden Disziplinen existiert bisher kaum ein theoretisch-konzeptioneller Austausch, so dass als Ausgangspunkt die normativen Bezugspunkte politischer Bildung – die Mündigkeit des Individuums und die Stabilität des Systems

43 Prinzipiell liegt der Schwerpunkt in dieser Arbeit auf der Gruppe jugendlicher Muslime mit Migrationshintergrund. Dabei ist die empirische Datenlage unterschiedlich gut, so dass z.T. auch auf Daten zu Menschen mit Migrationshintergrund allgemein zurückgegriffen wird. Dabei verfügen auch diese über eine besondere Aussagekraft, da Muslime (v.a. türkischer Herkunft) mitunter die größte Gruppe unter den Menschen mit Migrationshintergrund darstellen.

44 Programme der außerschulischen politischen Bildung und der politischen Erwachsenenbildung erreichen nur einen kleinen Teil der Adressaten.

- aufgegriffen werden und an ihnen die Möglichkeiten einer Anbindung an verschiedene soziologische Integrationsbegriffe exemplarisch (Kap. II 1) gezeigt werden kann. Vor diesem Hintergrund wird die Vorstellung gesellschaftlicher Integration Hartmut Essers konkretisiert (Kap. II 2). Dies geschieht unabhängig von der Kategorie „Migrationsstatus“, um darzulegen, dass Prozesse gesellschaftlicher und individueller Integration alle Individuen betreffen, was auch für das zu entwickelnde Konzept der politischen Integration gilt. Die migrationssoziologische Ausrichtung des Esserschen Modells, welches zurzeit im Kontext von Migration und Integration im deutschsprachigen Raum den größten Einfluss hat, wird in Kapitel IV am Beispiel der Gruppe von Muslimen mit Migrationshintergrund erläutert und die sich daraus ergebenden Konsequenzen und Handlungsansätze für die politische Bildung in das Konzept der politischen Integration in einer Migrationsgesellschaft transferiert, um dann als Querschnittsdimension in Essers Modell eingefügt zu werden. Damit öffnet sich das Modell Essers zur individuellen Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund aus der Perspektive der schulischen politischen Bildung schließlich für alle Adressaten: Muslime und Nichtmuslime, Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund und verfolgt einen gesamtgesellschaftlichen Ansatz hinsichtlich der politischen Integration.

Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung wird sich an den Funktionen und Zielen politischer Bildung orientieren und spiegelt damit in Teilen sowohl das vorhandene Alltagsverständnis von politischer Integration als auch das konzeptionelle Verständnis von Dita Vogel und Norbert Cyrus wider (Cyrus 2007, Cyrus, Vogel 2008, Vogel 2009; vgl. Kap. III). Die Ziele politischer Bildung (Kap. II 3.1) fungieren nicht zuletzt als Maßstab für die (erfolgreiche) politische Integration von zukünftigen Bürgerinnen und Bürgern muslimischen und nichtmuslimischen Glaubens in der Bundesrepublik Deutschland; dazu zählen die politische Mündigkeit (Kap. 3.2), die Vermittlung demokratischer Grundwerte (Kap. II 3.3) und verschiedener Qualifikationen (Kap. II 3.4). Bezüglich der Frage, über welche Qualifikationen und Kompetenzen der Bürger verfügen muss, damit er sich durch politische Mündigkeit auszeichnet und er dadurch auch das Funktionieren der Demokratie (mit)sichert, existieren verschiedene Debatten. Zu unterscheiden ist eine politik- und eine bildungswissenschaftliche Debatte. Die politische Theorie diskutiert in Anlehnung an normative und realistische Demokratietheorien, wie weit der Bürger durch seine politischen Qualifikationen, sprich durch sein Wissen und Engagement einen Beitrag zur Stabilität der Demokratie leistet (Kap. II 3.4.1ff.). Die bildungswissenschaftliche Debatte wird seit Veröffentlichung der PISA-Studien geführt, welche belegen, dass die Leistungen bei Schülerinnen

und Schülern in der Bundesrepublik Deutschland häufig nur mittelmäßig sind. Insofern bezieht sich die Kompetenzdebatte hier vor allem auf die Überprüfbarkeit und Verlässlichkeit der Vermittlung von Qualifikationen (Kap. II 3.5). Die Politikdidaktik rezipiert beide Diskurse – allerdings eher unabhängig voneinander, so dass es bisher weder zu einer Synthese noch zu einem Konsens bezüglich eines Kompetenzmodells gekommen ist. Auf beide Debatten wird hier Bezug genommen und versucht, sie konstruktiv miteinander zu verbinden. Dies erscheint möglich, da prinzipiell vergleichbare Qualifikationen wie politisches Wissen im Sinne von Deutungskonzepten, politische Urteils- und Handlungsfähigkeit adaptiert werden. Die Anlehnung an die politikwissenschaftliche Debatte verortet die politische Bildung sozialwissenschaftlich, was nicht zuletzt für die weitere (migrations)soziologische Verknüpfung mit dem Esserschen Modell methodologisch und terminologisch sinnvoll ist. Die Rezeption der bildungswissenschaftlichen Debatte, die insbesondere aufgrund einer empirischen Überprüfbarkeit schulischer Lehr-Lern-Prozesse geführt wird, ermöglicht eine spätere Operationalisierung des Konzeptes der politischen Integration durch die politische Bildung. Die Ergebnisse der Überlegungen zu beiden Debatten fließen schließlich in das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung (Kap. II 3.6). Dieses wird im weiteren Verlauf hinsichtlich der Herausforderungen in einer Migrationsgesellschaft, hier explizit am Beispiel der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens mit Migrationshintergrund, spezifiziert. Die Konzentration auf Muslime mit Migrationshintergrund erfolgt aufgrund verschiedener Überlegungen. Zum einen handelt es sich um eine der größten Gruppen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. Unter ihnen sind zum anderen v.a. muslimische Heranwachsende türkischer Herkunft⁴⁵ besonders von ethnischen Disparitäten betroffen (Stanat, Edele 2011: 18, Segeritz et al. 2010; Stanat, Edele 2011; SVR 2010; Autorengruppe Bildungsbereich 2010, Berlin Institut 2009). Diese – prinzipiell bekannten – Disparitäten im Bildungssystem wurden empirisch durch die PISA-Studien besonders ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gehoben, lassen sich aber auch in anderen Bereichen wie dem Ausbildungssystem, dem Arbeits- und Wohnungsmarkt statistisch nachweisen. Aufgrund der Benachteiligung im Bildungssystem ist die politische Bildung automatisch in die Integrationsdebatte involviert und muss sich fragen, mit welchen Konzepten sie solchen Disparitäten

45 Neben denen italienischer Herkunft. Kaum Benachteiligung lässt sich bei Jugendlichen griechischer und polnischer Herkunft erkennen.

begegnen kann⁴⁶. Disparitäten sind Formen von Desintegration, welche im Widerspruch zu den Zielen gesellschaftlicher Integration *und* politischer Bildung stehen: Der Stabilität des (politischen) Systems. Das Berlin Institut für Bevölkerung und Entwicklung fordert daher in seiner Studie „Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration“, dass es aufgrund des unterschiedlichen Integrationsverlaufes der Herkunftsgruppen⁴⁷ notwendig sei, sich ihnen mit maßgeschneiderten Integrationskonzepten zu nähern (Berlin Institut 2009: 83). Dieser Aussage ist zwar aufgrund ihres pauschalisierenden Charakters durchaus kritisch zu begegnen, da die Herkunftsgruppen in sich stets auch heterogen sind, so dass „maßgeschneiderte Integrationskonzepte“ gar nicht zu realisieren sind. Aber dennoch ist empirisch festzustellen, dass Muslime mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich von ethnischen Disparitäten betroffen sind, was Überlegungen zu praktikablen und sinnvollen Handlungsansätzen erforderlich macht. Trotz dieser zu beobachtenden statistischen Häufungen von Disparitäten ist die Gruppe der Muslime, differenziert nach Herkunftsländern und/oder Konfessionen, auch in Bezug auf ihre „Integrationsleistungen“ äußerst heterogen, wie die Studien von Haug et al. („Muslimisches Leben in Deutschland“) und Brettfeld und Wetzels („Muslime in Deutschland“) belegen (vgl. Haug et al. 2009; Brettfeld, Wetzels 2007). Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens werden zwar häufig als homogene Gruppe wahrgenommen, verteilen sich aber ebenso wie Nichtmuslime in den verschiedenen heterogenen kulturellen Milieus, wie die Sinus-Studie zu Migrantenmilieus hervorhebt (vgl. a. Merkle 2009; Wippermann, Flaig 2009). D.h., es existieren nachweislich keine „Immigrantenidentitäten“ (Wüst 2002: 221f.). In diesem Sinne liegt den Ausführungen hier explizit die Zielsetzung zugrunde, die Vielfalt muslimischen Lebens und Denkens zum Ausdruck zu bringen und sich mit kulturalistischen Erklärungsansätzen für ethnische Disparitäten, welche auch von weiten Teilen der Wissenschaft⁴⁸ abgelehnt werden (vgl. Stanat, Edele 2011), kritisch auseinander zu setzen. So greift ein Erklärungsansatz, der von einem (mono)kausalen Zusammenhang von Islam und niedriger

46 Zur politischen Bildung und zum politischen Wissen existieren nur wenige Studien: Torney-Purta 2001; Österreich 2002; Galston 2001; Hagtvet, Solhaug 2005. Solche, die den Migrationshintergrund erfassen, sind besonders rar. Bspw. Goll, Richter, Weißeno, Eck 2010. Weißeno 2010a: 11.

47 Das Berlin Institut differenziert nach verschiedenen Regionen: Aussiedler, Türkei, Länder der EU-25, Südeuropa, ehemaliges Jugoslawien, Ferner Osten, Naher Osten, Afrika.

48 Kulturalistische Erklärungsansätze für ethnische Disparitäten werden zwar von Seiten der wissenschaftlichen Disziplinen aufgrund ihres stereotypen Charakters prinzipiell skeptisch betrachtet, dennoch werden sie wohl wegen ihrer augenscheinlichen Simplität häufiger als gewollt implizit herangezogen.

Bildung ausgeht, zu kurz und droht nicht nur das Bildungssystem, sondern die Migrationsgesellschaft insgesamt aus der Verantwortung zu entlassen, für strukturelle Benachteiligungen und Diskriminierungen Lösungskonzepte zu entwickeln.

In Anbetracht der Problematik, sich auf eine definierte Gruppe im Kontext von Migration und Integration zu konzentrieren, und der damit einhergehenden Gefahr, neue Stereotype zu formulieren oder existierende zu festigen, stellt sich die Frage nach der Legitimität für dieses Vorgehen. Darauf lässt sich erwidern, dass kulturalistische, stereotype oder diskriminierende Erklärungsansätze für ethnische und soziale Disparitäten nur als solche dekonstruiert und reduziert werden können, wenn zum einen deren *komplexe* Ursachen bei dem betroffenen Teil der Individuen *innerhalb* der entsprechenden Gruppen untersucht werden und zum anderen auch diejenigen Individuen berücksichtigt werden, die nicht von Disparitäten betroffen sind, um die Vielfalt der gesamten Gruppe zum Ausdruck zu bringen. Während es für die empirische, sich häufig rein deskriptiv verstehende Forschung selbstverständlich ist, eine Grundgesamtheit, also eine Gruppe von Merkmalsträgern zu definieren, scheint dies für theoretische Arbeiten, welche normative Aussagen formulieren, problematisch zu sein, v.a. sobald diese Gruppen von Disparitäten betroffen sind. Die Ursachen dafür innerhalb einer Gruppe nicht zu analysieren, wird allerdings kaum zu einem pluralistischen Multikulturalismus, sondern eher zu einem ignoranten Kulturrelativismus führen, welcher ethnische und soziale Disparitäten von Generation zu Generation vererbt. Benachteiligungen aber stehen im Widerspruch zur Mündigkeit der (muslimischen) Individuen und wirken sich negativ auf die Stabilität der Demokratie aus.

Für das weitere Vorgehen bedeutet dies, dass eine signifikante Häufung wie eine vermehrte Bildungsbenachteiligung bei Muslimen nicht zu der Schlussfolgerung führen kann, dass der Bildungsstand *aller* Muslime niedrig ist. So lassen sich Bildungsbenachteiligungen zwar häufig bei Muslimen türkischer Herkunft feststellen, während Muslime iranischer oder asiatischer Herkunft sogar bessere Ergebnisse in Bildungsstudien erzielen als autochthone Lernende. Insofern lässt eine signifikante Häufung nicht auf einen direkten kausalen Zusammenhang zwischen Islam und Bildungsbenachteiligung schließen. Sonja Haug et al. sehen vielmehr in den Migrationsbiographien eine Ursache für die stärkere Bildungsbenachteiligung bei Muslimen türkischer Herkunft, da diese v.a. als ungelernte Arbeitskräfte immigriert, während Muslime iranischer Herkunft häufig mit Hochschulabschlüssen nach Deutschland gekommen sind (Haug et al. 2009). Statistische Häufungen können nicht anhand kulturalistischer Interpretationen *den Islam* erklären.

Dass dies zurzeit häufiger der Fall ist, zeigt die Überschneidung von Islam- und Integrationsdebatte. Indem signifikante Häufungen von ethnischen Disparitäten im Kontext von Migration, Integration und Islam kausal interpretiert werden, verbreitet sich das Phänomen der Islamophobie in Form von islamkritischen und fremdenfeindlichen Äußerungen und Handlungen. Nicht zuletzt verbreitet sich dadurch auch das Inkompatibilitätstheorem, das Deutungskonzept von der Unvereinbarkeit von Islam und Demokratie, als Erklärungsansatz. Die Dekonstruktion dieses Deutungskonzeptes scheint für das Zusammenleben von Muslimen und Nichtmuslimen Dreh- und Angelpunkt in einer Migrationsgesellschaft zu sein. Als pädagogischer Handlungsansatz für die Didaktiken, um auf Phänomene wie Fremdenfeindlichkeit, Stereotypisierungen und Rassismen im Zuge der zunehmenden Interkulturalität im Kontext von Migration und Integration zu reagieren sowie mit kulturellen, ethnischen und religiösen Deutungsmustern und -konzepten umzugehen, fungiert die interkulturelle Pädagogik bzw. das interkulturelle Lernen. Die Auseinandersetzung mit dem Ansatz des Interkulturellen Lernens aus der Perspektive des Konzeptes der politischen Integration durch die politische Bildung (Kap. II 4) stellt aus mehreren Gründen den Übergang zum folgenden großen Abschnitt dar, in welchem das Inkompatibilitätstheorem in Form von islamintegrativen Konzepten zu „Demokratie“, „säkularem Rechtsstaat“ und „Menschenrechten“ in Frage gestellt wird (Kap. IV). Zum einen muss ein Konzept zur politischen Integration durch die politische Bildung nicht nur politik- und sozialwissenschaftlich, sondern auch pädagogisch anschlussfähig sein. Das Interkulturelle Lernen stellt diesbezüglich den zentralen Ansatzpunkt dar und ist in Bezug auf den weiteren Schwerpunkt der Deutungskonzepte zu Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten von der politischen Bildung kompatibel. Interkulturelles Lernen wird hier als die Fähigkeit zur Reflexion von kulturellen, ethnischen und religiösen Deutungsmustern verstanden (vgl. Kap. II 4.1). Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung versucht somit durch verschiedene Formen der Anerkennung des Islam wie islamintegrativer Deutungskonzepte zu Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten einen Vorschlag für die gesamtgesellschaftliche Integration aller Bürgerinnen und Bürger in einer Migrationsgesellschaft zu machen. Dabei liegt die Betonung auf der politischen Integration, diese steht zwar auch mit der sozialen Integration in Zusammenhang, d.h. mit Formen des Zusammenlebens⁴⁹, sie stellt aber kein „soziales Programm“ dar, um verschiedene pauschal attestierte Defizite

49 Vgl. die Ausführungen zur sozialen Integration im Zusammenhang mit der politischen Bildung in Kap. IV 4.

einer sozialen Integration von muslimischen Jugendlichen wie Kriminalität oder gar die Gefahr eines „home grown terrorism“ zu reduzieren. Abgesehen von dem islamophoben Tenor dieser Assoziationen ist die schulische politische Bildung nicht – wie auch kein anderes Fach – in der Lage, mit Politikunterricht explizit Autoritarismen oder Delinquenz abzubauen. Hierfür sind nicht didaktische, sondern pädagogische, soziale und psychologische Konzepte die Grundlage, die das Unterrichtsfach Politik sprengen würden und auf eine Vielzahl von Sozialisationsagenten angewiesen sind, nicht nur auf *einen* Politiklehrer. Schule und Politikunterricht können nur implizit als Sozialisationsinstanzen und durch die Erziehung zur Mündigkeit einen Beitrag leisten, Desintegrationsphänomenen entgegen zu treten, indem sie die Integration und die Individuation der Individuen fördern, d.h. die Entwicklung einer besonderen, einmaligen, unverwechselbaren Persönlichkeitsstruktur: die Identität (vgl. Hurrelmann 2007: 30).

Auf das Identitätskonzept – wie auf das Denken und Handeln – wirken auch die vorhandenen (kulturell, religiös und ethnisch geprägten) Deutungsmuster und Konzepte der Individuen. Daher ist die Frage nach der Identität auch für das interkulturelle Lernen von Bedeutung. Das Ausprägen einer Identität, wobei zwischen personal, sozial und kollektiv unterschieden werden kann (Kap. II 4.2), ist für Menschen in der Migrationssituation hinsichtlich der Kategorien Ethnie, Kultur und Religion insofern eine besondere Herausforderung, da sie hier möglicherweise zwischen zwei Bezugssystemen sozialisiert werden. Dies wird an Begriffen wie „hybride Identitäten“ oder „Identitätskonflikte“ deutlich. Für Muslime kann der Islam ein solches Bezugssystem sein, welches auf die Identität als Muslim, aber auch als Bürger Einfluss nehmen kann. Einen exemplarischen Einblick in die Vielfalt dieser Identitäten gibt das Kapitel „Muslimische Religiosität in Deutschland“ (Kap. II 4.3). Diese Ausführungen zu liberaler, traditioneller, fundamentaler und orthodoxer Gläubigkeit differenzieren schließlich zwischen Formen, die für das Konzept eines Bürgers muslimischen Glaubens besonders anschlussfähig erscheinen und denen, die eher eine Ausprägung der Inkompatibilität von Islam und Demokratie darstellen. Da letztere für die politische Integration durch die politische Bildung eine besondere Herausforderung ist, sollen die Ursachen für ein solches Deutungskonzept des Islam, welches sich als eine mögliche Position auch bei der Auseinandersetzung mit den islamintegrativen Konzepten wiederholt, untersucht werden (Kap. II 4.4). Der Islam wird hier zu einem kollektiven Deutungsmuster, fast zu einer Integrationsideologie stilisiert, um eine islamische, autochthone kollektive Identität im Sinne einer Defensivkultur zu konstruieren, die „dem Westen“ überlegen sein soll. Ein solches Islamverständnis erschwert eine politische Integration durch die politische Bildung

in einer Migrationsgesellschaft (Kap. II 5). Konstruktiver Ansatzpunkt für eine politische Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger können daher nur Deutungskonzepte sein, die auf der Grundlage einer Anerkennung des Islam dessen Kompatibilität mit der Demokratie widerspiegeln (Kap. III) und in dieser Form auf das (politische) Denken, Handeln und die Identität der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger Einfluss nehmen.

In Bezug auf das Inkompatibilitätstheorem zu Islam und Demokratie (Kap. III 1) lassen sich drei Debatten differenzieren. Es geht erstens um die Frage nach der Vereinbarkeit von Islam und Säkularisierung (Kap. III 2ff.), welche sich zuspitzt in der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Scharia und säkularem Rechtsaat, zweitens um die Vereinbarkeit von Islam und Demokratie (Kap. III 3ff.) und drittens um die Vereinbarkeit von Islam und Menschenrechten (Kap. III 4ff.). Die Frage nach der Notwendigkeit einer Säkularisierung islamischer Gesellschaften basiert auf der Säkularisierungsthese (III 2.1), welche Säkularisierung im Zusammenhang mit Modernisierung, Demokratisierung und Wirtschaftsentwicklung sieht. Da Säkularisierungsprozesse als ein westliches Phänomen gelten, wird die Forderung danach unter Muslimen sehr kontrovers diskutiert (II 2.2) und in Bezug auf den Islam eher abgelehnt. Aber auch für die Modernisierung der „westlichen Welt“ wird die Erklärungskraft der Säkularisierungstheorie seit geraumer Zeit angezweifelt (Luckmann 1991 [1967]; auch Berger 1988 [1967], Casanova 1994, Habermas 2001) und gar eine Revision der Säkularisierungstheorie angemahnt (Kap. III 2.3). Um die Notwendigkeit einer Säkularisierung des Islam zu überprüfen, die scheinbare Inkompatibilität von Islam und Säkularisierung zu dekonstruieren und nach kompatiblen Aspekten zwischen Islam und säkularem Rechtsstaat zu suchen, wird der Säkularisierungsgrad der Bundesrepublik Deutschland anhand des Verhältnisses von Staat, Politik und Religion (Kap. III 2.3.1) sowie der Säkularisierungsgrad islamischer Staaten, welcher sich an der Bedeutung von Schariarecht sowie säkularem Recht ablesen lässt (Kap. III 2.3.2), analysiert. Mit diesem Vorgehen kann die tatsächliche Diskrepanz zwischen Islam (Scharia) und Säkularisierung bzw. säkularem Rechtsstaat bewertet sowie mögliche Adaptionsformen und Anschlussmöglichkeiten herausgestellt werden. Diese werden in Bezug auf ihre praktische Überzeugungskraft mit den empirischen Einstellungen von Muslimen zum säkularen Rechtsstaat und zur Scharia in der Bundesrepublik Deutschland verglichen und als islamintegratives Deutungskonzept zum säkularen Rechtsstaat zusammengefasst (Kap. III 2.3.3). Theoretisch lassen sich diese Ergebnisse an die Überlegungen zur postsäkularen Gesellschaft von Jürgen Habermas und damit an die Politikwissenschaft anbinden (Kap. III 2.4), woraus sich für

die weiteren islamintegrativen Konzepte Kriterien hinsichtlich religiöser und säkularer Erklärungsmuster für politische Deutungskonzepte als Konsequenzen für die politische Bildung ableiten lassen (Kap. III 2.5).

Analog zu diesen Kriterien wird die Debatte um das Verhältnis von Islam und Demokratie dargestellt (III 3), Wege einer islamischen Anbindung diskutiert (Kap. III 3.1) und zu einem möglichen islamintegrativen Konzept von Demokratie für die politische Bildung zusammengefasst (Kap. III 3.2). Die Menschenrechtsdebatte schließlich wird innermuslimisch besonders kontrovers diskutiert (Kap. III 4), da hier die Frage nach autochthonen Aspekten hervortritt, wie sich auch in der Deklaration „eigener“ islamischer Menschenrechtserklärungen zeigt (Kap. III 4.1). Diese haben einen eher konservativen Bezug zur Scharia, so dass sich reformorientierte, religiös emanzipatorische und liberale muslimische Positionen von diesen Erklärungen in der Regel distanzieren und eine konstruktivere Quelle für ein islamintegratives Deutungskonzept der Menschenrechte sind (Kap. III 4.2) und den Einstellungen von Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland eher entsprechen (Kap. III 4.3), so dass diese Positionen auch für die politische Bildung anschlussfähig sind (Kap. III 4.4).

Die Erarbeitung der islamintegrativen Konzepte zum säkularen Rechtsstaat, zur Demokratie und zu Menschenrechten erfordert durch die Rezeption der innermuslimischen Debatten und der Orientierung an reformorientierten und/oder liberalen Positionen, die aufgrund ihrer autochthonen Perspektive für Muslime eine besondere Überzeugungskraft haben und zugleich für das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung anschlussfähig sind, einen interdisziplinären Zugang. Neben der politikwissenschaftlichen und -didaktischen, der migrationssoziologischen sowie erziehungswissenschaftlichen Ausrichtung werden hier auch die islamische Theologie, die Islamwissenschaft und die Religionssoziologie berücksichtigt und es wird versucht, dem wissenschaftlichen Standard und der inneren Logik dieser Disziplinen so gut wie möglich gerecht zu werden. Eine Vorgehensweise, die jeweils völlig dem state of the art entspricht, ist beim fächerübergreifenden wissenschaftlichen Arbeiten wohl nur Experten auf all diesen Gebieten möglich, wozu die Autorin nicht zählt.

Die Ergebnisse zu den erarbeiteten islamintegrativen Konzepten fließen schließlich in das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung (Kap. III 5), welches im folgenden Abschnitt als Querschnittsdimension in das Modell der individuellen Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund nach Hartmut Esser eingefügt wird (Kap. IV). Auf diese Weise soll schließlich der eigene qualitative Beitrag der politischen Bildung im Rahmen der gesellschaftlichen Integration in einer Migrationsgesellschaft

unter besonderer Berücksichtigung der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens herausgearbeitet werden. Vor dem Hintergrund der klassischen Assimilationstheorie (IV 1.1) wird in Abgrenzung dazu das Integrationsmodell von Hartmut Esser in migrationssoziologischer Perspektive konkretisiert (IV 1.2). Die Dimensionen der Kulturation (Kap. IV 2ff.), der Platzierung (Kap. IV 3ff.), der Interaktion (Kap. IV 4ff.) und der Identifikation (Kap. IV 5ff.) werden jeweils erläutert und mit dem Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung als Querschnittsdimension in Zusammenhang gesetzt. Anhand von empirischen Daten hinsichtlich der Integration von Muslimen mit Migrationshintergrund werden die Integrationsdimensionen veranschaulicht sowie migrationsgesellschaftliche Defizite und Herausforderungen analysiert, um potentielle Handlungsansätze für die politische Bildung zu formulieren. Die Ergebnisse werden als Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung im Rahmen der individuellen Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft zusammengefasst (Kap. IV 6).

Je nachdem ob die Individuen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Dimensionen eher in den ethnischen Kontext oder in die Aufnahmegesellschaft integriert sind, lassen sich verschiedene Ausgänge der individuellen Sozialintegration typologisieren (Kap. IV 7): die Marginalität als Ausschluss aus allen sozialen Kontexten (Kap. IV 7.1), die Segmentation als Integration in die ethnische Gemeinschaft bei gleichzeitigem Ausschluss aus der Aufnahmegesellschaft (Kap. IV 7.2) sowie die Assimilation als Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft ohne Eingliederung in den ethnischen Kontext und die Mehrfachintegration als Integration in beide soziale Bezüge (Kap. IV 7.3ff.). Diese Ausgänge können die Integrationssituation zum einen deskriptiv beschreiben, aber auch normative Zielsetzungen darstellen. Für die politische Integration durch die politische Bildung soll im Rahmen der Darstellung dieser Ausgänge diskutiert werden, welcher von ihnen eine normative Zielsetzung in einer Migrationsgesellschaft sein kann. Schließlich muss die politische Bildung für sich klären, welche Form eines erfolgreichen, demokratischen Zusammenlebens im Kontext von Integration, Migration und Islam sie vor dem Hintergrund ihrer Ziele und Funktionen für angemessen erachtet (Kap. IV 7.5).

II **Politische Bildung und gesellschaftliche Integration. Entwicklung des Konzeptes der „politischen Integration“ durch die politische Bildung**

„Politische Bildung ist immer im Zustand und in den Bewegungen der Gesellschaft verankert.“
Peter Massing⁵⁰

Die Sozialintegration der Individuen in einer durch Migration kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Demokratie stellt eine solche aktuelle „Bewegung der Gesellschaft“, wie Peter Massing es nennt, dar. Zur Diskussion steht daher nicht, *ob* die politische Bildung in dieser „Bewegung“, sondern *wie* sie darin verankert ist. In welcher Weise also kann sich die politische Bildung mit einem Konzept der politischen Integration modellhaft in die Mechanismen der Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft eingliedern?

Prinzipiell besteht eine Affinität zwischen der politischen Bildung und der sozialen Integration – unabhängig vom Migrationskontext –, indem die eine als Teil der (politischen) Sozialisation⁵¹ einen Beitrag zur anderen leistet. Da die politische Bildung im Sozialisationsprozess aber nicht nur die Integration in die Gesellschaft, sondern auch die Individuierung, die Ausbildung von Mündigkeit und individueller Freiheit, ihrer Adressaten verfolgt, scheint sie

50 Massing 2002: 79.

51 Die politische Sozialisation ist ein Teilbereich der Sozialisation, welche allgemein die Weitergabe von Wissen und Fertigkeiten von einer Generation an die nächste sowie die Eingliederung Heranwachsender in die Gesellschaft bezeichnet (Hurrelmann 2008: 253). Politische Sozialisation bezeichnet diesen Prozess für den Gegenstandsbereich der Politik, so Ulrich Meyer (Meyer 2009: 568). Die politische Sozialisation umfasst *alle bewussten und unbewussten Lernprozesse*, in denen politisch relevante Persönlichkeitsmerkmale, Kenntnisse, Gefühls- und Werthaltungen, Normen und Symbole sowie Verhaltensweisen, die das politische Handeln orientieren, regeln und deuten, von Sozialisationsagenten an Sozialisationssubjekte vermittelt, von diesen gelernt, sich angeeignet und zum Teil verinnerlicht werden (Massing 2002: 88). Die politische Bildung hingegen ist „die Sammelbezeichnung für *alle bewusst geplanten und organisierten, kontinuierlichen und zielgerichteten Maßnahmen* von Bildungseinrichtungen, um Jugendliche und Erwachsene mit den zur Teilnahme am politischen und gesellschaftlichen Leben notwendigen Voraussetzungen auszustatten. Politische Bildung (...) findet sowohl in der Schule, im Unterricht bestimmter Fächer, als Unterrichtsprinzip oder in Bildungsprozessen außerschulischer Institutionen statt“ (Massing 2009: 553).

sich mit dieser ambivalenten Zielsetzung in einem Spannungsverhältnis zu befinden (vgl. Massing 2007: 368). Die soziale Integration verfolgt nämlich mit dem Fokus auf die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft, welche durch eine gelingende Sozialintegration der Individuen, u.a. durch eine Übernahme kollektiver Normen und Werte zustande kommt, die Stabilisierung des Systems. Aus dieser Perspektive ist die Zielsetzung politischer Bildung und politischer Sozialisation „die Einführung von Kindern in die kulturellen Selbstverständlichkeiten einer bestimmten Gesellschaft, also (...) (der) Erwerb jener Werthaltungen, Einstellungen, Überzeugungen, Wissensbestände und Handlungsdispositionen, die für die Stabilität der politischen Ordnung einer Gesellschaft als erforderlich betrachtet werden“ (Sander 2005:13). Dagegen verfolgt der Prozess der Individuierung die Ausbildung von Mündigkeit, individueller Freiheit und Selbstverwirklichung. Beer und Bittlingmeyer sprechen daher vom „Grunddilemma zwischen gesellschaftlicher Integration und Individuation im Sozialisationsprozess“ (Beer, Bittlingmeyer 2009: 60; vgl. a. Grundmann 2006: 9). Dieses Spannungsverhältnis existiert auch für die politische Bildung, aber sie sieht hier eher eine konstruktive Verschränkung der Prozesse der Individuation und sozialen Integration (vgl. Massing 2007: 368). Denn die Mündigkeit des Individuums und die Stabilität des Systems bedingen sich in einer offenen, demokratischen Gesellschaft als Parameter gegenseitig. Nur das demokratische System gewährt dem mündigen Individuum die Freiheit, welche ihm durch die Verfassung und die Grundrechte garantiert ist. Und nur die mündigen Bürger – zumindest ein Teil von ihnen⁵² – stabilisieren langfristig mit ihrer politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit den freiheitlichen, demokratischen Rechtsstaat. D.h., Individuum und System stehen sich nicht diametral gegenüber, sondern sind in dieser Korrelation die beiden zentralen normativen Bezugspunkte politischer Bildung, an deren Spannungsverhältnis sich alle weiteren Überlegungen und Konsequenzen zur politischen Integration orientieren und messen lassen werden. Denn trotz aller Kontroversität in der politischen Bildung kann hier nahezu von einem Konsens gesprochen werden (vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010: 37f.; Massing 2005: 33; Pohl 2004: 317f.).

Diese ambivalente Orientierung politischer Bildung ist schließlich auch für die weitere Auseinandersetzung mit dem (migrations)soziologischen Integrationsbegriff funktional, da diesem ebenfalls häufig die dichotome Einteilung in Sozial- und Systemintegration zugrunde liegt (vgl. Lockwood

52 Je nach demokratietheoretischer Vorstellung hängt die Stabilität mehr oder weniger stark von der Beteiligung der Bürger ab; vgl. dazu die demokratietheoretische Debatte um Bürgerkompetenzen in Kap. II 3.4.

1964, Habermas 1973, Esser 2000, 2001), so auch dem Modell von Hartmut Esser, in das das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung schematisch als Querschnittsdimension eingefügt werden soll. Die Sozialintegration bezieht sich auf die Individuen, die Systemintegration auf das soziale (und politische) System⁵³, während sich die Prozesse beider gegenseitig beeinflussen. Wie die Stabilität⁵⁴ der gesellschaftlichen Ordnung und des Systems (Systemintegration) gelingen kann, wie sich überhaupt moderne Gesellschaften integrieren, nicht zuletzt durch das Verhalten und die Einstellungen der Individuen (Sozialintegration), sind damit nicht nur Fragen der politischen Bildung, sondern stellen einen zentralen Schwerpunkt der Soziologie dar, mit welchem sich schon Klassiker wie Emile Durkheim (Durkheim 1893 [1960]) oder Talcott Parsons (Parsons 1951 [1991]) auseinandersetzen.

Um Aussagen über die Funktionsfähigkeit von Integrationsprozessen und gesellschaftlicher Stabilität treffen zu können, untersuchten sie die Zusammenhänge der Konzepte „Individuum“, „Gesellschaft“ und „Sozialisation“. Emile Durkheim (Durkheim 1893 [1960]) und Talcott Parsons (Parsons 1951 [1991]) halten Werte, Wissensbestände und Handlungsdispositionen der einzelnen Individuen für elementare Bedingungen des gesellschaftlichen Zusammenhalts. Trotz Kritik und Weiterentwicklung der Ansätze von Durkheim und Parsons gilt bis heute in weiten Teilen der Sozialisationsforschung als konstitutiv, dass die Eingliederung bzw. Integration der Individuen in die Gesellschaft durch Sozialisationsprozesse einen Beitrag zur Stabilität leistet (vgl. Ahrens, Beer, Bittlingmeyer, Gerdes 2007). Daher lassen sich häufig aus Gesellschaftstheorien auch Theorien zur Sozialisation und Identität⁵⁵ des Individuums – oder umgekehrt – implizit oder explizit ableiten⁵⁶. Zusammenfassend heißt das, dass für die Integrationsforschung moderner Gesellschaften die normativen Bezugspunkte „Gesellschaft“ bzw. „System“ und „Individuum“ ebenso zentral sind wie für die Funktionen

53 Vgl. zum Integrationsbegriff bei Hartmut Esser Kap. II 2.

54 Neben dem hier gesetzten Schwerpunkt auf kulturelle Voraussetzungen für die Stabilität von Demokratien existieren verschiedene andere Erklärungsansätze günstiger Funktionsvoraussetzungen: Die Modernisierungstheorie bezieht sich u.a. auf sozioökonomische Aspekte (vgl. Lerner 1958: 63; Lipset 1960; 1981; Bollen, Jackmann 1989; Przeworski 2006; in weiterentwickelter Form auch Tatu Vanhanens Verteilung von Machtressourcen: Vanhanen 1997; 2003; vgl. zusammenfassend sowie multikausale Erklärungsmodelle und Theoriesynthesen: Schmidt 2008; Merkel 2010).

55 Vgl. zum Konzept „Identität“ die Ausführungen in Kap. II 4.4.2.

56 Z.B. bei Georg Simmel; Emile Durkheim, George Herbert Mead, Talcott Parsons, Erving Goffman; Erik H. Erikson, Jürgen Habermas, Peter L. Berger und Thomas Luckmann, Klaus Hurrelmann, Pierre Bourdieu (s. Abels, König 2010).

politischer Bildung. Allerdings hat sich diese bisher kaum auf die für sie rezeptionswürdige Bedeutung von Integrations- und Sozialisationsforschung konzentriert. So kritisiert auch Massing, dass die Theorien und Ergebnisse der Sozialisationsforschung zwar für die Theoriebildung der Politikdidaktik einen zentralen Stellenwert hätten, aber eine systematische, wissenschaftlich begründete Verknüpfung nach wie vor ein Desiderat sei (Massing 2007: 374).

Um das Konzept der politischen Integration in das migrationssoziologische Modell von Hartmut Esser einzufügen, wird im weiteren Verlauf auf Theorien und Ergebnisse der Sozialisations- und Integrationsforschung, insbesondere der Migrationssoziologie, zurückgegriffen⁵⁷. Da die Prozesse der Sozialisation und Sozialintegration grundsätzlich von jedem Individuum in einer Migrationsgesellschaft, wenn auch in unterschiedlichen Formen und mit unterschiedlichen Ausgängen, durchlaufen werden, distanziert sich dieser Ansatz von Vorstellungen, denen ein enger (migrationssoziologischer) Integrationsbegriff zugrunde liegt, indem er sich lediglich auf Menschen oder auf Muslime mit Migrationshintergrund bezieht und suggeriert, dass das deutsche Volk schon immer „hier“ gewesen ist und nicht integriert zu werden braucht, nach dem Motto: „Wer einheimisch ist, ist automatisch integriert, und wer einen Migrationshintergrund hat, soll sich anstrengen, es zu werden“ (Hamburger 2009: 8). In diesem Sinne bezieht sich das Konzept der politischen Integration als Teil der Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft auf Muslime und Nichtmuslime, auf Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen und orientiert sich an der kulturellen, ethnischen und religiösen Vielfalt einer Migrationsgesellschaft.

Um die politische Bildung und ihren qualitativen Beitrag schließlich in das Modell der Sozialintegration von Menschen mit Migrationshintergrund nach Hartmut Esser verorten zu können, ist es notwendig, zuerst ein Konzept der politischen Integration herauszuarbeiten. Da sich (politische) Sozialisationsprozesse insbesondere durch die Vermittlung von Werten, Normen, Qualifikationen und Handlungsdispositionen auszeichnen, wie schon Durkheim und Parsons betonen, und es sich dabei zugleich auch um zentrale Funktionen der politischen Bildung handelt, wird für das weitere interdisziplinäre Vorgehen auf diese kongruenten Aspekte zurückgegriffen.

Einleitend wird der Begriff der gesellschaftlichen Integration erläutert, indem exemplarisch unterschiedliche „klassische“ Ansätze vorgestellt werden, um vor diesem Hintergrund zum einen das Verständnis von sozialer

57 Für die Erarbeitung der islamintegrativen Konzepte „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ orientiert sich der interdisziplinäre Zugang zusätzlich an der Religionssoziologie, der Islamwissenschaft und in Ansätzen an der islamischen Theologie.

Integration Essers einzuordnen bzw. abzugrenzen. Denn dessen Modell zur Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft dient im weiteren Verlauf als Grundlage, die politische Integration in diesen Prozess schematisch zu verorten. Zum anderen werden die Vorstellungen gesellschaftlicher Integration daraufhin untersucht, ob und wie sie sich mit den Funktionen politischer Bildung in Beziehung setzen lassen. Schließlich wird auf dieser Grundlage – unabhängig von der Kategorie Migration – ein Konzept der politischen Integration entwickelt, welches sich auf *alle* Adressaten politischer Bildung bezieht. Erst in Kapitel IV werden die Überlegungen zur politischen und gesellschaftlichen Integration explizit migrationssoziologisch mit besonderer Schwerpunktsetzung auf Muslime mit Migrationshintergrund spezifiziert. Dieser Zweischritt lässt sich nicht nur damit begründen, dass sich ein Konzept der politischen Integration auf alle Adressaten – mit und ohne Migrationshintergrund – beziehen soll, sondern auch dahin gehend, dass die Theorien zur gesellschaftlichen Integration und zur Sozialintegration von Migranten wissenschaftlich bisher kaum in Zusammenhang gesetzt worden sind. Erst in jüngster Zeit wird versucht, Migrationssoziologie und das klassische Verständnis von Integration in der Soziologie zu verbinden (vgl. Esser 2001), ohne dass bisher aber ein entsprechendes Konzept existiert.

1. Der Integrationsbegriff – Wie integrieren sich moderne Gesellschaften?

Die Integrationsmechanismen moderner Gesellschaften sind für die Soziologie ebenso von Interesse wie für die politische Bildung. Allerdings nehmen beide Disziplinen nur peripher aufeinander Bezug. Da im Kontext von Migration die gesellschaftliche Integration, die Verteilung von Gütern, Partizipationsmöglichkeiten und Teilhabechancen der Individuen für westliche Demokratien und ihre Bestandskraft von besonderer Bedeutung geworden sind, steht die politische Bildung nicht nur vor der Herausforderung, durch entsprechende Bildungsprozesse *praktisch* einen Beitrag zur gesellschaftlichen Integration in einer Migrationsgesellschaft zu leisten, sondern als Wissenschaft auch *theoretisch* an die Integrationsforschung sowie an die Migrationssoziologie anzuknüpfen. Ein entsprechender möglicher Zusammenhang wird im Folgenden zur Diskussion gestellt.

Die zunehmende Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Subsysteme im Zuge der Modernisierung, Rationalisierung, Individualisierung und Heterogenisierung der Lebensformen stellt Überlegungen nach dem Zusammenhalt gesellschaftlicher Einheiten in den Vordergrund. In diesem Sinne definiert

Esser Integration allgemein als die Existenz von systematischen Beziehungen von Teilen zueinander und in Abgrenzung zu einer Umgebung, woraus diese Beziehungen auch immer bestehen (Esser 2006: 23). Imbusch und Rucht halten die folgende Erläuterung insgesamt für konsensfähig in den Sozialwissenschaften: Mit Integration wird die Eingliederung eines Individuums, einer Gruppe oder eines Teilsystems in einen jeweils umfassenderen sozialen Zusammenhang bezeichnet (Imbusch, Rucht 2005: 20f.).

Moderne Gesellschaften halten dabei anders als Gemeinschaften⁵⁸ nicht nur über affektive Aspekte, die über face-to-face-Beziehungen zustande kommen, zusammen, sondern indem Individuen und Gruppen über Märkte, Systeme, administrative und rechtliche Vorgänge eingebunden sind (vgl. Imbusch, Rucht 2005: 14). Hinsichtlich der Frage, wie gesellschaftliche Integration konkret funktioniert, existieren seit Einführung des Begriffs durch Herbert Spencer (Spencer 1851) verschiedene Grundannahmen.

Emile Durkheim führt den Zusammenhalt auf Solidarität stiftende Mechanismen zurück. Solidarität fungiert dabei als ein moralisches und auf Werten basierendes Bindeelement zwischen dem Ganzen und seinen Teilen. Während der Zusammenhalt in einfachen Gesellschaften (*sociétés primitives*) durch Verwandtschaft und Ähnlichkeit, durch ein Kollektivbewusstsein aufgrund der Gleichheit der Teile (Homogenität) zustande kommt – Durkheim nennt diese Form der Integration *Mechanische Solidarität* –, integrieren sich moderne Massengesellschaften (*sociétés supérieures*) hingegen durch verschiedene funktionsspezifische Wert- und Normensysteme, welche aufgrund der wechselseitigen funktionalen Abhängigkeit wie der Arbeitsteilung zustande kommen. Die Gesellschaftsmitglieder sind sich nicht ähnlich, sondern aufeinander angewiesen und schätzen sich daher gegenseitig. Durkheim nennt diese Form *organische Solidarität* (vgl. Durkheim 1893). Dabei hält Durkheim Sozialisationsprozesse in einer arbeitsteiligen Gesellschaft nicht nur für notwendig, um den Menschen für deren ökonomische Anforderungen auszubilden. Vielmehr müsse ein von Natur aus egoistisches und asoziales Wesen so sozialisiert werden, dass es imstande sei, ein soziales und moralisches Leben zu führen (Durkheim 1903: 44; 47). Damit spricht Durkheim implizit die Notwendigkeit (politischer) Sozialisation für die Stabilität des Systems an.

Auch Talcott Parsons erachtet im Zuge seines strukturfunktionalistischen Ansatzes Mechanismen der Sozialisation (u.a. durch die Internalisierung von Werten, Sprache etc.) und der sozialen Kontrolle als entscheidend für Integrationsprozesse. Demnach ist die gesellschaftliche Ordnung selbst

58 Die Unterscheidung von Gemeinschaft und Gesellschaft geht u.a. auf Ferdinand Tönnies zurück (vgl. Tönnies 1887).

vorgegeben und wird durch ein kulturelles System bestimmt, welches durch die gesellschaftlichen Werte und Normen gekennzeichnet ist. Durch Sozialisationsprozesse werden die Individuen an diese Werte und Normen gebunden und erfüllen gesellschaftliche Erwartungen, indem sie vorgegebene Rollen übernehmen. Im Idealfall wird für Parsons durch diese Mechanismen ein harmonischer Zustand erreicht, während Konflikte dagegen einen pathologischen Zustand darstellen (vgl. Parsons 1951)⁵⁹. Durch die Betonung der Kategorie „Harmonie“ lässt sich erkennen, dass Parsons eine gewisse gesellschaftliche Homogenität z.B. hinsichtlich der Werte der Individuen für das Funktionieren der Gesellschaft als wichtig erachtet.

Solche wertorientierten Mechanismen der Integration zweifelt Habermas in Auseinandersetzung mit Parsons, Durkheim und Max Weber an. Habermas kritisiert insbesondere an Parsons Ansatz, dass die Sozialisation des Individuums dazu führen solle, etwas zu tun bzw. zu erstreben, was möglicherweise seinen Interessen widerspreche. Daher sollte das Individuum nicht nur in, sondern auch gegen gesellschaftliche Rollen gestärkt werden. Habermas als Vertreter der kritischen Theorie geht es v.a. um die Freiheit des Individuums im und gegenüber dem System. Integration ist seines Erachtens weniger notwendig, damit das Individuum in das System integriert werde, sondern weil moderne Gesellschaften in die Sphären „System“ und „Lebenswelt“ differenziert seien und nach unterschiedlichen Handlungslogiken funktionierten. Handeln im System sei erfolgsorientiert und strategisch, eingebunden in die Subsysteme Ökonomie und Politik mit den Medien Geld und Macht sowie den Institutionen Markt und Staat. In der Lebenswelt herrsche aber verständigungsorientiertes bzw. kommunikatives Handeln⁶⁰ vor, welches auf Wissen und Überzeugungen basiere, womit die soziale Welt interpretiert und Handlungen initiiert würden. Zu Desintegrationsphänomenen käme es bei einer Entkopplung von „System“ und „Lebenswelt“. Für die Integration seien daher kommunikative Verständigungen notwendig, deren deliberative Verfahren und Kommunikationsbedingungen dann nicht mehr zur Diskussion stünden. Konsens könne nur in Bezug auf Verfahrensweisen hergestellt werden, welche die Deliberation förderten, um Konflikte zu regeln. Neben den institutionell festgelegten Prozeduren des Konfliktausgleichs und der Verständigung stelle v.a. das Recht eine Vermittlungsfunktion zwischen

59 Parsons Theorie folgt in jüngerer Zeit Richard Münch (z.B. Münch 1997), während Ralf Dahrendorf gerade in Auseinandersetzung mit dem Strukturfunktionalismus und seiner Betonung von Ordnung und Konsens über Werte seine Konfliktsoziologie als Gegenpart entwickelte.

60 Zum kommunikativen Handeln s. Habermas' Konzept der deliberativen Demokratie in Kap. II 3.4.4.

„System“ und „Lebenswelt“ dar und fungiere damit als Integrationsmedium (vgl. Habermas 1992; 1981; 1973)⁶¹.

In Anlehnung an die Überlegungen von Habermas ist für die politische Bildung die Frage relevant, in was für eine Gesellschaft überhaupt integriert werden soll. Einen Widerspruch zu den Zielen politischer Bildung stellt die Reproduktion sozialer Disparitäten⁶² durch (möglicherweise auch fehlende) Sozialisationsprozesse dar. Integration durch die Manifestation sozialer Ungleichheit gilt lediglich in Ständegesellschaften als „legitim“, offene, demokratische Gesellschaften lehnen diese Form der Integration ab. Dennoch lassen sich auch in offenen Gesellschaften wie der Bundesrepublik Deutschland Phänomene sozialer Disparitäten erkennen. In historischer Perspektive scheint z.B. das deutsche Bildungssystem schon immer vor dem Problem gestanden zu haben, soziale Disparitäten nicht nur nicht ausgleichen zu können, sondern möglicherweise strukturell auch zu bedingen. Zurzeit sind davon insbesondere muslimische Jugendliche türkischer Herkunft betroffen (vgl. Edele, Stanat 2011), so dass auch von ethnischen Disparitäten bzw. einer „vererbten Bildungsbenachteiligung“ die Rede ist, was dazu führt, dass diese Gruppe hier exemplarisch Berücksichtigung erfährt.

Während den klassischen Ansätzen von Durkheim und Parsons eine affirmative Vorstellung von Integration und Sozialisation zugrunde liegt, bewertet die Kritische Theorie Integration und Sozialisation an den Freiheiten, die Gesellschaften den Individuen ermöglichen (vgl. Habermas 1973a). Im Zentrum der Sozialisation, die zur Integration beiträgt, steht damit die Vermittlung von Kompetenzen wie Diskurs-, Kritik- und Konfliktfähigkeit, welche das Individuum befähigen, eine autonome Perspektive zum gesellschaftlichen System einzunehmen und auf dessen Veränderung hinzuwirken. Für Habermas bedeutet Sozialisation damit auch immer Sozialisation gegen eine Gesellschaft, die individuelle Freiheiten verwehrt oder einschränkt. Sozialisation solle in diesem Sinne dazu beitragen, die spezifischen Kompetenzen für Selbstbestimmung und Mündigkeit bei den Individuen zu entwickeln (vgl. Beer, Bittlingmeyer 2009: 60). Habermas' Verständnis problematisiert damit erneut das beschriebene Spannungsverhältnis zwischen der Stabilisierung des Systems und der Ausbildung individueller Mündigkeit als Zielsetzungen des Sozialisationsprozesses, wie es oben beschrieben worden ist.

Indem die politische Bildung von einem Zusammenhang zwischen individueller Freiheit und Stabilität der freiheitlichen Demokratie, d.h. von einer

61 Vgl. zu den Punkten Deliberation, deliberative Demokratie und Recht bei Jürgen Habermas: Kap. II 3.4.4.

62 Vgl. zu sozialen und ethnischen Disparitäten im Bildungssystem: Kap. IV 3.2.

konstruktiven Verschränkung der Prozesse der sozialen Integration und der Individuation ausgeht, adaptiert sie implizit den Ansatz „Integration durch Konflikt“. Politikdidaktisch anschlussfähig ist diese integrationstheoretische Vorstellung, da seit Hermann Giesecke der „Konflikt“ eine zentrale Kategorie für das politische Lernen darstellt (Giesecke 1965). In freiheitlichen, demokratischen und pluralistischen Gesellschaften ist es notwendig, z.B. in einer durch kulturelle, ethnische und religiöse Vielfalt konfliktimmanenten Sphäre entsprechend kompetent, konstruktiv und tolerant handeln zu können. Für die politische Bildung und damit auch für das zu entwickelnde Konzept der politischen Integration hat dies zur Folge, dass (politische) Sozialisationsprozesse in freiheitlichen, heterogenen Gesellschaften Konflikt-, Diskurs- und Kritikfähigkeit – wie auch Habermas herausstellt (s.o.) – ausbilden sollen. Der Konflikt selbst trägt zur Integration bei, auch wenn mit Konflikten in der Regel erst einmal negative Aspekte wie Streit, Gewalt und Aggressionen assoziiert werden, welche die gesellschaftliche Harmonie zu stören scheinen (s.o. Parsons). Da Konflikte häufig aufgrund von strukturellen Widersprüchen ausbrechen, sind sie oft Motoren des gesellschaftlichen Fortschritts und ihnen wohnt ein konstruktives, gesellschaftliches Potential inne (Dahrendorf 1972). In diesem Sinne bezeichnet auch Lewis A. Coser sie als Indikator für den Veränderungsbedarf einer Gesellschaft, welcher dann konstruktiv gelöst werden muss (Coser 1965)⁶³. Georg Simmel sieht Konflikte als wesentlichen Bestandteil sozialer Prozesse, der Konflikt ist selbst eine Form der Vergesellschaftung und fördert die Integration sozialer Gruppen (Simmel 1992). Ähnlich bewertet auch Honneth Konflikte: Durch die Verweigerung von Anerkennung käme es zu sozialen *Kämpfen und Konflikten*, die wiederum Auslöser für gesellschaftliche Weiterentwicklung seien. Dabei handele es sich um moralisch motivierte Kämpfe sozialer Gruppen und deren kollektiven Versuch, erweiterte Formen der reziproken Anerkennung institutionell und kulturell zur Durchsetzung zu verhelfen, wodurch die normativ gerichtete Veränderung von Gesellschaft praktisch vonstatten gehe (Honneth 2003: 149). D.h., Konflikte sind an sich weder schlecht noch gut, nur die Austragungsformen von Konflikten können positiv oder negativ sein (vgl. Imbusch 2008: 301). Integration durch Konflikt

63 So mag zwar eine Gruppe im Konflikt mit der Mehrheitsgesellschaft stehen, aber mit dem Konflikt einen wesentlichen Beitrag zur Integration der Gesellschaft leisten. „So waren die SPD und ihre Mitglieder im Kaiserreich – sozial in ihren Ortsverbänden und Sportvereinen hoch integriert – auf der gesellschaftlichen Ebene und im Sinne der Systemintegration weitgehend desintegriert. Gerade in dieser Rolle hat die SPD aber zu der Entstehung neuer Normen und gesellschaftlicher Ordnungsmuster beigetragen, ohne die der weitere gesellschaftliche Zusammenhalt und die gesamtgesellschaftliche Integration möglicherweise fraglich geworden wären (Vortkamp 2008: 97).

und damit Konfliktfähigkeit der Individuen bedeutet, dass die Mitglieder einer pluralen, konfliktimmanenten Demokratie zivile Austragungsformen anwenden und akzeptieren lernen, wie es auch Anliegen politischer Bildungsprozesse ist⁶⁴. Denn trotz einer breiten sozialwissenschaftlichen Zustimmung, irritiert das Grundphänomen „Integration durch Konflikt“ viele Individuen. Auch hoch gebildete Leute identifizierten Politik mit Konflikt, mit Streit, gar mit Gewalt in der Weise, als kämen diese Phänomene erst durch Politik in die Gesellschaft hinein, als seien sie das Spezifische der Politik. Es sei aber exakt umgekehrt. Nicht Politik bewirke Streit, sondern Streit mache Politik nötig. Politik sei ein Versuch der Regelung von Konflikten durch eine gemeinsame Ordnung, die das Schlimmste (Gewalt) verhindere und ein erträgliches Miteinander (Rechtsfrieden) ermögliche (Sutor 2009: 182f.). Im Gegensatz zu dieser Funktion demokratischer Politik behindern Diktaturen das Austragen von politischen Konflikten oder versuchen sie auszuschließen, so dass diese Gesellschaften oft „überintegriert“ sind. Als Folge lässt sich erkennen, dass die Chance zu gesellschaftlichem und politischem Wandel und Weiterentwicklung häufig eingeschränkt ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Orientierung der politischen Bildung am Ansatz „Integration durch Konflikt“ auch für die weiteren Überlegungen zur gesellschaftlichen Integration in einer kulturell, religiös und ethnisch vielfältigen Demokratie konzeptionell konstruktiv zu sein scheinen (vgl. a. Schulte 2008: 63). Öffentliche Debatten um Fragen der Integration des „migrierten Islam“ entzündeten sich häufig an tatsächlichen oder imaginären „Wert-“ oder „Konfliktkonflikten“. Huntington spricht sogar vom „Kampf der Kulturen“ (Huntington 1993, 2002). Dies steht der Möglichkeit einer Konfliktregelung von vornherein hinderlich gegenüber⁶⁵, so dass ein entsprechendes Konfliktverständnis diese Debatten entschärfen und für konstruktive Lösungen öffnen könnte. Anstatt gesellschaftliche, konfliktimmanente Debatten bezüglich des Islam als Zeichen einer Inkompatibilität zur Demokratie zu interpretieren, belegen sie aus der Perspektive „Integration durch Konflikt“ vielmehr, dass die Bundesrepublik eine sich im Wandel befindende Migrationsgesellschaft ist, in der die verschiedenen Einstellungen und Lebensformen – von Muslimen und Nichtmuslimen sowie von Menschen mit wie ohne Migrationshintergrund – einen gemeinsamen demokratischen Grundkonsens finden müssen und damit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Die dafür notwendigen Kompetenzen, um an konfliktregulierenden Diskursen in Migrationsgesellschaften teilnehmen

64 In der Politikdidaktik wird z.B. die Konfliktfähigkeit von Reinhardt, Grammes und Behrmann als eine eigene Kompetenz der politischen Bildung vorgeschlagen (vgl. dies. 2004, Kap. II 3.5)

65 Vgl. Kap. III.

zu können, kann die politische Bildung vermitteln und in Form von „Probehandeln“ im Unterricht üben. Insofern eröffnet sich damit eine konkrete Anforderung an ein Konzept für die „politische Integration“ durch die politische Bildung. Bürgerinnen und Bürger in Migrationsgesellschaften stehen vor der Herausforderung, im Diskurs Weitläufigkeit und Grenzen von Pluralismus auszuhandeln. D.h., darf die muslimische Lehrerin z.B. entscheiden, ob sie ein Kopftuch im Unterricht tragen möchte oder nicht? Oder empfinden Lernende und Eltern dies als Verletzung der Neutralität des Staates? Die Beteiligten an solchen gesellschaftlichen Diskursen benötigen zur Debatte dieser Kontroverse Wissen und kommunikative Handlungsfähigkeiten (s. genauer Kompetenzen und Qualifikationen politischer Bildung). Erfolgreich können diese Debatten allerdings nur verlaufen, wenn die Konflikte sich nicht als geschlossene Deutungskonzepte und Weltbilder verfestigen, wie es im Inkompatibilitätstheorem von Islam und Demokratie der Fall ist und erneut die Notwendigkeit unterstreicht, dass die politische Bildung dieses Theorem dekonstruiert. Schließen sich Islam und Demokratie konzeptionell aus, ist es kaum möglich, dass Muslime und Nichtmuslime im Kontext von Migration, Integration und Islam an dem Projekt einer gemeinsamen „guten Gesellschaft“ (Habermas) mitwirken.

Eine „gute Gesellschaft“ stellt dagegen für Niklas Luhmann und seinen Integrationsansatz keine normative Zielvorstellung dar. Grundsätzlich betrachtet die Systemtheorie den Begriff „Integration“ skeptisch. Moderne Gesellschaften bestehen demnach aus einer Vielzahl funktional differenzierter Systeme und sind durch Kommunikationen, nicht durch eine Zentralinstanz der Inklusion miteinander verbunden. Die Regelung der Inklusion kommt über die einzelnen Funktionssysteme selbst zustande, welche jeweils ihrer eigenen Logik folgen (vgl. Luhmann 1997). Eine gesamtgesellschaftliche Integration von Individuen dagegen existiert in funktional differenzierten Gesellschaften nicht mehr. Da bei Menschen mit Migrationshintergrund die gesellschaftliche Zielsetzung verfolgt wird, dass diese an der Gesellschaft teilhaben, wird hier von der „Inklusion“ in funktionale, verschiedene Teilsysteme gesprochen, was als Multiinklusion bezeichnet wird (vgl. Luhmann 1985; 1994; Nassehi 1990). Zur Multiinklusion kommt es, indem die Individuen von den jeweiligen Kommunikationszusammenhängen für relevant gehalten werden. Nach Luhmann sind funktional differenzierte Gesellschaften auch auf die Inklusion der Gesamtbevölkerung ausgelegt und gesellschaftliche Exklusionen sind nach dieser Logik ausgeschlossen („prinzipielle Vollinklusion“)⁶⁶. Danach „ist

66 Aus Luhmanns Perspektive ist es daher nicht nachvollziehbar, warum ein Individuum von der Verwendung von Geld, der Rechtsfähigkeit oder der Staatsangehörigkeit ausgenommen werden sollte (Luhmann 1995: 146ff.).

drin, wer inkludiert ist und alle Probleme sind beseitigt“ (Nassehi 2004: 329). Diese systemtheoretische Dichotomie von Inklusion und Exklusion erfährt allerdings z.B. von Nassehi dahingehend Kritik, dass erst die „Exklusion“ die Extremform sozialer Ungleichheit darstellt, während sie die alltäglichen Exklusionsformen materieller Differenzen und ungleicher Verteilungen von Lebenschancen vernachlässigt⁶⁷. Gestring, Janßen, Polat setzen bei dieser Kritik an und verweisen auf die Probleme von Exklusion und Ausgrenzung, welche häufig als Prozesse stattfinden. Ein Indiz für Ausgrenzung auf dem Arbeitsmarkt ist nicht erst die Langzeitarbeitslosigkeit, sondern lässt sich schon an prekären Beschäftigungsverhältnissen wie erzwungener Teilzeitarbeit und befristeten Arbeitsverträgen erkennen. Auch Ausgrenzung auf dem Wohnungsmarkt bedeutet nicht sofort Obdachlosigkeit, sondern tritt als Segregation zutage (vgl. Gestring, Janßen, Polat 2006: 18).

Vor dem Hintergrund verschiedener Phänomene von Ausgrenzung haben Wilhelm Heitmeyer und Reimund Anhut in den 90er Jahren in Anlehnung an Bernhard Peters das Desintegrationstheorem bzw. den „Bielefelder Desintegrationsansatz“ entwickelt. Dabei versuchen sie, auf verschiedene Dichotomien, welche dem Integrationsbegriff zugrunde liegen, wie „mechanisch/organisch“, „harmonisch/pathologisch“, „System-/Sozialintegration“, „Inklusion/Exklusion“ zu verzichten (Anhut, Heitmeyer 2000; Peters 1993). Sie differenzieren die individuell-funktionale Systemintegration auf sozialstruktureller Ebene (Teilhabe an materiellen und kulturellen Gütern auf den Arbeits-, Wohnungs- und Konsummärkten), die kommunikativ-interaktive Sozialintegration auf institutioneller Ebene (Ausgleich zwischen konfligierenden Interessen) und die kulturell-expressive Sozialintegration auf personaler Ebene (emotionale Beziehungen) (vgl. Anhut, Heitmeyer 2005). Desintegrationsprozesse treten als Verschärfung sozialer Ungleichheit auf, d.h. z.B. als Ausgrenzung auf dem Arbeitsmarkt, als systematische Benachteiligung im Bildungssystem⁶⁸, als Ausgrenzung von bestimmten sozialen Gruppen und Milieus, als Abwertung und Diskriminierung von ethnisch-kulturellen Minderheiten, als Fragmentierung von Lebenszusammenhängen oder als Zerstörung sozialen Zusammenhalts (Imbusch, Heitmeyer 2008). Entsprechende Phänomene

67 Vgl. zur Kritik auch Stichweh 1998; Heitmeyer 1997a; Vorkamp 2008: 59. Richard Münch kritisiert, dass moderne Gesellschaften auch aus sozialen Gruppen bestünden, nicht nur aus funktional differenzierten Teilsystemen (Münch 1997: 103).

68 Für den Bereich der (politischen) 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 sind es sogar 42% (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

führen im Sinne des Desintegrationsansatzes dazu, dass die Betroffenen nur wenig Anerkennung erfahren, was schließlich ein Auslöser für feindselige Einstellungen wie Islamkritik, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder auch Demokratiedistanz sein kann. Damit sieht die Theorie der sozialen Desintegration einen Zusammenhang zwischen misslingender Integration, damit verbundenen Anerkennungsängeln und der Ausbildung feindseliger Mentalitäten. Verweigerte Anerkennung benötigt nach Anhut und Heitmeyer eine Entlastungsfunktion, um ein positives Selbstbild aufrechterhalten zu können. Ein mögliches Ventil ist die Suche nach Schwächeren, um auf die eigenen Nöte aufmerksam zu machen, die aktuellen Positionen oder den eigenen Aufstieg zu sichern (Anhut, Heitmeyer 2000: 53; vgl. Kaletta 2008). Im Kontext von Migration treten abwertende Einstellungen gegenüber schwachen Gruppen z.B. als Fremdenfeindlichkeit oder in Bezug auf Muslime als Islamophobie auf. Durch entsprechende Wertungen oder auch Handlungen soll die eigene Gruppe aufgewertet werden. Besonders stark prägt sich nach dem kulturfunktionalistischen Erklärungsansatz⁶⁹ soziale Distanz aus, wenn sie mit einem niedrigen sozialen Status zusammenfällt. Dies trifft häufig aufgrund der Migrationsbiographie (Gastarbeiter) auf Muslime mit Migrationshintergrund zu (vgl. Bukow 2003: 62). Anders verhält es sich laut Farwick bei japanischen Einwanderern. Diese seien sozioökonomisch selten benachteiligt und im Gegensatz zu Einwanderern türkischer Herkunft z.B. kaum negativen Stereotypen und Vorurteilen ausgesetzt (Farwick 2009: 114f.). Daraus lässt sich für gelingende Eingliederungsprozesse prinzipiell schlussfolgern, dass zum Abbau sozialer Distanz zum einen eine erfolgreiche strukturelle Integration von Menschen mit Migrationshintergrund notwendig ist, damit sich die sozioökonomischen Status vergleichbar verteilen wie die der Mehrheitsgesellschaft⁷⁰. Zum anderen müssen Fremdheitsgefühle gegenüber anderen Kulturen, Religionen oder Ethnien abgebaut werden – so auch der Ansatz des interkulturellen Lernens –, um ihnen im Sinne Honneths mit Anerkennung zu begegnen sowie Vorurteile und vor allem die Ethnisierung sozialer Probleme zu reduzieren. Schiefer und Möllering fassen zusammen, dass Muslime teils über heftige Diskriminierungserfahrungen durch Deutsche berichten und der Respekt gegenüber dem muslimischen Glauben sowie einer vom Islam geprägten Lebensweise als gering eingeschätzt werde (Schiefer, Möllering 2011: 72).

69 Dieser geht davon aus: Je größer das Ausmaß kultureller Andersartigkeit, desto höher der Grad sozialer Stigmatisierung und Diskriminierung.

70 Vgl. zur strukturellen Integration Kap. IV 3.

Soziale Distanzen gegenüber Minderheiten in Form von verweigerten Anerkennungsansprüchen können sich nach Honneth als soziale Konflikte artikulieren. „Wenn soziale Minderheiten ihre Rechte einklagen, dann klagen sie damit Ansprüche auf Anerkennung ein und suchen zum Beispiel rechtliche Anerkennung. Häufig artikulieren sich solche Ansprüche nach sozialer Anerkennung, nach Integration oder Akzeptanz von der Gesellschaft auch in indirekter oder kompensatorischer Form, z.B. in Form von Gewalt. Viele Formen jugendlicher Gewalt oder auch bizarrer jugendlicher Subkulturbildung haben ihre Vorgeschichte in versagter sozialer Anerkennung“ (Honneth 2008)⁷¹. Vor dem Hintergrund dieses Erklärungszusammenhanges begründet sich das Interesse an Anerkennung, welches eine Gesellschaft sowohl in Hinblick auf die Individuen wie auch hinsichtlich der Stabilität des Systems haben sollte und setzt das Anerkennungskonzept mit dem Integrationsbegriff in Zusammenhang.

Von einem entsprechenden Zusammenhang zwischen stabilisierender Systemintegration und (individueller) Sozialintegration, mit besonderer Betonung der strukturellen Integration im Hinblick auf den sozioökonomischen Status für alle anderen Integrationsdimensionen, geht auch Hartmut Esser aus. Dessen Integrationsbegriff – unter Vernachlässigung der Kategorie Migration – wird im Folgenden vorgestellt.

2. Der Integrationsbegriff bei Hartmut Esser

Hartmut Esser differenziert in Anlehnung an David Lockwood (Lockwood 1964; 1969) zwischen System- und Sozialintegration. Mit Systemintegration bezeichnet er den Zusammenhalt gesellschaftlicher Systeme (Integration der Gesellschaft)⁷². Mit Sozialintegration wird die Art der Teilnahme an diesen Systemen der Gesellschaft charakterisiert. Zum einen ist das System der Gesellschaft Bezugspunkt der Betrachtung, zum anderen sind es Akteure oder verschiedene Gruppen, die in das System integriert werden sollen (vgl. Esser 2001: 16ff.)⁷³. Die Systemintegration ist über drei Mechanismen möglich:

71 Interview mit Axel Honneth vom 24.10.2008: http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/tid-12286/philosoph-honneth-schueler-muessen-lehrer-als-verletzbare-personen-begreifen_aid_343236.html

72 Auch: Luhmann 1994, Beck 1986.

73 Auch die folgenden Ausführungen zur Sozial- und Systemintegration nach: Esser 2001: 16ff.

1. über die materiellen Interdependenzen der Akteure auf Märkten (so die Fähigkeit zur Produktion von Gütern oder die Fähigkeit, spezialisierte Dienstleistungen anzubieten),
2. über die „vertikale“ und geplante Organisation in Form von steuernden Institutionen (z.B. durch die Gesetzgebung),
3. über Medien wie Geld oder bestimmte Orientierungen der Akteure wie deren Loyalität zur Gesellschaft.

Jede funktionierende Systemintegration steht dabei im Zusammenhang mit den Akteuren und ihren Beziehungen zueinander – z.B. hinsichtlich interessanter Ressourcen und Kapitalien. Diese erzeugen „Motive“ und „Interessen“, sich an den systemintegrativen Transaktionen zu beteiligen. Dafür benötigen die Akteure bestimmte Kapitalien wie die Sprache sowie entsprechende Qualifikationen, um sich in den Systemen Schule, Arbeitsmarkt oder gesellschaftliche Institutionen platzieren zu können. Bei dem Erwerb von Sprache und Kompetenzen (*Kulturation*) sowie der Positionierung im Bildungssystem oder Arbeitsmarkt (*Platzierung*) handelt es sich um Dimensionen der Sozialintegration. Insofern hängen in modernen Gesellschaften Systemintegration und Sozialintegration voneinander ab.

Die Sozialintegration der Akteure, die im weiteren Verlauf die entscheidende Form der Integration sein wird, wird von Esser in vier Dimensionen differenziert:

1. Die Kulturation als Erwerb von Wissen und Fertigkeiten, einschließlich der Sprache.
2. Die Platzierung als die Übernahme von Positionen und die Verleihung von Rechten.
3. Die Interaktion als Aufnahme sozialer Beziehungen im Alltag.
4. Die Identifikation als die emotionale Zuwendung zum betreffenden sozialen System.

Integration bedeutet dabei die gleichberechtigte Teilnahme am wirtschaftlichen, politischen, kulturellen und sozialen Leben. Zwischen den vier Dimensionen lässt sich eine Abhängigkeit erkennen. Ohne den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, der Kulturation, ist eine Platzierung in der Gesellschaft nicht möglich. Kulturation und Platzierung führen schließlich zu Interaktionen. Fehlende Sprachkompetenz ermöglicht nur eine eingeschränkte Interaktion. Nach Esser ist dann auch nur nach erfolgreicher Kulturation, Platzierung und Interaktion eine Identifikation in einem sozialen System denkbar. All diese Zusammenhänge gelten für jedes Individuum, unabhängig davon ob diese über einen Migrationsstatus verfügen oder nicht.

Die soziale Integration spiegelt den Grad an Zusammenhalt in einer Gesellschaft und die Teilhabemöglichkeiten aller Mitglieder dieser Gesellschaft wider. Schließlich ist ohne die Integration einer bestimmten Gruppe, also der dauerhafte Ausschluss bestimmter Teile der Bevölkerung z.B. von Frauen oder auch von Muslimen bzw. insgesamt von Menschen mit Migrationshintergrund, ein gesamtgesellschaftlicher Zusammenhalt kaum möglich, sondern wäre eine ernsthafte Gefährdung (vgl. Esser 2010: 66). Die einzelnen Dimensionen der Sozialintegration und deren kausale Beziehungen sind daher für die „individuellen“ Voraussetzungen einer gelingenden Systemintegration bedeutsam.

Ebenso verweisen David Lockwood und Jürgen Habermas auf die Verbundenheit von Sozial- und Systemintegration als zwei Teile eines Ganzen. Laut Esser lassen sie sich auch derart differenzieren, dass die Systemintegration auch unabhängig von den Motiven und speziellen Beziehungen individueller Akteure sein kann. Hingegen sind die individuellen Akteure der zentrale Bezugspunkt der Sozialintegration. Insofern kann eine Gesellschaft über den Markt respektive die politische Ordnung hoch integriert sein, aber es können dennoch Gruppen oder Individuen existieren, die kaum in diese Gesellschaft eingebunden sind⁷⁴. So mag die Systemintegration der Aufnahmegesellschaft hoch sein, bestimmte Minderheiten allerdings sind nur gering sozial integriert. Die Interdependenz von Sozial- und Systemintegration zeigt sich auch daran, dass es bei extrem geringer Systemintegration langfristig auch nur eine geringe Sozialintegration geben kann (Esser 2000: 270). Erst das Zusammenspiel von Systemintegration und Sozialintegration sichert den Bestand von Gesellschaften (vgl. Habermas 1973). Denn kein System kann lediglich auf der Grundlage von Regeln funktionieren, sondern ist auf die Handlungen der Akteure angewiesen: „Brechen die Mechanismen sozialer Integration zusammen, so folgt über kurz oder lang auch ein Zusammenbruch der Systemintegration. Funktionsfähige Wirtschaftssysteme brauchen ein Mindestmaß an Vertrauen, politische Systeme ein Mindestmaß an Legitimität. Aber auch das Umgekehrte gilt: Versagen die Mechanismen der Systemintegration, so ist auch die Sozialintegration massiv gefährdet. Eine Gesellschaft, deren politisches System entscheidungsunfähig ist oder deren Wirtschaftssystem elementare Leistungen der Produktion oder Distribution nicht zu erbringen vermag, wird auch ihren sozialen Zusammenhalt verlieren und somit Tribalismus, innere Feindseligkeit und soziale Anomie begünstigen“ (Imbusch, Rucht 2005: 15). Fügen sich die einzelnen Teile nicht zusammen, kommt es zu einem Zerfall der Gesamtheit oder zur Entkoppelung der Einheit (Hüpping, Heitmeyer 2008: 126).

74 Vgl. a. oben die Phänomene der Exklusion und Ausgrenzung.

Die Ausführungen zur System- und Sozialintegration verdeutlichen den Zusammenhang, welchen diese für die politische Bildung mit ihrer normativen Orientierung einerseits hinsichtlich des (politischen) Systems, andererseits in Bezug auf die Individuen hat. Die Funktionen politischer Bildung wie die Förderung von Mündigkeit und Handlungsfähigkeit der Adressaten sowie die Stabilität der gesellschaftlichen Ordnung stehen im Widerspruch zu Desintegrationsprozessen, welche als Benachteiligungen, Diskriminierungen oder Autoritarismen wie Rechtsextremismus und Demokratiedistanz in Erscheinung treten können. Die Funktionen politischer Bildung können nur im Rahmen erfolgreicher Sozial- und Systemintegration zum Tragen kommen. Trotz der Berührungspunkte zwischen gesellschaftlicher Integration und politischer Bildung hat sie sich bisher selbst nicht zu Integrationskonzepten in Beziehung gesetzt. Dabei bieten die verschiedenen Integrationsdimensionen nach Esser verschiedene Ansatzpunkte für die politische Bildung: Bei der *Kulturation* steht wie auch bei politischen Bildungsprozessen der Erwerb verschiedener kognitiver Kompetenzen im Zentrum. Eine *Platzierung* spielt nicht nur im Bildungs-, sondern auch im politischen System für die politische Bildung eine Rolle. Die *Interaktion* ist die Basis von politischen Aushandlungsprozessen und sozialen Kapitals⁷⁵ (Putnam 1993, 2000) von Interesse. Und die *Identifikation* mit dem (politischen) System stellt ein implizites Richtziel politischer Bildungsprozesse dar.

Während die Dimensionen der kulturellen Integration, der strukturellen Integration, der sozialen und der emotionalen Integration konzeptionalisiert sind, existiert weder im Kontext der Sozialintegration noch der Politikdidaktik⁷⁶ ein Konzept der „politischen Integration“. Dabei wird dieses zwar häufig Alltagssprachlich verwendet und auch die Politik- und Sozialwissenschaften scheinen von einem verbreiteten Alltagsverständnis auszugehen (s.u.). Aber vor dem Hintergrund einer zunehmenden Bedeutung von Integrationsprozessen in demokratischen Migrationsgesellschaften erscheint es sowohl für die „Effizienz und Leistungsfähigkeit“ politischer Bildung als auch hinsichtlich ihrer Legitimität im Sinne eines „Anrechts auf politische Mündigkeit“ aller Adressaten – mit und ohne Migrationshintergrund – angemessen, über ein

75 Soziales Kapital speist sich aus den sozialen Beziehungen zwischen den Individuen. Indem sie miteinander kooperieren entsteht daraus auch gesellschaftliches oder konkret politisches Engagement sowie verschiedenen Assoziationen.

76 Verwendung findet der Begriff der politischen Integration auch in Bezug auf den Integrationsprozess der Europäischen Union und bezeichnet in der Regel territoriale oder rechtliche Neuordnungen hinsichtlich des Systems. Damit bezieht sich der Begriff insbesondere auf die Systemintegration, stellt allerdings kein gesetztes Konzept dar und lässt sich auch nicht in Handbüchern oder Lexika zur Europäischen Union finden.

wissenschaftliches, interdisziplinär angebundenes, theoretisches Konzept zu verfügen, welches Ziele setzt und anhand dessen Erfolge wie Misserfolge gemessen werden können. Eingliederungsmodelle, welche die Dimension einer politischen Integration vernachlässigen, stehen dem Demokratiekonzept normativ diametral gegenüber.

3. Das Konzept der „Politischen Integration“ durch die politische Bildung

Obwohl in den Ansätzen für die individuelle Sozialintegration von Migranten neben den Dimensionen der kognitiven/kulturellen, strukturellen, sozialen, emotionalen bzw. identifikatorischen Dimension⁷⁷ kein Konzept der „politischen Integration“ theoretisch ausgewiesen wird, verwenden die sozialwissenschaftliche (Migrations-)Forschung sowie Politikwissenschaft und -didaktik den Begriff recht häufig, allerdings bleibt er in der Regel undefiniert. Mit der „politischen Integration“ wird anscheinend ein konsensuelles Alltagsverständnis assoziiert, welches im Kontext von gesellschaftlichen Integrationsprozessen immer dann Verwendung findet, wenn Phänomene aus dem Bereich des Politischen tangiert sind. So verweisen z.B. Imbusch und Rucht ohne weitere Definition auf die prinzipielle Gefährdung „politischer Integration“⁷⁸: „Die *politische Integration* ist gefährdet, weil einerseits nationale Handlungschancen und Identifikationsmuster durch einen Machtverlust der Staaten schwinden und andererseits, bedingt durch die Migrationsbewegungen und die Erfahrung von Multikulturalismus, die Einheit des ‚Staatsvolks‘ untergraben und zudem politische Partizipation auf bestimmte Bevölkerungssegmente eingegrenzt wird“ (Imbusch, Rucht 2005: 18). Hier wird politische Integration mit staatlicher Handlungsfähigkeit, Werten und Partizipation in Beziehung gesetzt, ohne dass der Begriff aber als Konzept geklärt ist. Ein ähnliches Verständnis scheinen Geißel, Kern, Klein, Berger in ihrem Sammelband „Zivilgesellschaft und Sozialkapital“ zu haben, einleitend heißt es im ersten Satz: „Zivilgesellschaft und Sozialkapital werden als zentral für die soziale und *politische Integration* moderner Gesellschaften betrachtet“ (Geißel, Kern, Klein, Berger 2004). Auch die Politikdidaktik geht häufig von einem allgemeinen Verständnis aus: „Im Bereich der Schule lässt sich schon in den ersten Anfängen des modernen Schulwesens zeigen, dass die *politische*

77 Die Begrifflichkeiten sind in der Migrationssoziologie recht ähnlich, vgl. Ausnahmen in Kap. IV.

78 Die Hervorhebungen des Begriffs „politische Integration“ stammen von der Autorin.

Integration der jungen Generation als eine zentrale Aufgabe schulischen Lernens angesehen wurde“ (Sander 2005: 14). Dem ist aus der Perspektive politischer Bildung zuzustimmen, aber unklar bleibt, was die Politikdidaktik konkret unter diesem Prozess versteht. Im Jahr 1983 wurde eine Ausgabe der Zeitschrift „Politische Bildung“ mit dem Titel „die politische Integration der Jugend“ veröffentlicht, ohne dass der Begriff in den Aufsätzen erwähnt oder gar erläutert wird (Politische Bildung 1983/2). Auch für die politische Kultur-Forschung lässt sich ein Definitionsdefizit konstatieren. So kritisiert Ulrich Kober, Programmleiter für Integration und Bildung der Bertelsmann Stiftung, an der Studie „Ungenutzte Potentiale. Zur Lage der Integration“ des Berlin Instituts für Bevölkerung und Entwicklung (Berlin Institut 2009), dass dort zwar der Anspruch erhoben werde, „zum ersten Mal überhaupt einen integrationsbezogenen Index entwickelt“ zu haben, dieser aber die Dimension der *politischen Integration* – bis auf die Frage der Einbürgerung – nicht berücksichtigt habe (Kober 2009: 131). Aber weder von Kober selbst noch an anderer Stelle der Studie „Demokratie und Integration in Deutschland“ wird das Konzept der politischen Integration definiert, obwohl dies eingangs suggeriert wird. Im Gegensatz dazu bietet Bernhard Weißels im Datenreport 2008 eine Definition an, die auch für die politische Bildung kompatibel erscheint: „Unter politischer Integration versteht man den Prozess, in dessen Verlauf die Bürger durch ihre eigene politische Beteiligung in die politische Willensbildung einbezogen werden und dadurch sowohl die demokratischen ‚Spielregeln‘ anerkennen als auch Loyalitätsbeziehungen gegenüber den politischen Institutionen und Akteuren entwickeln“ (Weißels 2008: 391). Darauf aufbauend lassen sich die folgenden Aspekte eines Verständnisses von politischer Integration zusammenfassen: Von politischer Integration ist im Zusammenhang mit Partizipation und Loyalität zur Demokratie die Rede. Es bedarf dafür der Anerkennung demokratischer Spielregeln, womit in der Regel die Verfassung, die in den Grundrechten manifestierten Grundwerte und die demokratischen Verfahren gemeint sind. Vergleicht man diese Punkte mit den Zielen und Funktionen politischer Bildung, lassen sich weit reichende Analogien feststellen, die im weiteren Verlauf konkretisiert werden.

Den Eindruck, dass das Konzept der politischen Integration, theoretisch kaum erfasst ist, geschweige in Ansätzen der Migrationssoziologie berücksichtigt wird, bestätigen Norbert Cyrus und Dita Vogel. Diese beschäftigen sich mit der politischen Eingliederung von Einwanderinnen und Einwanderern und betonen, dass die politische Integration ein relativ neues wissenschaftliches Konzept darstelle (Cyrus 2007). Zugleich betonen sie deren Bedeutung als eine weitere Dimension der Sozialintegration – neben der kulturellen/kognitiven, strukturellen, sozialen und emotionalen/identifikativen (Cyrus,

Vogel 2008:7). Cyrus und Vogel definieren die politische Integration von Einwanderinnen und Einwanderern mit Rückgriff auf Martiniello (Martiniello 2006) anhand der folgenden vier Aspekte:

- 1) Die Rechte, die Einwanderinnen und Einwanderern von der Aufnahmegesellschaft gewährt werden.
- 2) Das Interesse von Einwanderinnen und Einwanderern an der und die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft.
- 3) Die Übernahme demokratischer Normen und Werte durch die Einwanderinnen und Einwanderer.
- 4) Die Partizipation, Mobilisierung und Repräsentation von Einwanderinnen und Einwanderern im politischen Bereich. (vgl. Cyrus 2007; Vogel 2009).

Im Vergleich mit den Zielen der politischen Bildung⁷⁹, welche Ausgangspunkt für ein Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung sein sollen, entsprechen sich die Punkte „Partizipation“ etc. (4) und die „Übernahme von demokratischen Normen und Werten“ (3). Weiter ist die Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft (2) ein klassischer migrationssoziologischer Aspekt und stellt für viele Ansätze eine eigene Dimension der Sozialintegration (neben der Kulturation, Platzierung und Interaktion) dar. Die Forderung, dass sich die Adressaten politischer Bildung mit der Demokratie oder Gesellschaft identifizieren, ist für die politische Bildung zwar auch eine implizite Zielsetzung, indem Demokratiezufriedenheit für die Stabilität des Systems als positiv, Distanz als negativ bewertet werden. Aber die Bedeutung der Bürgerrolle für die Stabilität der Demokratie wird in der Demokratieforschung, der politischen Theorie und politischen Kulturforschung kontrovers diskutiert⁸⁰, so dass hier empirisch nicht mit Sicherheit von einer Kausalität ausgegangen werden kann. Abgesehen davon finden Formen der Identifikation affektiv und emotional statt und können von der schulischen politischen Bildung zum einen nicht operationalisiert werden (s.u.), zum anderen ermöglichen es offene Gesellschaften den Individuen auch, sich gegen eine – wie auch immer geartete (s.u.) – Identifikation zu entscheiden, so dass eine entsprechende Zielsetzung der schulischen politischen Bildung eine Indoktrination ihrer Adressaten darstellen würde. Da die politische Bildung dennoch *normativ* für eine Loyalität gegenüber dem politischen System plädiert, wird im weiteren Verlauf für das Konzept der politischen Integration geklärt, inwiefern eine emotional-affektive „Identifikation“ sowohl

79 Bisher ausgewiesen wurden: die Förderung der Mündigkeit, die Vermittlung von Werten, Normen und Handlungsfähigkeiten sowie die Stabilität des Systems.

80 Vgl. Kap. II 3.4,

von Migranten als auch von Nicht-Migranten grundsätzlich eine *conditio sine qua non* für die Stabilität von Demokratie darstellt oder ob nicht rationale Formen der Zustimmung wie das Konzept des „Verfassungspatriotismus“⁸¹ bzw. konkrete politische Handlungen eher geeignete Indikatoren sind, um Demokratiezufriedenheit respektive Loyalität zu „messen“. Auch Bernhard Weßels, der im Datenreport 2008 den Begriff *politische Integration* verwendet, spricht lediglich von der Anerkennung demokratischer Spielregeln sowie Loyalitätsbeziehungen gegenüber den politischen Institutionen und Akteuren und nicht von einer emotionalen Identifikation (Weßels 2008: 391).

Abgesehen von der Identifikation charakterisieren Cyrus und Vogel das Konzept der politischen Integration anhand zu gewährender Rechte (Punkt 1) wie das Wahlrecht oder die (doppelte) Staatsbürgerschaft. Dabei handelt es sich um eine rechtliche Integration durch das (politische) System. Bauböck attestiert der rechtlichen Integration eine besondere Bedeutung, da sie häufig die Integration in die anderen Dimensionen erleichtere, außerdem wirke sie sich seines Erachtens auch positiv auf die Integrationsbereitschaft aus, da ein sicherer Aufenthalt z.B. auch Investitionen in den Spracherwerb und die Ausbildung der Kinder motivieren würde (Bauböck 2001: 41).

Für die schulische politische Bildung bleibt hinsichtlich einer rechtlichen Integration von Migrantinnen und Migranten allerdings festzuhalten, dass sie explizit – z.B. im Sinne einer Institution – keinen Einfluss darauf nehmen kann⁸² und somit diese Dimension im Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung nicht rezipiert wird. Schließlich soll sich der zu entwickelnde Ansatz gleichermaßen auf die Adressaten mit und ohne Migrationshintergrund beziehen, wohingegen die Frage einer rechtlichen Integration in erster Linie nichtdeutsche Adressaten betrifft. Allerdings geht mit dieser unterschiedlichen rechtlichen Integration von Deutschen und Nichtdeutschen für die schulische politische Bildung die folgende paradoxe Konsequenz einher: Sie soll zwar alle Schülerinnen und Schüler für die Wahrnehmung ihrer späteren staatsbürgerlichen Rolle sensibilisieren, aber aufgrund eines fehlenden Wahlrechts für alle Nichtdeutschen sowie aufgrund des Optionsmodells bei der Staatsbürgerschaft wird nur ein Teil von ihnen die Möglichkeit haben, diese Rolle realiter auszuüben. Daher haben die politischen Debatten um eine doppelte Staatsbürgerschaft sowie um ein Wahlrecht für Nichtdeutsche

81 Vgl. die Kap. II 3.3 zu (Grund)Werten; insbesondere das Konzept des Verfassungspatriotismus sowie das Kap. IV 5. zur „Identifikation“ im Rahmen der Sozialintegration.

82 Allerdings handelt es sich bei der Frage des Wahlrechts für Nichtdeutsche oder die doppelte Staatsbürgerschaft um „Inhalte“ politischer Bildung, die im Rahmen der politischen Integration artikuliert werden können und die Adressaten politischer Bildung zur Partizipation motivieren können (vgl. Kap. IV).

in einer Migrationsgesellschaft auch für die politische Bildung anhaltende Aktualität⁸³. Außerdem führt aus Systemperspektive die Verweigerung des Wahlrechts für Nichtdeutsche langfristig zu einem immer deutlicher zu Tage tretenden strukturellen demokratischen Defizit: Migrationsgesellschaften stehen vor der Problematik, dass Wohnbevölkerung und Wahlbevölkerung quantitativ auseinander fallen. Während die Wohnbevölkerung durch Migration ansteigt, stagniert die Zahl der Wahlberechtigten oder nimmt sogar ab. Eine rechtliche Einbindung von Nicht-Deutschen z.B. über das Wahlrecht könnte zu mehr demokratischer Legitimität führen. Denn prinzipiell wird mit dieser Form der rechtlichen Integration von Einwanderern auch ein positiver Einfluss auf die identifikative Integration bzw. Loyalität assoziiert (vgl. Vogel 2009, Bauböck 2001). Gerade für Muslime, die sich als „Deutsch-Türken“, „Deutsch-Libanesen“ oder im Sinne anderer Bindestrichidentitäten verstehen, kommt die Aufgabe der Staatsbürgerschaft des Herkunftslandes mit einer Aufgabe der Identität der Elterngeneration gleich. Hier können solche Formen rechtlicher Integration eine Anerkennung hybrider Identitätsmuster darstellen⁸⁴ (vgl. a. Frindte et al. 2011: 657f.).

Zuletzt verweisen Cyrus und Vogel in ihrem Konzept der politischen Integration auf die Punkte Wissen, Partizipation und Teilhabe, welche auch von der politischen Bildung als Ziele verfolgt werden. Allerdings erläutern die Autoren nicht, wie es zu einer entsprechenden Qualifizierung der Individuen kommen soll, so dass sich hier ein zentraler Ansatzpunkt für die politische Bildung eröffnet, um mit dem Konzept der politischen Integration einen eigenen qualitativen Beitrag im Rahmen der Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft zu leisten.

In Anlehnung an die folgende Definition politischer Sozialisation von Monika Buhl lässt sich ein entsprechender Zusammenhang von politischer Bildung⁸⁵ und politischer Integration als Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten umreißen. Auch sie differenziert (s.o.) im „Lexikon der Politik“ politische Sozialisation in die Prozesse der Individuation und der sozialen Integration (vgl. a. Massing 2007). Die Individuation besteht darin, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erlangen, um politische Sachverhalte verstehen und beurteilen sowie entsprechend handeln zu können. Integration zeichnet sich dadurch aus, Mitglied einer politischen Gemeinschaft zu werden und die zugehörige staatsbürgerliche Rolle zu übernehmen. Während einerseits Wissen angeeignet und Einstellungen übernommen werden, wird andererseits

83 Vgl. zur Platzierung Kap. IV 3.

84 Vgl. zum Konzept der (hybriden) Identitäten die Ausführungen unten.

85 Politische Bildung stellt schließlich einen Teil der politischen Sozialisation dar.

die Kompetenz erlangt, selbst zu agieren und sich aktiv an der Gestaltung des politischen Systems zu beteiligen“ (vgl. Buhl 2007: 231). Damit kann politische Integration durch die politische Bildung als Prozess (Individuierung) und Ergebnis (hinsichtlich der sozialen Integration) beschrieben werden⁸⁶. Politische Integration als prozedurale Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten durch die politische Bildung orientiert sich eher am Individuum⁸⁷. Die Verankerung und Anwendung von Wissen und Fähigkeiten, die Partizipation, die Einstellungen zu Demokratie, Institutionen oder Akteuren spiegeln die Übernahme der staatsbürgerlichen Rolle wider, sie sind das Ergebnis politischer Integration durch die politische Bildung und wirken sich damit auf die Systemstabilität aus. Eine entsprechende „Ergebnisorientierung“ politischer Bildung lässt sich implizit auch bei Ulrich Meyer in Bezug auf die politische Sozialisation im Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland finden. Er verwendet zwar nicht expressis verbis die politische Integration als Zielsetzung, aber er spricht von „normativen oder funktionalen Zielbestimmungen ‚gelungener‘ politischer Sozialisation“, welche durch Begriffe wie „Partizipation“, „Teilhabe“, „mündiger Bürger“ oder „Verfassungspatriotismus“ bzw. ex negativo „Politikverdrossenheit“ oder „Demokratiefeindlichkeit“ ausgedrückt werden (Meyer 2009: 569, vgl. a. Rippl 2008: 444). Diese Phänomene beschreiben Ergebnisse „gelungener politischer Integration“ bzw. Desintegration.

„Gelungene politische Integration“ kann ergo unterschiedlich ausgeprägt sein. Diese Diversität gelungener politischer Integration ist kompatibel mit den Vorstellungen in der politischen Bildung, da sie – in Anlehnung an die Demokratietheorie (s.u.) – mehrere Bürgerbilder differenziert, welche sich über verschiedene Kompetenzen definieren und damit unterschiedliche „Ausgänge“ der politischen Integration erfassen: der Aktivbürger, der Interventionsbürger und der reflektierte Zuschauer. Die Erarbeitung des Konzeptes der politischen Integration beruht damit besonders auf den Zielen politischer Bildung, neben der „Mündigkeit“ und der „Vermittlung von (Grund)Werten“ v.a. auf der Förderung von „Qualifikationen und Kompetenzen“. Diese rezipiert die politische Bildung zum einen aus der entsprechenden Debatte der politischen Theorie

86 Auch Penninx und Martiniello (Penninx, Martiniello 2004) sowie Imbusch und Rucht (Imbusch, Rucht 2005) verweisen darauf, dass Integration grundsätzlich Prozess und Ergebnis sein könne. Damit orientiert sich das Konzept der politischen Integration aus Perspektive der politischen Bildung nicht nur am System, sondern an beiden normativen Bezugspunkten, nämlich auch dem Individuum.

87 Meyer 2009: 568: Meyer sieht die politische Sozialisation – den Oberbegriff für die politische Bildung – auch v.a. als prozeduralen Aspekt, also wann, wo, wie und warum politische Meinungen und Einstellungen gelernt werden.

über Bürgerrollen und -kompetenzen in Gesellschafts- und Demokratietheorien, zum anderen orientiert sie sich an Kompetenzformulierungen, wie sie als Bildungsstandards seit den PISA-Studien für den schulischen Politikunterricht in der Politikdidaktik formuliert werden. Beide Kompetenzbezüge, die der Bürgerrollen aus der politischen Theorie sowie die für die Schulpraxis relevanten Kompetenzen und Bildungsstandards, sollen für das Konzept der politischen Integration erschlossen werden. Der gesamtgesellschaftliche Blick der Demokratie- und Gesellschaftstheorien, wie er in der politikdidaktischen und politikwissenschaftlichen Debatte hinsichtlich der Bürgerqualifikationen zum Tragen kommt, ermöglicht die spätere Einordnung des Konzeptes der politischen Integration in das Modell der Sozialintegration von Hartmut Esser. Die Berücksichtigung der für den politischen Unterricht formulierten Kompetenzen setzt nicht nur an der zurzeit aktuelleren Debatte in der Politikdidaktik an, sondern erlaubt für eine spätere empirische Überprüfung eine leichtere Operationalisierung des Konzeptes der politischen Integration. Nicht zuletzt stellt der Zugriff auf beide Kompetenzsets den – bisher ausgebliebenen – Versuch dar, beide Diskurse zu verknüpfen.

3.1 Funktionen und Ziele politischer Bildung

Innerhalb der politischen Bildung herrscht Kontroversität darüber, welche Funktionen politische Bildung erfüllen sollte (vgl. Pohl 2004). Insofern kann an dieser Stelle nur ein Minimalkonsens aufgestellt werden. Joachim Detjen nennt fünf Grundfunktionen, die sich in ähnlicher Form auch bei anderen Fachdidaktikern wieder finden lassen und sich zwischen den beiden normativen Bezugspunkten „Individuum“ und „System“ bewegen (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010: 37; 39; Massing 2003; Sander 2005):

1. Die Förderung politischer Mündigkeit des Individuums,
2. die Qualifizierung des Individuums zu einem funktionierenden Mitglied des Gemeinwesens und der demokratischen Ordnung,
3. die Stabilisierung der Demokratie,
4. die Verankerung der geistigen Grundlagen, d.h. die Werte und Normen des Gemeinwesens im Bewusstsein der Menschen,
5. die Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände (vgl. Detjen 2007: 5).

Diese fünf Punkte können hinsichtlich ihrer Beiträge unterteilt werden, die die politische Bildung *eher* zur System- oder zur Sozialintegration leistet. Zum ersten Punkt können die Stabilisierung der Demokratie sowie die Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände gezählt werden und es tritt eher der

normative Bezugspunkt des „Systems“ ins Zentrum. Bei dem Versuch, einen eigenen qualitativen Beitrag im Kontext der individuellen Sozialintegration in einer Migrationsgesellschaft herauszustellen, geht es primär um das Individuum. Aber auch hinsichtlich der Funktionen zeichnet sich ab, dass sich diese analog zur Korrelation von Sozial- und Systemintegration prinzipiell auch immer auf beide Bezugspunkte beziehen, so profitiert z.B. das *Individuum* selbst von der Besserung der gesellschaftlich-politischen Zustände des *Systems*.

Die weiteren Ausführungen werden sich in Hinblick auf die Sozialintegration v.a. auf die individuumszentrierten Funktionen konzentrieren: auf die Förderung der politischen Mündigkeit, die Vermittlung von Werten und Normen sowie die Ausbildung von Kompetenzen und Qualifikationen.

3.2 Förderung der Mündigkeit

Nach Adorno lässt sich „verwirklichte Demokratie nur als Gesellschaft von Mündigen vorstellen. Insofern müssen auch die Kinder, die zukünftigen Wählerinnen und Wähler, zur Mündigkeit erzogen werden (Adorno 1970: 112). Adorno folgt der Mündigkeitsvorstellung von Kant, welcher Mündigkeit durch ihr Antonym definiert: „Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen zu bedienen“ (Kant 1784: 481). Im Umkehrschluss heißt dass: „Von Mündigkeit kann man nur sprechen, wo der Mensch zu eigenem Denken gelangt ist, wo er von Vorurteilen und Verblendungen frei, (...) und wo er gelernt hat, Vorgefundenes kritisch zu reflektieren, um sich auf dieser Basis zu entscheiden, die jeweiligen gesellschaftlichen Verhältnisse akzeptieren zu wollen oder auf ihre Veränderung hinzuwirken“ (Massing 2002: 92). Mündigkeit umfasst somit die Fähigkeit eines Menschen, vernünftig und autonom handeln zu können. Dafür bedarf es der eigenständigen und unabhängigen Urteilsbildung, der kritischen Reflexion und Analyse der (politischen) Umstände, der angemessenen Artikulation. Hierbei handelt es nicht nur um Aspekte, die die politische Mündigkeit definieren, sondern gleichzeitig auch zentrale Qualifikationen bzw. Kompetenzen darstellen, die von der politischen Bildung vermittelt werden sollen (s.u.). Und auch Adorno betont, dass diese Fähigkeiten nicht angeboren sind, sondern erlernt werden müssen (Adorno 1970: 145). Mündigkeit als primäres Ziel schließt damit politische Bildung als Legitimation *jeder* Form von Herrschaft oder Indoktrination aus. Vielmehr unterstreicht diese Zielsetzung im besonderen Maße die Orientierung der politischen Bildung an den Prämissen einer freiheitlichen Demokratie, indem politische Integration niemals zugunsten existierender Herrschaft und zuungunsten der Freiheit des Individuums stattfinden kann. Politische Bildung in der Demokratie wendet sich ab vom Bild des Untertanen,

der durch staatsbürgerliche, autoritäre Erziehung und Vermittlung von Gehorsam, Pflichterfüllung und Unterordnung im Herrschaftssystem zu funktionieren hat. Totalitäre Diktaturen suchen über politische Erziehung, dass Denken und Handeln der Individuen von der leitenden Ideologie bestimmen zu lassen und in diesem Sinne zu formen, daher handelt es sich hier um politische Indoktrination als eine „Verfallsform pädagogischer Arbeit“ (Massing 2002: 89). Die Bejahung der Erziehung zur Mündigkeit als Aspekt der Freiheit führt zu Merkmalen wie Pluralismus, Heterogenität und Vielfalt in Demokratien sowie darauf aufbauend zum didaktischen Prinzip der Kontroversität⁸⁸ als leitende Maxime – und einzigem Konsens – in der politischen Bildung (vgl. Wehling 1977). Nur in pluralistischen, freiheitlichen Systemen können die verschiedenen, kontroversen, gesellschaftlichen Interessen bis hin zum Mehrparteiensystem und zur Verbändervielfalt zum Ausdruck kommen. Damit ist die Erziehung zur Mündigkeit die einzig mögliche für eine demokratische politische Bildung, sie ist aber auch nur in demokratischen Gesellschaften durchsetzbar, weil sie die Anerkennung der Freiheitsrechte für alle Bürgerinnen und Bürger voraussetzt (vgl. Sander 2005:17). D.h., der mündige Bürger ist aufgefordert, Politik stets zu beurteilen und an der Veränderung dieser Politik – nicht an der Reproduktion bestehender Verhältnisse – mitzuwirken, während der Untertan lediglich zur Akklamation, ansonsten zur unkritischen, politischen Passivität erzogen wird. Indem der demokratische Staat Freiheit und Pluralismus zu gewährleisten sucht, ermöglicht er es jedem, nach den eigenen Wertvorstellungen sein Leben zu gestalten. Das Merkmal pluralistischer Gesellschaften ist gerade, dass über bestimmte Grundfragen des *modus vivendi* kein Konsens existiert. „Denn verschiedenen Lebensweisen und Glaubensüberzeugungen liegen oftmals Werte zu Grunde, die unvereinbar sind. (...) Gerade weil über die unterschiedlichen Auffassungen des guten Lebens kein Konsens erzielt werden kann, bergen Wertfragen auch eine Sprengkraft in sich. Deshalb ist es für Demokratien vor allem notwendig, dass sich die Bürger gemeinsam auf Verfahren verständigen können, die Konflikte lösen, ohne Wertfragen thematisieren zu müssen“ (Speth, Klein 2000: 30)⁸⁹. Diese Feststellung, die Migrationsgesellschaften wie die Bundesrepublik kennzeichnet, stellt die politische Bildung vor die Herausforderung, das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch der Wertevermittlung und der Realität der Wertevielfalt in einer pluralistischen Demokratie konstruktiv zu lösen.

88 Vgl. den Beutelsbacher Konsens als Minimalkonsens politischer Bildung: Überwältigungsverbot (auch Indoktrinationsverbot genannt); Kontroversitätsgebot, Analysefähigkeit der eigenen Interessenlage durch den Schüler (vgl. Wehling 1977).

89 Vgl. dazu: Kap. zu Habermas Modell der deliberativen Demokratie in Kap. II 3.4.4.

3.3 Werte in der politischen Bildung

Für die Soziologie sind Werte kulturell vermittelte Vorstellungen des Wünschenswerten, so dass für die Individuen alles den Rang eines Wertes einnehmen kann. Aus mikrosoziologischer Perspektive sind Werte zentral bei der Sozialisation der Individuen, da angenommen wird, dass sich die menschliche Persönlichkeit durch die emotionale, kognitive und habituelle Verankerung von Werten entwickelt und die persönliche Identität über ein Wertprofil definiert wird (vgl. Allport 1937; Hurrelmann 1988).

Makrosoziologisch sind Werte relevant, da sie eine ganze Population kulturell prägen können. Die Kultur einer Gesellschaft kann sich über kollektiv vorherrschende Wertprofile definieren. Durch Wertetradierungen im Generationenwechsel, z.B. qua Sozialisation (s.o.), sind Gesellschaften imstande, ihre kulturelle Identität – mutatis mutandis – stets wieder neu zu produzieren (Welzel 2009: 109f.). Aus Talcott Parsons strukturfunktionalistischer Perspektive ist dies entscheidend, da seines Erachtens Werte auch die Stabilität der Demokratie beeinflussen, indem Moral- und Wertvorstellungen eine gesellschaftliche Integrationsfunktion haben, soweit darüber eine gewisse Einigkeit unter den Gesellschaftsmitgliedern existiert. Schließlich sind nach Parsons Handlungstheorie weniger Nutzenkalkulationen handlungsleitend, sondern Werte und Normen⁹⁰, welche schließlich so genannte *ultimate ends* (letzte Werte) darstellen, aus denen selbst erst wieder Nutzenvorstellungen entspringen (vgl. Parsons 1968 [1937]; vgl. a. Klages 2001). Auch wenn diesbezüglich Divergenzen bestehen, ob wirklich Werte Handlungen eher motivieren als Nutzeninteressen (z.B. im Sinne des rational-choice-Ansatzes), lässt sich Parsons insofern folgen, als dass Werte zumindest *auch* zu einem bedeutenden Teil das (politische) Denken, Urteilen und Handeln der Individuen motivieren⁹¹, da ihnen Deutungsmuster zugrunde liegen. Schließlich können Nutzeninteressen wie Macht oder Geld selbst auch Werte darstellen.

Wenn verschiedene Sozialisationsinstanzen mit unterschiedlichen kulturell, ethnisch und religiös geprägten Wertkonzepten und Deutungsmustern im Zuge des Sozialisationsprozesses Einfluss auf das Individuum haben, erklärt sich das Phänomen der so genannten hybriden oder multiplen Identitäten, deren

90 Auch nach Welzel wird das Handeln der Individuen im Bereich von Gesellschaft und Politik durch Werte gesteuert (Welzel 2009).

91 Für die politische Bildung lässt sich ein entsprechender ambivalenter Ansatz im Modell der politischen Urteilsbildung nach Peter Massing erkennen, hier stehen die Kategorien Legitimität (v.a. Werte) und Effizienz (Nutzen, Leistungen, Kosten etc.) als Kriterien, nach denen Politik bzw. politischen Handlungen bewertet werden und die prinzipiell auch Motive für eigenes politisches Handeln darstellen, im Mittelpunkt; vgl. Kap. II 3.4.5.c.

Ausprägung häufig bei Menschen mit Migrationshintergrund festzustellen ist (vgl. Foroutan; Schäfer 2009; Hall 1992; Mecheril 2003, 2003a; Hugger 2009, Schiefer, Möllering 2011)⁹². Eine hybride kulturelle Identität entwickelt sich aus der Mixtur unterschiedlicher kultureller Lebensweisen; d.h., ein Mensch fühlt sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig (Foroutan, Schäfer 2009: 11)⁹³. Es kommt zur Kombination von Lebensstilen, Sprachen, Kommunikationsformen, Kleidungsarten usw. Auf der Basis unterschiedlich kulturell, religiös oder ethnisch geprägter Verhaltensformen konstruieren sich die Individuen eine eigene hybride Lebensweise, die ihren aktuellen Lebensbedingungen im Aufnahmeland angemessen ist. Die unterschiedlichen Kulturen fungieren als Ressourcenquellen, aus denen Menschen mit Migrationshintergrund ihre Handlungsfähigkeit beziehen. Hybridität wird zu einer Strategie, sich mit kulturellen Differenzen oder mit verschiedenen kulturellen Kontexten auseinanderzusetzen (vgl. Hein 2006: 86ff.). Terminologisch drückt sich Hybridität durch Bezeichnungen wie „deutsch-türkisch“, „französisch-muslimisch“, „europäisch-muslimisch“ oder „afro-amerikanisch“ usw. aus. Lange Zeit charakterisierten eher defizit-orientierte Metaphern wie das „Leben zwischen zwei Kulturen“, „Identitätsdiffusionen“, „Persönlichkeitsstörungen“ oder „Hin-und-Her-Gerissensein“ solche Identitätskonstrukte und unterlagen damit der Kulturkonfliktthese als Interpretationsmuster. Danach sind Kulturen homogene und geschlossene Systeme, die im Widerspruch zueinander stehen. Ein solcher Kulturbegriff gilt für weite Teile der Sozialwissenschaft als nicht mehr adäquat und Kultur wird in Anlehnung an die Cultural und Postcolonial Studies im Kontext von Migration weithin als eine Fülle von Deutungsmustern (Geertz 1983) konzeptualisiert. Da Hybridität auch mit Merkmalen demokratischer Systeme wie Pluralismus, Freiheit und Vielfalt eher eine deutliche Kompatibilität aufweist als mit einem homogenen Kulturbegriff, ist dieser Ansatz auch für ethnisch, religiös und kulturell vielfältige Migrationsgesellschaften konstruktiver als der des Kulturkonfliktes (vgl. für die politische Bildung in diesem Sinne auch: Holzbrecher 2009, Lange 2009, Lutter 2011).

Die Defizitorientierung der Kulturkonfliktthese als Deutungskonzept hat v.a. für die Menschen mit Migrationshintergrund dahin gehend negative Auswirkungen, als dass sie ihnen unterstellt, sie könnten oder wollten sich nicht völlig von der Herkunftskultur distanzieren, was wiederum dazu führt, dass sie von der Aufnahmegesellschaft schwer akzeptiert werden. D.h., sie bleiben in diesen

92 Andere Bezeichnungen für dieses Phänomen sind „zweiheimisch“ oder „Sitzen auf einem dritten Stuhl“ (Badawia 2002), Mecheril spricht auch von „Anderen Deutschen“.

93 Vgl. auch die Ausführungen zur Mehrfachintegration im Kap. IV 7.3.

stilisierten Kulturkonflikten wie dem Inkompatibilitätstheorem gefangen. Diese können sich als Normenkonflikte verfestigen und somit Orientierungsmangel, Verhaltensunsicherheit, Minderwertigkeits- und Ohnmachtgefühle auslösen (Hein 2006: 88; vgl. a. Heckmann 1981) und auf das Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft negativ zurückwirken. Dabei büßt die Kulturkonfliktthese vor dem Hintergrund der Sinus-Studie zu Werten und Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund an Erklärungskraft ein. Demnach gleichen sich Lebensformen und -stile von autochthoner und allochthoner Bevölkerung in weiten Teilen an, so dass man kaum von Migrantenkulturen sprechen kann, die autochthonen Kulturen gegenüberstehen.

Diese knappen Ausführungen zur Bedeutung von Werten für die (hybride) Identitätsbildung, für Sozialisationsprozesse und das Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft lassen sich zu der These verdichten, dass das Inkompatibilitätstheorem von Islam und Demokratie für den Funktionszusammenhang dieser drei Aspekte und damit für die gesellschaftliche Integration ein normativer Fallstrick ist. Aufgrund der hohen Religiosität unter Muslimen ist anzunehmen, dass für viele der Islam den Rang eines Wertes einnimmt und damit identitätsbildend ist (vgl. Knoblauch 2004). Auffällig ist dabei, dass es sich dabei um ein Phänomen unabhängig von der Intensität der Gläubigkeit handelt; Muslim-Sein gilt als wichtiger Teil der Persönlichkeit, so dass insgesamt ein „Wir-Gefühl“ unter Muslimen zu erkennen ist (Schiefer, Möllering 2011: 86). D.h., dass sich ein Zusammenhang von politischen Sozialisationswirkungen und der individualisierten Religion in modernen Gesellschaften annehmen lässt, welcher zwar bisher wenig erforscht, aber prinzipiell auch für die politische Bildung von großem Interesse ist (vgl. Sander 2009: 175f.). Stehen sich nämlich die Werte „Islam“ und „Demokratie“ als geschlossene Deutungsmuster diametral gegenüber, kommt es zu einem für plurale Gesellschaften problematischen Wertkonflikt. Wertkonflikte v.a. im religiös-kulturellen Bereich werden, wenn sie Identitätsfragen betreffen, als besonders bedrohlich empfunden. Bedrohungsgefühle können schließlich Grundlage für Vorurteile jeglicher Art sein (vgl. Leibold 2009) und sich als Islamophobie, Ethnozentrismus, Rassismus, Fremdenfeindlichkeit oder Demokratiedistanz äußern.

Basierend auf diesen Überlegungen greift der Ansatz, islamintegrative Konzepte zu „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechten“ zu entwickeln⁹⁴, die Phänomene der hybriden Identitäten und den damit verbundenen hybriden Wertvorstellungen konstruktiv wieder auf. Laut Mecheril bilden Individuen, die im Rahmen unterschiedlicher Kulturen

94 Die Prinzipien „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ spiegeln die demokratischen Grundwerte wider bzw. gelten selbst als Grundwerte (s.u.).

und damit auch verschiedener Wertemuster aufwachsen, die Fähigkeit aus, in verschiedenen kulturellen Kontexten ein entsprechendes differenziertes und passendes Verhalten zu zeigen. Diese Kompetenz nennt er Kontextsensibilität (Mecheril 1997). Um Kontextsensibilität bei den Adressaten politischer Bildung zu motivieren, kann diese selbst Kontextsensibilität in Form islamintegrativer Konzepte präsentieren.

Bekannt sich die politische Bildung aufgrund ihrer Orientierung am gesellschaftlichen Pluralismus zur Wertevielfalt, stellt sich die Frage, welche Werte sie eigentlich vermitteln kann und darf? Schließlich lässt sich ein endloser Katalog an Werten formulieren. Eine Leitkultur hingegen – wie häufig in publizistischen und politischen Debatten im Kontext von Migration und Integration thematisiert –, widerspricht zum einen den emanzipatorischen Ansätzen politischer Bildungsarbeit. Zum anderen steht sie im Widerspruch zu den Ergebnissen der empirischen Sozialforschung, insbesondere der Werte- und Wertewandelsforschung als Teilgebiet der politischen Kulturforschung, auf deren Erkenntnisse sich auch die politische Bildung zu beziehen pflegt.

Die Werte- und Wertewandelsforschung geht davon aus, dass postindustrielle Länder wie die Bundesrepublik seit den 1960er Jahren, unabhängig von Migrationsprozessen, einen tief greifenden Wertewandel durchlaufen. Kennzeichnend ist dabei der Trend weg von Werten der Füg- und Folgsamkeit⁹⁵ hin zu emanzipatorischen Werten wie der Selbstentfaltung, Mitspracherechten, Meinungsfreiheit, Partizipation, aber auch Hedonismus und Genuss. Über die Tatsache, dass sich das Wertebewusstsein insgesamt ändert, scheint weitgehend Einigkeit zu herrschen, allerdings differieren hier die Kategorisierungen. Ronald Inglehart (Inglehart 1977; 1990) beschreibt in Anlehnung an Abraham Maslows Bedürfnistheorie eine Entwicklung von materiellen zu postmateriellen Werten, Helmut Klages eine Entwicklung von Pflicht- und Akzeptanzwerten hin zu Selbstentfaltungs- und Engagementwerten, außerdem geht er weniger von einem Wertewandel oder -verfall als von einer Wertesynthese aus (Klages 1988: 56ff.; Klages, Gensicke 2006). Laut der Sinusstudie zu Migrantenmilieus, welche anhand von Wertorientierungen, Lebensstilen, Wünschen etc. verschiedene Milieus definiert, hat sich der Wertewandel in Deutschland auch auf die Population der Menschen mit Migrationshintergrund ausgewirkt, so dass sich eine Vielfalt von Lebensauffassungen und Lebensweisen feststellen lässt, die in weiten Teilen denen von Menschen ohne Migrationshintergrund entsprechen (s. Tabellen unten).

95 Wie Disziplin, Pflichterfüllung, Treue, Unterordnung, Fleiß und Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Pünktlichkeit, Anpassungsbereitschaft, Fügsamkeit, Enthaltbarkeit.

Abbildung 1: Migrantenmilieus in Deutschland

Bürgerliche Migrantenmilieus ⁴⁷		Ambitionierte Migrantenmilieus	
Adaptives Bürgerliches Milieu (16%)	Die pragmatische moderne Mitte der Migrantenpopulation, die nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen strebt	Performer-milieu (13%)	Junges, leistungsorientiertes Milieu Multikulturelles mit biculturellem Selbstverständnis das sich mit dem westlichen Lebensstil identifiziert und nach beruflichem Erfolg und intensivem Leben strebt
Status-orientiertes Milieu (12%)	Klassisches Aufsteiger-Milieu, das durch Leistung und Zielstrebigkeit materiellen Wohlstand und soziale Anerkennung erreichen will	Intellektuell kosmo-politisches Milieu (11%)	Aufgeklärtes, global denkendes Bildungsmilieu mit einer weltoffenen, multikulturellen Grundhaltung und vielfältigen intellektuellen Interessen
Traditionsverwurzelte Migrantenmilieus		Prekäre Migrantenmilieus	
Religiös verwurzeltes Milieu (7%)	Vormodernes, sozial und kulturell isoliertes Milieu, verhaftet in den patriarchalischen und religiösen Traditionen der Herkunftsregion	Entwurzeltes Milieu (9%)	Sozial und kulturell entwurzeltes Milieu, das Problemfreiheit und Heimat /Identität sucht und nach Geld, Ansehen und Konsum strebt
Traditionelles Arbeiter-milieu (16%)	Traditionelles Blue Collar Milieu der Arbeitsmigranten und Spätaussiedler, das nach materieller Sicherheit für sich und seine Kinder strebt	Hedonistisch sub-kulturelles Milieu (15%)	Unangepasstes Jugendmilieu mit defizitärer Identität und Perspektive, das Spaß haben will und sich den Erwartungen der Mehrheitsgesellschaft verweigert

Nach: Flaig, Wippermann 2009.

96 Hier ist zwar wegen der untersuchten Gruppe stets von „Migrantenmilieus“ die Rede, aber in diesen Milieus bewegen sich ebenso Menschen ohne Migrationshintergrund.

Im Gegensatz zum Milieumodell für die deutsche Gesamtbevölkerung liegen die Migranten-Milieus häufig nicht eindeutig in einem Werteabschnitt, sondern sind wertemäßig heterogener und erstrecken sich oft über zwei Werteachsen (vgl. Wippermann, Flaig 2009: 8f.)⁹⁷. Dieses Phänomen lässt sich auch mit dem Konzept der hybriden oder multiplen Identitäten von Menschen mit Migrationshintergrund in Verbindung setzen. Analog dazu stellen die Autoren Wippermann und Flaig fest, dass die Lagerungen über zwei Wertemilieus möglicherweise das Resultat einer multikulturellen Adaption (Lebenswelten mit und zwischen alten und neuen Welten und Wertemustern) sei. Die Autoren interpretieren dies zum einen als einen Indikator für die starke Dynamik des Wertewandels bei einem großen Teil der Migranten. Zum anderen manifestiere sich darin die Notwendigkeit und Bereitschaft zur Veränderung, zur bikulturellen Kompetenz und Flexibilität (Wippermann, Flaig 2009: 9). Außerdem lassen die Ergebnisse der Studie den Rückschluss zu, dass sich die Migranten-Milieus weniger nach ethnischer Herkunft als nach Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben klassifizieren lassen. Insofern sind Thesen von grundsätzlichen Wert- oder Kulturkonflikten zwischen Aufnahme- und Einwanderergesellschaft zu pauschal und erfassen bei weitem nicht die Realität in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik: *Menschen des gleichen Milieus mit unterschiedlichem oder keinem Migrationshintergrund verbindet mehr miteinander als mit dem Rest ihrer Landsleute aus anderen Milieus* (vgl. Merkle 2009; Wippermann, Flaig 2009; s. Graphik). Dieses Ergebnis verweist für das weitere Vorhaben auf die Notwendigkeit, die Adressatengruppe der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens in ihrer Vielfalt zu berücksichtigen⁹⁸ und nicht von einer „islamischen Migrantenkultur“ auszugehen.

Insgesamt lässt sich anhand der Ergebnisse der Studie auch erkennen, dass das Spektrum der Grundorientierungen bei den Menschen mit Migrationshintergrund breiter ist. Es reicht vom Verhaftetsein in vormodernen, bäuerlich geprägten Traditionen über das Streben nach materieller Sicherheit und Konsumteilhabe, nach Erfolg und gesellschaftlichem Aufstieg, nach individueller Selbstverwirklichung und Emanzipation bis hin zu Entwurzelung⁹⁹ und Unangepasstheit. Das lässt Merkle zu dem Schluss kommen, dass es in der Migrantenpopulation sowohl traditionellere als auch soziokulturell modernere Segmente als bei einheimischen Deutschen gibt (Merkle 2009: 70, s. Tabelle unten).

97 Die Milieus ergeben sich aus der jeweiligen Verbindung von sozialer Lage (niedrig, hoch, mittel) und Grundorientierung (Tradition, Modernisierung, Neuidentifikation), welche teils noch einmal differenziert werden.

98 Vgl. zur Vielfalt muslimischer Religiosität Kap. II 4.3. sowie Kap. III.

99 Vgl. Ausführungen zur Marginalität in Kap. IV 7.1.

**Abbildung 2: Der Wandel von Werten und Lebensstilen
bei Migranten**

Werte und Lebensstile					
• Traditionelle Werte und religiöser Dogmatismus (oft: islamisch) • Patriarchalisches Weltbild, überkommene Familienwerte und Zwangsnormen • Rigid-konventionalistischer Lebensstil, strenge Moral • Kulturelle Enklave, keine Integrationsbereitschaft	• Selbstverständnis als (dauerhafter) „Gast“ – auf niedrigem Integrationsniveau • Traditionelle Pflicht und Akzeptanzwerte, Sparsamkeit, Bescheidenheit • Materielle Sicherheit, Wohlstand als Lebensziel • Festhalten an Traditionen und Gebräuchen des Herkunftslandes, Respektieren deutscher Mehrheitskultur	• Soziale und kulturelle Entwurzelung, materialistische Ersatzwerte • Streben nach Besitz und Status, Konsum und Genuss • Bemühen um soziale Akzeptanz und Anpassung, • Aufstiegsorientierung	• Individualisierung der Überzeugungen und Lebensstile, Selbstverwirklichung als zentraler Wert • Kritische Auseinandersetzung mit der Herkunftskultur • Streben nach Aufklärung und Emanzipation • Bikulturelle Orientierung • Aufhebung kultureller Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten • Unsicherheit • Postmodernes Werte-Patchwork, Flexibilität und Mobilität • Multikulturelle Identifikation, Subkultur-Bildung	• Aufhebung kultureller Identitäten und Gruppenzugehörigkeiten • Unsicherheit als Grunderfahrung, Sinnuche • Postmodernes Werte-Patchwork, Flexibilität und Mobilität • Multikulturelle Identifikation, Subkultur-Bildung	
Parallelkultur	Arbeitsmigrantenkultur	Teilhabekultur	Integrationskultur	Multikultur	
Vormoderne Tradition	Ethnische Tradition	Konsum-Materialismus	Individualisierung	Multi-Optionalität	
Tradition		Modernisierung		Neuidentifikation	

Nach: Wiperman, Flaig 2009: 7

Bei den Befragten lässt sich nicht nur ein bi-kulturelles bzw. hybrides Selbstbewusstsein feststellen, sondern gerade die Angehörigen soziokulturell moderner Lebenswelten verfügen über eine post-integrative Perspektive. Das heißt, diese verstehen sich selbst gar nicht als „Migrant(in)“, sondern leben als selbstverständlicher Teil der deutschen Gesellschaft und Kultur in diesem Land. Sie fühlen sich (und sind) besser integriert als viele in der autochthonen Bevölkerung, so dass die Frage nach der Integration auf sie befremdlich wirke, auch diskriminierend (Wippermann, Flaig 2009: 6) und die der Kulturkonflikthypothese zugrunde liegende Problematik (s.o.) in Erscheinung treten lässt. Ergebnisse, die einen möglichen Kulturkonflikt bestätigen, sind lediglich bei kleinen Teilgruppen zu finden, welche im Migranten-Milieumodell auch zu lokalisieren sind. Von den Autoren wird aber betont, dass es sowohl soziodemographisch als auch soziokulturell marginale Randgruppen seien (vgl. Merkle 2009: 70), so dass eine Generalisierung der Werterealität in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik stark widerspräche.

Defizite gesellschaftlicher Integration können im Rahmen der Studie auch erkannt werden, hängen aber nicht zwingend mit dem Migrationsstatus zusammen, sondern kommen bei der allochthonen ebenso wie bei der autochthonen deutschen Bevölkerung vor und konzentrieren sich auf die unterschichtigen Milieus. Dies verweist darauf, dass der sozio-ökonomische Status häufig lediglich vom Migrationsstatus überlagert wird und empirisch feststellbare Disparitäten wie z.B. die Bildungsbenachteiligung von Lernenden türkischer Herkunft (vgl. Stanat, Edele 2011) nicht als stereotype Kausalität kulturalistisch interpretiert werden sollte. Nicht zuletzt läuft eine Migrationsgesellschaft damit Gefahr, soziale Disparitäten autochthoner Gruppen außer Acht zu lassen, dies führt nicht nur zur Vernachlässigung der betroffenen Kinder und Jugendlichen, sondern verschärft durch soziale Distanzen Desintegrationsprozesse in der Migrationsgesellschaft, von Fremdenfeindlichkeit bis zur Demokratiedistanz.

Defizite gesellschaftlicher Integration bei Menschen mit Migrationshintergrund lassen sich laut Sinus-Studie v.a. im traditionell religiös verwurzelten Milieu, häufig auch bei Muslimen¹⁰⁰, feststellen (Merkle 2009: 68). Allerdings warnen Wippermann und Flaig, hier nicht die „Islamisten“ versammelt zu sehen. Zwar ist bei 47% der Migrationshintergrund türkisch und 54% haben einen muslimischen Glauben, was aber ebenfalls bedeutet, dass etwa die

100 Dieses Milieu wird als „oft islamisch“ kategorisiert. Laut der Sinus-Studie gehöre dem religiös verwurzelten Milieu, in dem Religion eine alltagsbestimmende Rolle spiele und den Lebensstil präge, insgesamt nur ein kleiner Teil von Migranten an. Muslime seien aber deutlich überrepräsentiert (Sinus Sociovision 2008; Wippermann, Flaig 2009).

Hälfte aus anderen Herkunftsländern kommt bzw. anderen Religionen, z.B. der christlichen, angehört (vgl. Wippermann, Flaig 2009: 7).

Außerdem verweist dieses Ergebnis darauf, dass etwa die Hälfte der Muslime nicht traditionell religiös ist¹⁰¹. Prinzipiell lässt sich erkennen, dass Muslime insgesamt religiöser und häufig auch konservativer sind als Angehörige anderer Religionen (vgl. Brettfeld, Wetzels 2007; Mogahed 2009)¹⁰², was auch an verschiedenen Einstellungen erkennbar ist: Muslime halten seltener Abtreibungen, Homosexualität, Pornographie oder außerehelichen Sex für moralisch akzeptabel als Nichtmuslime (vgl. Mogahed 2009). Dennoch muss herausgestellt werden, dass es sich dabei weder um politisch ideologisierte, islamistische, im Sinne von genuin demokratiedistanten Ansichten noch um Anzeichen für Gewaltbereitschaft handelt¹⁰³. Besonders fallen konservative Werteorientierungen bei Menschen mit Migrationshintergrund wohl auch deshalb ins Auge, weil diese häufig in Großstädten leben, in denen die Werte vielfältiger und insbesondere bei den gebildeten oder auch kreativeren städtischen Milieus emanzipatorischer sind. Die Wertedifferenz zwischen emanzipatorisch und traditionell-konservativ ist auffälliger als in ländlichen Gebieten, in denen eher autoritär-konservative Wertorientierungen vorherrschen und an alte Gemeinschaftstraditionen appellierten (Welzel 2009).

Insgesamt illustrieren die bisherigen Ausführungen zu den Werten in einer kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen sowie offenen, demokratischen Gesellschaft, dass es nicht möglich ist, eine umfassende Konzeption und

101 Vgl. zur Vielfalt muslimischer Religiosität Kap. II 4.3.

102 Die Weltwertestudien, die umfassendste Datensammlung zu Wertorientierungen aus über 80 Ländern, ordnet die Kulturen islamischer Länder insgesamt einem eher „traditionell-religiösen“ Spektrum zu (vgl. Inglehart, Welzel 2005). Auch Heß-Meining kommt bei der vergleichenden Untersuchung von politischen Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener zu dem Schluss, dass in der Türkei als ein muslimisches Land insbesondere in ländlichen Regionen und unteren sozialen Schichten eher traditionale Lebensformen vorherrschen würden. Dies bedeute konkret eine starke Ausrichtung am Familienverband (und umgekehrt ein geringes Interesse an übergeordneten Institutionen wie Staat und Politik), das Überwiegen von patriarchalen Orientierungen und die Gültigkeit überlieferter Traditionen, besonders im religiösen Bereich. Von Bedeutung seien zusätzlich strukturelle Merkmale wie niedrige Bildung, hohe Analphabetenrate, eine berufliche Ausrichtung auf den primären und eventuell sekundären Sektor. Damit seien für das politische Interesse folgende Auswirkungen anzunehmen: Das Interesse am öffentlichen und politischen Leben sei in traditionellen Gesellschaften nicht vorhanden. Modernisierungstheoretisch werde Interesse am öffentlichen Leben geradezu als Persönlichkeitsmerkmal von Menschen in modernen Gesellschaften eingeordnet. (Heß-Meining 2000: 39).

103 Allerdings stehen intolerante Einstellungen wie Homophobie oder ein antiquiertes Frauenbild prinzipiell in einem Spannungsverhältnis zum Zusammenleben in demokratischen Migrationsgesellschaften.

Lebensform des „Guten“ in Bezug auf einen Wertekanon zu beschreiben. Daher plädiert die politische Bildung eher für einen reduzierten Wertekatalog (vgl. Speth, Klein 2000: 30; 41). Denn Idee einer Demokratie ist es, dass sich möglichst viele Lebensformen und Wertkonzeptionen entfalten und unterschiedliche Lebensweisen und Interessen, Kulturen und Religionen nebeneinander existieren können. Damit orientiert sich die politische Bildung lediglich an den demokratischen Grundwerten (vgl. Breit, Schiele 2000, Detjen 2007, 2009). Mit Gotthard Breit lassen sich Grundwerte als ethische Prinzipien oder Postulate beschreiben, über die in der politischen Kultur einer demokratischen Gesellschaft trotz der Unterschiede in Auslegung und Konkretion – von Rechts- und Linksextremisten abgesehen – Übereinstimmung herrscht. „Wenn die Grundwerte im Bewusstsein möglichst vieler Staatsbürgerinnen und -bürger verankert sind, sorgt dieser Grundkonsens dafür, dass von den unterschiedlichen Weltanschauungen, Religionen, Wertauffassungen, Zielen, Ideen, Interessen und den dadurch hervorgerufenen Auseinandersetzungen keine Gefahr für die Demokratie und den Grundanspruch der Bürgerinnen und Bürger auf Mündigkeit und menschliche Würde ausgeht“ (Breit 2002: 146).

Trotz Wertevielfalt und damit zu antizipierender Wertekontroversen in wertpluralen Gesellschaften bauen Demokratien also nicht auf einem absoluten Werterelativismus auf, sondern orientieren sich an der Verankerung bestimmter Grundwerte. Schließlich ist eine Vielfalt von Werten nur möglich, wo Freiheit gesichert ist. Gerade Verfechter von Liberalismus und Pluralismus betonen die Notwendigkeit eines solchen wertgebundenen Grundkonsenses in unterschiedlicher gesellschaftstheoretischer Couleur, um eben diese Prinzipien zu sichern: John Rawls hinsichtlich eines „overlapping consensus“ (Rawls 1992), Ernst Fraenkel im Sinne eines nichtkontroversen Sektors (Fraenkel 2007), Jürgen Habermas' deliberative Demokratie basiert auf Verfahren, die nicht in Frage gestellt werden und sich insbesondere an den demokratischen Grundwerten orientieren (Habermas 1992). Dieses scheinbare Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Grundkonsens mag die freiheitliche Demokratie für viele zu einer nur schwer zu verstehenden Ordnung zu machen, die geradezu paradoxe Forderungen und Verhaltensanmutungen an seine Bürger richte, wie Patzelt meint: „Da soll man auf Geborgenheit in einer staatlich beglaubigten Weltanschauung verzichten und gleichwohl einen Kanon gemeinsamer Grundwerte anerkennen. Man muss die Geltung gleichen Rechts für alle akzeptieren, selbst wenn das in tiefen Widerspruch zum Gerechtigkeitsempfinden gerät. (...) Obendrein soll man die tief sitzende Ablehnung einer bestimmten Regierung mit der Bejahung jener Verfassungsordnung verbinden, welche diese Regierung mit

Autorität ausstattet. Leicht ist zu erkennen: eine freiheitliche demokratische Ordnung stellt hohe Anforderungen an Ethos wie Vernunft ihrer Bürger und ist bereits von ihren soziomoralischen Grundlagen her, nicht erst in ihrer komplexen Systemstruktur, sehr störanfällig“ (Patzelt 2010: 44). Daher stellt es für die politische Bildung immer wieder aufs Neue eine Herausforderung dar, die nachfolgende Generation zukünftiger Bürgerinnen und Bürger für dieses Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Grundwertekonsens zu sensibilisieren. Gerade dies scheint in einer kulturell, religiös und ethnisch vielfältigen Migrationsgesellschaft noch diffiziler geworden zu sein, wie nicht zuletzt Debatten über Assimilation, „Leitkultur“ und „Multikulti“ zeigen. Aber auch Habermas insistiert, dass Demokratie nur mit einer „an Freiheit gewöhnten Bevölkerung“ möglich sei. Und im Kern dieser freiheitlichen politischen Kultur finden sich eben genau die Grundwerte, die für den Bestand der Demokratie notwendig sind (vgl. Habermas 1992: 385, 435).

Zu diesen Grundwerten zählt die politische Bildung diejenigen, die dem demokratischen Verfassungsstaat zugrunde liegen: Menschenwürde, Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität, zum Teil werden auch Frieden und Umwelt als Grundwerte genannt (vgl. Detjen 2009; Detjen 2007a: 245; Fuchs 2007: 222; Lange 2007: 22; Breit 2002; Oberreuter 2005: 328, Reinhardt 2005). Sie konkretisieren sich u.a. in den verfassungsrechtlichen Prinzipien der Demokratie, des säkularen Rechtsstaates und der Menschenrechte, so dass die politische Bildung ein Interesse daran hat, das Inkompatibilitätstheorem zwischen diesen Grundwerten und dem Islam theoretisch zu dekonstruieren. Die Dringlichkeit für ein entsprechendes Interesse lässt sich auch anhand des „Basispostulats“ der politischen Kulturforschung nach Almond und Verba untermauern¹⁰⁴: Wenn die genannten demokratischen Grundwerte von den Bürgern eines Landes mehrheitlich geteilt werden und wenn das politische Regime dieses Landes eine Institutionalisierung dieser Werte darstellt, dann wird dieses Regime von den Bürgern als legitim beurteilt und kann aus Sichtweise der Theorie der politischen Kultur als stabil angesehen werden (Fuchs 2007: 222). „Differieren dagegen die politische Kultur und die politische Ordnung deutlich und langfristig, kann dies zu Legitimitäts- und Stabilitätsproblemen des politischen Systems führen“ (Massing 2007: 368f.). Die politische Kultur ist wie eine Art Verbindungsglied zwischen der politischen Ebene und den individuellen Einstellungen, Normen und

104 Basispostulat: „Wenn die politische Kultur und die politische Struktur zueinander passen, dann ist ein politisches System stabil.“ Almond und Verba definieren politische Kultur wie folgt: „The political culture of a nation is the particular distribution of patterns of orientation toward political objects among the members of the nation.“ (Almond, Verba 1963: 14f.).

Wertvorstellungen. Von der politischen Kulturforschung werden daher kognitive Aspekte (Was weiß das Individuum über das politische System?), affektive (Wie steht das Individuum gefühlsmäßig zum politischen System?) und evaluative (Wie bewertet das Individuum das politische System?) erhoben. Die Stabilität des Systems ist damit – im Sinne des Konzeptes der politischen Integration durch die politische Bildung – auch immer abhängig von der Internalisierung dieser Aspekte durch die Individuen, also von der politischen Sozialisation und von der politischen Bildung als „process of introduction into the political culture“ (Almond, Verba 1963).

Die Grundwerte selbst nehmen einerseits aufeinander Einfluss, andererseits stehen sie in einem Spannungsverhältnis zueinander, was immer wieder neu austariert werden muss: „Unser Verständnis von Freiheit erschließt sich erst in Bezug auf Gerechtigkeit, Toleranz und Solidarität als politische Grundwerte, die ihrerseits geprägt sind von der zentralen Stellung der Freiheit im Wertehorizont der liberalen Demokratie. Freiheit muss allgemein sein, setzt Gleichheit voraus; sie erfordert Toleranz als Akzeptanz von Andersheit und bedarf der sozialen Gerechtigkeit, um auf Dauer existieren zu können. Die Wertespannung unserer politischen Ordnung erneuert sich im spannungsreichen Miteinander von liberalem Rechtsstaat, Sozialstaat und Demokratie, das sich immer wieder neu bewähren muss“ (Klein 1995: 12f.). Außerdem schweben diese Grundwerte nicht über uns in einem Wertehimmel, sondern wir müssen sie wollen, gibt Sutor zu bedenken: „Sie geben auch nicht automatisch die ‚richtigen Lösungen‘ vor – wie Fundamentalisten glauben. Unsere Interessen müssen in ihrem Licht interpretiert und so nach Wegen gesucht werden, die interessebedingt schwierigen Sachfragen zu regeln. Politik zielt nicht unmittelbar auf Frieden, Freiheitsrechte, Gerechtigkeit, Politik sucht Lösungen in Konflikten, die diesen Zielwerten am ehesten gerecht werden. Darin liegt ihre ‚Wahrheit‘. Diese hebt den Meinungs- und Interessenpluralismus nicht auf, aber sie macht ihn sozusagen sozialverträglich“ (Sutor 2009: 157).

In diesem Sinne ist jeder Aushandlungsprozess im Kontext von Migration und Integration ein positives Indiz für die Funktionsfähigkeit des demokratischen Rechtsstaates auf der Basis der Grundwerte und kein bedrohlicher „Werte- oder Kulturkonflikt“ zwischen Mehrheits- und Zuwanderergesellschaft. Denn der durch die Grundwerte gesicherte demokratische Rechtsstaat ermöglicht öffentliche Diskurse, in welchen verständigungsorientiert und argumentativ (Wert)Konflikte ausgehandelt und Normen des Zusammenlebens überprüft werden können, er ermöglicht damit die Integration durch den (Wert)Konflikt (s.o.). Nicht zuletzt liegt hier die Chance schulischer und auch außerschulischer politischer Bildung, diese Diskurse inhaltlich anzubahnen

und methodisch zu motivieren (s.u.). Denn nur so kann festgestellt werden, „was wir eigentlich wollen“ und „was gut für uns ist“ (Habermas 1992: 199). Dabei sind die Grundrechte oft „ungesättigte Platzhalter“, deren Inhalte nicht abstrakt vorherbestimmt werden können, sondern im demokratischen Willensbildungsprozess – insbesondere der Deliberation (s.u.)¹⁰⁵ – ausgefüllt werden müssen (Habermas 1992: 159f.). Mit Habermas können somit die Grundrechte und die Verfassung als ein historisches Projekt der Migrationsgesellschaft verstanden werden, das die Bürger in jeder Generation von neuem weiter verfolgen (Habermas 1993: 123). In Anbetracht dessen plädiert Habermas in Bezug auf eine mögliche Form von Identifikation¹⁰⁶ mit dem System für eine Loyalität gegenüber den demokratischen Grundwerten im Sinne eines Verfassungspatriotismus¹⁰⁷: „Eine in Überzeugungen verankerte Bindung an universalistische Verfassungsprinzipien“ (Habermas 1987: 135). Diese Definition verabschiedet sich somit von einem Patriotismus qua Abstammungs- oder Sprachgemeinschaft, gemeinsamen Wertehorizont, Leit- und Nationalkultur und beruht auf den zentralen Inhalten der Verfassung: der Grundwerte, rechtsstaatlicher Verfahren und Institutionen und ermöglicht insbesondere eine rationale Identifikation, während eine emotional-affektive möglich, aber nicht notwendig ist (vgl. Habermas 1987: 173; auch in Auseinandersetzung mit dem kommunitaristischen Ansatz von Taylor, vgl. Habermas 1993: 179). Diese Form von Identifikation bzw. Loyalität scheint damit auch für eine wertplurale Migrationsgesellschaft normativ angemessen¹⁰⁸, da Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nicht zu einer emotional-affektiven Loyalität zur Bundesrepublik Deutschland gezwungen sind. Rationale Loyalität zeichnet sich in der Akzeptanz der Grundwerte und der rechtsstaatlichen Verfahren aus und kann in kommunikatives oder partizipatorisches Handeln¹⁰⁹ überführt werden.

105 Vgl. mit ähnlichem Tenor das Konzept der „Megaloge“ von Amitai Etzioni (Etzioni 1997).

106 Die Identifikation stellt eine Dimension der Sozialintegration dar und wird gerade in Bezug auf Migration und Integration kontrovers diskutiert, wie stark Menschen mit Migrationshintergrund emotional integriert sein sollen, vgl. Kap. IV 5.

107 Der Begriff geht auf Dolf Sternberger zurück: Sternberger, Dolf (1990): Verfassungspatriotismus. Schriften. Bd. X, Frankfurt/M. Sternberger ging dabei allerdings noch von einem Patriotismus im Sinne einer Vaterlandsliebe aus, indem er die Verfassung als Ausdruck einer nationalen Wertegemeinschaft verstand, während Habermas einen postnationalen Patriotismus im Sinn hat.

108 Vgl. zur Identifikation/emotionale Integration: Kap. IV 5.

109 Vgl. zum politischen Handeln die Ausführungen zu den prozeduralen Bürgerkompetenzen in Kap. II 3.4.5.; vgl. zur Unterscheidung von kommunikativem und partizipativem Handeln in der Politikdidaktik: Massing 2012, zum politischen Handeln: Buchstein, Weißeno 2012.

Mit der Betonung des Diskurses hinsichtlich der genannten Grundwerte wird von demokratie- und gesellschaftstheoretischer Seite auf eine zentrale Qualifikation der Angehörigen einer Migrationsgesellschaft verwiesen (s.u.). Eng damit zusammen hängt eine weitere Kompetenz der politischen Bildung: die politische Urteilsfähigkeit (vgl. Bergstraesser 1956; Detjen 2007a; Juchler 2005; Klee 2007; Massing 2003; Massing 1997, Sutor 1971, s.a. unten Kap. politische Urteilsbildung). Denn „politische Entscheidungen tangieren immer die nicht spannungsfrei zueinander stehenden Grundwerte der Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit. Sie bilden auch dann die Maßstäbe der demokratischen Urteilsfähigkeit, selbst wenn sie widersprüchlich erscheinen und unterschiedliche Interpretationen erlauben“ (Lange 2007: 22).

Damit sind an dieser Stelle die Diskurs- und Urteilsfähigkeit in Anlehnung an die Debatte um die Grundwerte als Zielsetzung in der politischen Bildung als Qualifikationen angerissen worden und werden in den folgenden Kapiteln für das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung genauer ausgeführt.

3.4 Qualifikationen des Bürgers durch die politische Bildung

Die politische Kulturforschung¹¹⁰ geht von der Annahme aus, dass eine wichtige Voraussetzung für die Stabilität und Qualität einer demokratischen Herrschaftsordnung die Unterstützung der Demokratie durch ihre Bürger ist (vgl. Fuchs, Roller 2008: 397). Die Überlebenschancen von Demokratien (und mitunter auch die Wahrscheinlichkeit des Übergangs vom autoritären zum demokratischen Staat) werden in enge Verbindung mit dem Wertehaushalt der Bevölkerung, mit den politischen Einstellungen, dem Vertrauen oder Misstrauen in die Regierung und mit der Unterstützung der Demokratie oder der Gegnerschaft zu ihr gebracht. Die Stabilität von Demokratien wird man ohne begünstigende bürgerschaftliche Traditionen und demokratieförderliche Institutionen und Abläufe nicht überzeugend erklären können. (Schmidt 2008: 421; Gabriel 2009; Westle, Gabriel 2009).

Darüber, welche Kompetenzen die Bürgerinnen und Bürger benötigen, um zur Stabilität der Demokratie beizutragen, finden in jüngerer Zeit – eher voneinander unabhängige – Diskussionen in der politischen Bildung statt. Einerseits eine durch die Politikwissenschaft, insbesondere durch die politische Theorie angestoßene Debatte. Im Zentrum steht hier die Frage, welche Bedeutung der Bürger für die Stabilität und Qualität von Demokratie

110 Vgl. z.B. Almond, Verba 1963, 1980; Putnam 1993, 1995; 1997; Inglehart, Welzel 2005.

hat. Dieser Diskurs ist von der Politikdidaktik aufgegriffen und hinsichtlich verschiedener Bürgerkompetenzen und deren Vermittlung durch die politische Bildung konkretisiert worden (vgl. Beiträge in Breit, Massing 2002). Andererseits haben Schulleistungsstudien wie PISA seit den 2000er Jahren von bildungspolitischer und pädagogischer Seite zu einer – noch nicht abgeschlossenen – Diskussion in der Politikdidaktik geführt, welche überprüfbaren Bildungsstandards und Kompetenzen grundsätzlich vermittelt werden sollen (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [GPJE] 2004; Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004, May 2007, Petrik 2007). Die politikwissenschaftlich orientierte Debatte ist dabei fast vollständig von der bildungspolitisch motivierten abgelöst worden. Im Folgenden werden beide Diskussionsstränge aufgegriffen und verknüpft, um sie in das Konzept der politischen Integration einzuarbeiten. So lässt sich der Kompetenzansatz aus der Gesellschafts- und politischen Theorie terminologisch konstruktiv mit den Dimensionen des migrationssoziologischen Integrationsmodells von Hartmut Esser wie auch mit dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz (s.u.)¹¹¹ in Verbindung setzen. Die Berücksichtigung der Bildungsstandards und Kompetenzen greift dagegen die aktuelle Debatte in der politischen Bildung auf, hat einen stärkeren unterrichtspraktischen Bezug und kann so eventuell die theoretische Grundlage für eine spätere empirische Überprüfung des Konzeptes der politischen Integration darstellen.

3.4.1 Die demokratietheoretische Debatte um Bürgerkompetenzen und ihre Auslöser: Modernisierung, Individualisierung und Wertewandel

Ausgelöst wurde die Debatte um die Bedeutung des Bürgers für die Demokratie und dessen Qualifikationen durch empirisch festgestellte Phänomene wie Politikverdrossenheit, schwindendes Vertrauen in etablierte Institutionen, Wahlabstinenz, Entsolidarisierungs- und Individualisierungsprozesse etc. Diese werden dahin gehend interpretiert, dass sie für Apathie und Rückzug des Bürgers aus der Sphäre des Politischen stehen (vgl. Zahlen in: Krack-Rohberg, Weichs 2008: 383ff.; Weßels 2008: 391ff.) und motivierten nicht nur die Demokratietheorie (vgl. Buchstein 2002, Münkler 1997) und im Anschluss daran die politische Bildung (vgl. Breit, Massing 2002), sich über eine „Rückkehr des Bürgers“ Gedanken zu machen. Diese Phänomene sind ebenso zentral für die Forschung zur gesellschaftlichen Integration und

111 Vgl. zur interkulturellen Kompetenz Kap. II 4.

Desintegration, der Sozialisation, der politischen Kultur und insbesondere der Werte- und Wertewandelsforschung und verweisen auf deren wissenschaftliche Schnittmengen und Kausalzusammenhänge.

Die Werte- und Wertewandelsforschung benennt als eine der Hauptursachen für die beschriebenen Entwicklungen den Modernisierungs- und damit zusammenhängend den Individualisierungsprozess (vgl. Klages 2001: 728f.), welche Einfluss auf Werte und Wertewandel in postindustriellen Gesellschaften haben. Mit Individualisierung wird häufig der Abbau sozialer Bindungen, ein reduzierter Gemeinsinn, schwindendes Vertrauen zwischen den Menschen oder abnehmendes Engagement assoziiert (vgl. Putnam 2000), welche den Bestand von Demokratien gefährden können. Dieser Gleichsetzung wird von Christian Welzel anhand der Daten aus den Weltwertestudien widersprochen. Individualisierung meine nicht den Abbau sozialer Bindungen, der Begriff stelle vielmehr auf die gewachsenen und weiter wachsenden Freiräume ab, die Individuen in der Gestaltung ihrer sozialen Beziehungen hätten. Die Menschen seien heute freier, Bindungen zu lösen und einzugehen, wie sie sich das wünschten. Giddens, Beck oder Hradil zufolge motiviere gerade die Erfahrung individueller Autonomie den Wertewandel (Giddens 1991; Hradil 1995, Beck 2002). Daher sind u.a. emanzipatorische Werte ein Ausdruck der Individualisierung, betonen Inglehart und Welzel. Zu dem Konstrukt emanzipatorische Werte zählen sie z.B. Mitbestimmung, Wertschätzung von Gleichberechtigung und politischer Meinungsfreiheit, Wertschätzung der Mitmenschen sowie des Lebens, das man führt (vgl. Inglehart, Welzel 2005). In Anlehnung an die Ausführungen zu den Werten in der politischen Bildung kann festgehalten werden, dass es um die Wertschätzung der demokratischen Grundwerte geht, wie sie oben aufgezählt worden sind: Freiheit(en), Gerechtigkeit, Menschenwürde und Leben und wie sie sich in den Prinzipien „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ konkretisieren.

Menschen mit stärker emanzipatorischen Werten identifizieren sich als autonome Individuen, was aber nicht damit gleichzusetzen ist, dass sie sich von der Gesellschaft oder der Politik distanzieren. Vielmehr bekunden sie häufiger Solidarität, engagieren sich für die Gemeinschaft, partizipieren, indem sie an zivilen Aktionsformen wie Petitionen, Boykottaktionen oder öffentlichen Demonstrationen teilnehmen. Überdurchschnittlich häufig sind sie auch Mitglied in einer freiwilligen Vereinigung und präferieren die Demokratie als das erwünschte System (vgl. Welzel 2009: 126 – 130). Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse stellt Welzel die These auf, dass emanzipatorische Werte mehr als jedes andere Einstellungskonstrukt¹¹², das in der

112 Wie bspw. politisches Vertrauen oder Regimepräferenzen.

politischen Kulturforschung als demokratierelevant herausgestellt wird, das tatsächliche Demokratielevel eines Landes beeinflussen. Denn allgemeine psychische Dispositionen zum Leben, der Welt und den Mitmenschen haben eine inhärent demokratische (oder antidemokratische) Qualität¹¹³, was Welzel wie folgt erläutert: „Wenn Demokratien zum Beispiel als Mittel zu anderen Zwecken, wie etwa wirtschaftlichem Wohlstand¹¹⁴, gesehen werden, dann wird die Bereitschaft, für demokratische Freiheiten um ihrer selbst willen zu streiten, nicht sehr ausgeprägt sein. Emanzipatorische Werte dagegen lassen die Menschen nach Selbst- und Mitbestimmung in ihrer Lebensgestaltung streben und begründen von daher eine tief sitzende intrinsische Motivation, sich für die Errichtung demokratischer Freiheiten einzusetzen, wenn sie verweigert werden, und diese Freiheiten zu verteidigen, wenn sie in Frage gestellt werden. (...) Letzten Endes kann dieser Zusammenhang nicht überraschen, ist Demokratie doch im Kern eine emanzipatorische Errungenschaft“ (Welzel 2009: 130f.).

Vor diesem Hintergrund lassen sich empirisch gestützte Entwicklungen wie die Abnahme von Mitgliedschaften in etablierten Organisationen wie Parteien, Gewerkschaften und Kirchen weniger als gesellschaftlich-politisches Desinteresse interpretieren. Vielmehr scheinen diese traditionellen Beteiligungsformen vor dem Hintergrund des beschriebenen Individualisierungsprozesses als zu wenig flexibel. Den politischen, individuellen Bedürfnissen mögen eher offenere, kurzfristige und problembezogene Ad-Hoc-Möglichkeiten politischer Beteiligung wie Bürgerinitiativen, NGO's oder Formen „digitaler Demokratie“ entsprechen, die sich durch mögliche kurzfristige oder auch gar keine Mitgliedschaften auszeichnen und sich jeweils auf ein bestimmtes Problem konzentrieren (vgl. Massing, Breit 2002). Auch die Kritik an Politik und Politikern muss nicht mit Demokratie- oder Politikdistanz gleichgesetzt werden. „Critical democrats“ (Hans-Dieter Klingemann) stellen kaum die Demokratie als Regierungsform in Frage, sondern mischen sich kritisch ein, wenn ihnen die reale Politik nicht passt. Menschen mit emanzipatorischen Werten möchten verstärkt als individuelle Persönlichkeiten aufgrund individueller Bedürfnisse agieren, Subjekt ihres Handelns sein und keinen Formalismen unterliegen (vgl. Massing 2002: 107). Eine solche Form des Wertewandels ist für die Demokratie weniger problematisch als häufig mo-

113 Welzel sieht in emanzipatorischen Werten in etwa das Gegenteil zu Adornos „autoritärer Persönlichkeit“ (Welzel 2005; vgl. Adorno et al. 1973).

114 Man könnte hier zwar nicht grundsätzlich von einem *misconception* sprechen, da in der Politikwissenschaft auch die Modernisierungstheorie einen relevanten Zusammenhang zwischen Stabilität von Demokratie und Wirtschaftskraft sieht, aber aus der Perspektive der politischen Kulturforschung von einem „problematischen Konzept“.

niert wird. Zum einen lebt Demokratie gerade vom kritischen Einmischen und Mitmachen, zum anderen bezieht sich ein solcher Wertewandel nicht auf die demokratischen Grundwerte. Gegenstand dessen sind vielmehr partikuläre Vorstellungen über Fragen des Lebensstils (vgl. Detjen 2007a: 247).

Der Trend zu emanzipatorischen Werten scheint auch für die speziellen Herausforderungen an Migrationsgesellschaften günstig zu sein. Denn Menschen mit emanzipatorischen Werten kategorisieren andere Menschen seltener von vornherein als Mitglieder einer anderen Gruppe¹¹⁵, sondern nehmen sie als autonome Individuen wahr. Und nur aus dieser Perspektive heraus kann ein Verständnis für menschliche Gleichheit entwickelt werden, um Empathie und Solidarität unabhängig von Herkunftsmerkmalen auszubilden. Somit kann erst ein Bewusstsein für die individuelle Identität die Basis für eine altruistische Solidarität sein und ist positiv für die Gesellschaft (vgl. Welzel 2009: 127). D.h. für das normative Spannungsverhältnis von Individuum und System, dass eben nur emanzipierte, freie und mündige Individuen demokratische und freiheitliche Demokratien stabilisieren können, da gerade sie auch die Freiheit und Gleichheit der anderen anerkennen. Dies belegen die Weltwertestudien insofern, als dass Solidarität im Sinne „Wer darf zu uns gehören?“ hinsichtlich der gewünschten Ausrichtung des Einbürgerungsrechts gemessen wird. Menschen mit stärker emanzipatorischen Werten lehnen dabei ethnisch-völkische Grenzziehungen im Einbürgerungsrecht eher ab und empfinden ethnische Vielfalt eher als Bereicherung denn als Gefährdung an (vgl. ebd.).

Ergebnisse aus der politischen Sozialisationsforschung scheinen den Zusammenhang von emanzipatorischen Werten, Unterstützung der Demokratie und Anerkennung ethnischer Vielfalt ebenfalls empirisch zu stützen. Detlef Oesterreich fasst zusammen, dass für politisches Engagement sowie für die Ausprägung toleranter, politischer Einstellungen z.B. gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund und die Ablehnung rechter Ideologien insbesondere demokratische Grundkompetenzen wie Toleranz, Empathie, Konflikt- und Kompromissfähigkeit beitragen. Diese demokratischen Grundkompetenzen lassen sich auf die emanzipatorischen Werte wie die Wertschätzung von freier Meinungsäußerung sowie die Wertschätzung der Mitmenschen zurückführen. Von weniger zentraler Bedeutung sind laut Oesterreich politische Wissensinhalte: „Wer über (...) gutes politisches Wissen verfügt, muss jedoch kein guter Demokrat sein“ (Oesterreich 2002: 225).

Dennoch lässt sich dem entgegenhalten, dass ohne politische Kenntnisse verschiedener Art die Demokratie langfristig auch nicht überleben kann

115 Vgl. zum Problem der Kategorisierung im Zuge von Interaktionen Kap. IV 4.

(s.u.). Gerade ein Mangel dessen sowie fehlende Sachkenntnis in den immer komplexer werdenden gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Zusammenhängen gelten als weiteres Manko, welches den Bürgerinnen und Bürgern attestiert wird und ebenfalls als Grund für Politikverdrossenheit und -distanz gilt. Die Reaktion der (politischen) Bildung, mit dem Phänomen der Komplexität in einer Wissensgesellschaft umzugehen, ist die Orientierung an Kompetenzen, welche das lebenslange Lernen ermöglichen. Gerade in Anbetracht der Funktionslogiken von Politik, deren inhaltlicher Vielfalt, Interdisziplinarität und Schnelllebigkeit sind jene Kompetenzen notwendig, die die zukünftigen Bürgerinnen und Bürger in die Lage versetzen, sich komplexe politische Inhalte und Prozesse immer wieder neu selbst erschließen und beurteilen zu können und möglicherweise selbst politisch aktiv zu werden. Dafür benötigen sie neben (konzeptuellem) Wissen¹¹⁶ Analyse- und Urteilsfähigkeiten sowie Handlungskompetenzen. Im Bereich des Wissens geht es nicht in erster Linie um die Vermittlung rein enzyklopädischen, deskriptiven Wissens, sondern um konzeptuelles, vernetztes Deutungswissen. D.h., es ist weniger wichtig, die konkrete Ausgestaltung aller weltweit existierenden Parlamente zu kennen als über ein Konzept von „Parlament“ zu verfügen und dessen grundsätzliche Funktionen in einer Demokratie zu verstehen. Auf der Basis eines entsprechenden konzeptuellen Wissens sind die Individuen in der Lage, andere Institutionen der Gesetzgebung und Volksvertretung z.B. auch in unterschiedlichen Kontexten wie präsidentiellen Systemen oder autoritären Regimes zu analysieren und hinsichtlich ihrer Effizienz oder Legitimität zu beurteilen. Neben dem Wissen, der Analyse- und Urteilsfähigkeit gilt die politische Handlungsfähigkeit als eine weitere zentrale Qualifikation. (Politisches) Handeln und Engagement der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger werden laut der politischen Kultur- und Sozialisationsforschung z.B. durch (demokratische Grund)Werte motiviert, soweit diese nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv verankert sind. Axel Honneth geht davon aus, dass Werte insbesondere durch Erfahrung internalisiert werden. D.h., es ist eine Illusion zu glauben, dass Werte als Inhalte im Unterricht zu lernen sind. Dies ist für die politische Bildung insofern eine Krux, da eine ihrer Zielsetzungen die Wertevermittlung ist, z.B. da diese politisches Handeln initiieren können. Sie kann zwar für die Plausibilität von Werten in rationaler Hinsicht anhand von Inhalten sensibilisieren, aber für eine affektive Internalisierung müssen wohl im Sinne eines „Prinzips aller Fächer“ entsprechende Umgangsformen, die von Werthaltungen geprägt sind, zum Tragen kommen. Denn „Werte vermitteln sich am ehesten in Formen praktischer Auseinandersetzung und

116 Vgl. Kap. II 3.4.5.a.

durch Vorbilder. Die Werte sitzen in den schulischen Verkehrsformen und nicht in abstrakten Zielen. Die autoritäre Schule der 1920er Jahre hat schon durch ihre Umgangsformen den Wert der Autorität vermittelt. Wollen wir an unseren Schulen Verkehrsformen praktizieren, die von Respekt und Achtung gefärbt sind, gelingt dies nur durch das Vorleben entsprechender Umgangsformen (Honneth 2008)¹¹⁷. Im Anschluss daran hält John Dewey die Schulkasse für den Raum, in dem durch den sozialen Umgang im Diskurs die aktive Beteiligung an der demokratischen Gesellschaft vorbereitet wird (Dewey 1944). Die Prämissen von Honneth und Dewey lassen sich dahin gehend interpretieren, dass guter (Politik)Unterricht sowohl den auf Anerkennung basierenden Umgang miteinander als auch die gesellschaftliche Partizipation exemplarisch fördern kann – zu ergänzen ist hierbei: in einer kulturell, religiös und ethnisch vielfältigen Migrationsgesellschaft

Aktive Bürgerbeteiligung gilt gemeinhin als Stabilisator demokratischer Systeme. Ungeklärt ist allerdings die Frage, wie viel bzw. welche Formen von Beteiligung für den Bestand der Demokratie notwendig sind. Die empirische Forschung lässt z.B. auch den Rückschluss zu, dass Demokratien ein beachtliches Maß an Distanz und Autokratieneigung der Bevölkerung ertragen, ohne dass das System zusammenbricht. Dies ist insbesondere für Transformationsländer belegt (vgl. Klingemann, Fuchs, Zielonka 2006; Inglehart 2003; Pharr, Putnam 2000). In den neuen Bundesländern lag die Zufriedenheit mit der Demokratie in Deutschland bei den Ostdeutschen 2005 lediglich bei 38% und stieg in 2006/07 wieder auf 63% an (vgl. Fuchs, Roller 2008: 397)¹¹⁸. Klaus von Beyme interpretiert eine geringere Unterstützung sogar als mögliche positive Voraussetzung für die Demokratie und spricht von einer „stabilisierenden Apathie“ (von Beyme 1992). Seymour M. Lipset meinte schon in den 1960er Jahren, die Auffassung, dass ein hoher Stand aktiver Teilnahme stets gut für die Demokratie ist, nicht richtig sei (Lipset 1962: 20). Zusammengefasst lässt sich sagen, dass es kaum möglich ist, den notwendigen Anteil an aktiven Bürgern für die Stabilität der Demokratie zu quantifizieren. Nicht einmal kann mit absoluter Sicherheit die These aufgestellt werden, je mehr politische Aktivbürger desto stabiler die Demokratie. „Lediglich über die beiden Enden eines vermuteten Kontinuums besteht weitgehend Übereinstimmung: Völlig ohne Aktivbürger kann ein demokratisches System nicht funktionieren, wären alle Bürger Aktivbürger,

117 Interview mit Axel Honneth vom 24.10.2008: http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/tid-12286/philosoph-honneth-schueler-muessen-lehrer-als-verletzbar-personen-begreifen_aid_343236.html. (27.12.2011).

118 Zum Vergleich die Werte in Westdeutschland: 2005 71%; 2006/07 89%.

mit hoher Wahrscheinlichkeit auch nicht“ (Massing 2002: 121). Wenn die Empirie die Frage nach Quantität und Qualität der Bürgerbeteiligung nicht beantworten kann, muss diese letztlich normativ diskutiert werden (vgl. Weßels 2008: 391). Ein entsprechendes Vorgehen charakterisiert die Debatte um Bürgerkompetenzen von Seiten der politischen Theorie, welche von der politischen Bildung rezipiert wird. Unterschieden wird in realistische und normative Gesellschafts- und Demokratietheorien, welchen jeweils unterschiedliche Bürgerbilder zugrunde liegen.

3.4.2 Das Bürgerbild realistischer Demokratietheorien

Für die Politische Bildung ist der Bürger als Konstante für die Stabilität von Demokratie eine normative Grundvoraussetzung und Fundament ihres Selbstverständnisses. Schließlich sind die Bürgerinnen und Bürger die Adressaten der von ihr vielfältig initiierten Bildungsprozesse. Die leitenden Fragen in Anlehnung an die Demokratietheorie sind, welche Stellung der Bürger als Souverän hat bzw. welche er haben sollte. Die Beantwortung dessen ist je nach Einordnung der Demokratietheorien in realistische oder normative unterschiedlich. Empirisch-realistische Theorien wollen zeigen, was Demokratie *ist*, normative Theorien, was Demokratie sein *soll*. Mit dieser Differenzierung können noch weitere Unterscheidungsmerkmale getroffen werden. So ist empirischen Demokratietheorien ein eher schwacher Demokratiebegriff zueigen, sie favorisieren das Prinzip der Repräsentation sowie einen möglichst effizienten politischen Output. Daraus ergibt sich die Vorstellung eher geringer Beteiligung der Bürger in einer „unübersichtlich gewordenen, bürokratisch verwalteten Gesellschaft, die sich nur minimal mit ihr identifizieren. Sie haben aber ihre eigenen Lebenspläne und nehmen das in ihren Augen allen zustehende Recht in Anspruch, sie zu verwirklichen und dabei auch Unterstützung zu finden (oder zumindest nicht daran gehindert zu werden)“ (Taylor 2001: 14). Normative Theorien haben einen starken Demokratiebegriff, woraus sich eine besondere Schwerpunktsetzung bürgerlicher Partizipation und des politischen Inputs ergibt¹¹⁹.

Relevanz hat diese Differenzierung für die politische Bildung aufgrund der unterschiedlichen Betonung der Bürgerrolle für die Stabilität der Demokratie sowie der Legitimität demokratischer Entscheidungsfindung. Daher orientiert sich die politische Bildung aufgrund der zentralen Stellung des Bürgers an normativen Demokratietheorien. Realistische Modelle bieten diesbezüglich

119 Dabei wird diese Differenzierung nicht absolut gesehen, auch normative Theorien setzen an realen Verhältnissen an und empirisch-realistischen liegen ebenso normative Grundannahmen zugrunde.

kaum Ansatzpunkte für eine theoretische Verortung politischer Bildung, da das Bild des Bürgers und die Ansprüche an ihn stark reduziert sind. Die Stabilität der Demokratie beruht nicht auf verschiedenen Bürgerqualifikationen, sondern in erster Linie auf dem Funktionieren der Institutionen und der Effizienz der Entscheidungen. Charles Taylor beschreibt diese „ökonomische Theorie“ wie folgt: „Von der Regierung fordern sie (die Bürger), dass sie als wirksames und faires kollektives Instrument handelt. Die Ansprüche ähneln Erwartungen, die man einem Geschäftspartner gegenüber hegt, genauer gesagt, gegenüber einer Gruppe konkurrierender Unternehmen, die es erlaubt bei Nichtgefallen den Partner zu wechseln. Von dieser Analogie macht Schumpeter Gebrauch, wenn er den Kampf der Parteien um die Gunst des Wählers nach dem Muster von Firmen interpretiert, die um Konsumenten werben“ (Taylor 2001: 14). Joseph A. Schumpeter, in erster Linie Wirtschaftswissenschaftler, transferiert den Konkurrenzaspekt von ökonomischen Ansätzen auf die Politik. Auf dem öffentlichen Markt der Politik konkurrieren schließlich Kandidaten als Anbieter für Regierungsämter um die Stimmen der Bürgerinnen und Bürger. Demokratie wird auf die Methode der Auswahl von Herrschaftseliten und die Aufgabe des Bürgers auf den Wahlakt reduziert (Schumpeter 1993 [1950]). Er legitimiert diese Methode mit der geringen Entscheidungskompetenz der Bürger und deren Desinteresse bezüglich politischer Fragen und Probleme. Deutlich kommt Schumpeters Skepsis bezüglich der Bürgerkompetenzen zum Ausdruck: „Die Wähler erweisen sich (...) oft sogar als schlechte Kenner ihrer eigenen langfristigen Interessen; denn es ist nur das kurzfristige Versprechen, das langfristig zählt, und nur die kurzfristige Rationalität, die sich wirksam durchsetzt. (...) Das reduzierte Verantwortungsgefühl und das Fehlen wirksamer Willensäußerung erklären ihrerseits den Mangel an Urteilsvermögen und die Unwissenheit des gewöhnlichen Bürgers in Fragen der innern und äußern Politik (...). So fällt der typische Bürger auf eine tiefere Stufe der gedanklichen Leistung, sobald er das politische Gebiet betritt. Er argumentiert und analysiert auf eine Art und Weise, die er innerhalb der Sphäre seiner wirklichen Interessen bereitwillig als infantil anerkennen würde. Er wird wieder zum Primitiven.“ (Schumpeter 1950 [1993] 414 – 416). Aufgrund dieser Einschätzung der Bürgerqualifikationen hält Schumpeter es für angemessen, mit dem Grundsatz der „klassischen Theorie“ zu brechen, in welcher der Wille des Bürgers Ausgangs- und Angelpunkt demokratischer Entscheidungen ist. Demokratie ist in diesem Sinne nicht das Gegenteil von Elitenherrschaft, sondern wird zu einer ihrer Spielarten, so dass sich die partizipationsorientierte politische Bildung, der ein positives, emanzipatorisches Menschenbild zugrunde liegt, hier nicht wieder finden kann. Vielmehr lässt sich ein solcher Ansatz mit

Bernd Ladwig als kurzsichtiger Determinismus kritisieren: „Ist es wirklich ein Naturgesetz des politischen Lebens, dass nur wenige an ihm Anteil nehmen, während die Vielen vor allem gut regiert werden wollen? Das könnte ja auch eine sich selbst erfüllende Prophezeiung sein: Je mehr man den Menschen einredet, dass die Politik nichts für sie sei, und je weniger wichtige Teilnahmemöglichkeiten man ihnen gibt, umso eher werden sie sich in ihr Privatleben zurückziehen. Eine elitenfreundliche Deutung der Politik wird dann Verhältnisse fördern, die die Elitentheorie scheinbar bestätigen“ (Ladwig 2009: 63).

3.4.3 Das Bürgerbild normativer Demokratietheorien

Normative Theorien registrieren zwar einerseits auch, dass sich der Bürger hinsichtlich seiner Beteiligungsformen geändert hat, aber andererseits scheinen ihm Demokratie und emanzipatorische Möglichkeiten der Selbstentfaltung wie Partizipation und Mitbestimmung nach den Befunden der Wertewandelforschung immer noch zentrale Anliegen zu sein. Insofern fassen normative Theorien und im Anschluss daran die politische Bildung statt einer Verabschiedung des Bürgers dessen Rückkehr ins Auge (vgl. Breit, Massing 2002) und stellen einen Gegenentwurf zu dem empfundenen Defizit an Partizipationsmöglichkeiten dar. Sie rezipieren existierende, neuere Beteiligungsformen und reformieren auf dieser Grundlage ideengeschichtliche Theorieansätze, welche im demokratietheoretischen Diskurs Einfluss nehmen. Bezug genommen wird z.B. auf den Republikanismus, den Neo-Aristotelismus Hannah Arendts mit dem Topos der *vita activa* (Arendt 1981) und den Kommunitarismus. Vertreter sind u.a. Alasdair MacIntyre (1981), Michael Walzer (1983), Charles Taylor, Amitai Etzioni, Benjamin Barber mit dem Konzept der „Starken Demokratie“ (Barber 1994) oder Jürgen Habermas’ „Deliberative Demokratie“ (Habermas 1992)¹²⁰. Normative Demokratietheorien basieren somit, ausgehend vom Bürgerbegriff und dessen Beteiligung, auf einem anspruchsvollen, starken Demokratiebegriff, proklamieren Formen direkter Partizipation¹²¹ und legen einen besonderen Schwerpunkt auf den Input des politischen Prozesses im Gegensatz zu realistisch-empirischen Theorien, die die primäre Zielsetzung von Demokratie bei einem möglichst effizienten Output sehen: Schumpeter und andere verkürzen die Demokratie gedanklich um fast alles, was sie anziehend macht, kritisiert Jürgen Habermas. Und auch Charles Taylor äußert sich in ähnlicher Weise: „Dieses Modell

120 Überblick: Buchstein 2002, Himmelmann 2002: 38f.; Ladwig 2009: 91ff.; Massing 2002: 98ff.; Rosa 2007, Schmidt 2008: 236ff.; Saage 2005.

121 Vgl. grundsätzlich zur Relevanz von Partizipation in der Demokratie z.B. Hoecker 2006.

der Demokratie vernachlässigt gerade das, was von jeher als die Tugend und Würde des Bürgers, als ‚Bürgerschaft‘ (*citizenship*) angesehen wurde: dass Menschen sich aktiv an der Regierung ihres Gemeinwesens beteiligen, dass sie sich in gewisser Weise selbst regieren“ (Taylor 2001: 14). Besonders drastisch formulieren diesbezüglich Verba und Nie ihre Ansicht: „Wo nur wenige an Entscheidungen teilhaben, da ist wenig Demokratie; je mehr Partizipation in Entscheidungen gegeben ist, desto mehr ist Demokratie zugegen“ (Verba, Nie 1972: 1). Analog dazu soll Partizipation stattfinden im Sinne von Teilnehmen, Teilhaben, Seinen-Teil-Geben und innerer Anteilnahme am Schicksal eines Gemeinwesens (vgl. Schmidt 2008: 236). Dahinter verbirgt sich die Vorstellung, dass von Partizipation eine besondere subjektive und objektive Integrationskraft ausgeht: nämlich Integrationskraft für die Demokratie und Integrationskraft der Demokratie.

Republikanismus und Kommunitarismus geht es v.a. um konkrete Beteiligung, motiviert durch bürgerschaftliche Tugenden und die Orientierung am Gemeinwesen sowie dessen Gemeinwohl. Mit dieser starken Beteiligungszentrierung in Anlehnung an Tugendkonzepte sind republikanische und kommunitaristische Ansätze¹²² bezüglich des Bürgerbildes besonders anspruchsvoll. Das Bild der Bürgertugenden geht bis in die Antike zurück, Hannah Arendt (Arendt 1981) reformierte die republikanische Idee in Anlehnung an Aristoteles Vorstellung vom politischen Handeln als Form einer guten Lebensführung, der Eudaimonia (Aristoteles: 1991, 1998). Schon in der Antike greifen Platon, Aristoteles sowie die Stoa auf einen Tugendkatalog zurück, welcher Maßstab politisch-gesellschaftlichen Handelns ist: die vier Kardinaltugenden Weißheit, Kühnheit, Mäßigung und Gerechtigkeit.

Somit wird mit der Idee der *vita activa* auch das von liberaler Seite angenommene stabilisierende Verhältnis von Markt und Demokratie in Frage gestellt. Dem liegt die Vorstellung zugrunde, dass mit Demokratie jeweils auch Wohlstand verbunden werde und über diesen Zusammenhang sich Zustimmung zum System entwickelt. Fragwürdig bleibt, ob solche „Schönwetterdemokraten“ auch in Wirtschafts- und Finanzkrisen weiterhin die Demokratie als Staatsform präferieren oder für autoritäre Lösungsvorschläge anfällig werden. Aus der Perspektive von Republikanismus und Kommunitarismus ist dieses Problem nur zu lösen, wenn die Bürgerinnen und Bürger die Demokratie um ihrer selbst willen unterstützen, wenn sie

122 Die Vielfalt kommunitaristischer Ansätze kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Der Kommunitarismus ist kein einheitliches Programm, sondern speist sich aus verschiedenen Strömungen. Auch sind die Perspektiven der Vertreter äußerst unterschiedlich. Einige Vertreter, die dem Kommunitarismus zugeordnet werden, tun dies selbst zum Beispiel nicht.

Verantwortung für die öffentliche Sache, für die *res publica*, übernehmen. Da Gemeinwesen ohne tugendhafte Bürger verfielen, hätten sie ein Interesse daran, durch Bildung solche Bürger hervorzubringen (vgl. Ladwig 2009: 96). Denn einer Gesellschaft, die lediglich aus atomisierten und isolierten Individuen besteht, die nur ihren individuellen Nutzen im Auge haben, fehlt sozialer Kitt. „Mag das liberale Menschenbild anfangs eine befreiende Wirkung gegenüber althergebrachten Ordnungen gehabt haben, die liberale Gesellschaft selbst aber ist für ihr Funktionieren auch auf Bürgerengagement und Bürgertugenden angewiesen“ (Reese-Schäfer 1994: 7).

So attraktiv das Bürgerbild der normativen Demokratietheorie für die politische Bildung ist, können Ziele wie Gemeinwohlorientierung, Partizipation und politische Tugenden in der Schulrealität allerdings nur Richtziele darstellen. Nicht nur der geringe Anteil der politischen Bildung an der Stundentafel und die insgesamt eher dezentrale Stellung im Fächerkanon verweisen darauf, dass Partizipation und Tugenden die Möglichkeiten schulischen Politikunterrichts übersteigen. Darüber hinaus muss bei aller normativer Zustimmung zu politischem Engagement und Tugendhaftigkeit immer die Freiheit der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger, sich gegen politisches Engagement zu entscheiden, mitgedacht werden: „Zur Moderne gehört auch die Auffassung, dass jeder Mensch das gute Recht hat, sich von Politik fernzuhalten. Anders als die alten Griechen glaubten, verfehle ich mich nicht unbedingt selbst, wenn mir mein Privatleben wichtiger ist als die Politik (Ladwig 2009: 35). „Das Stundenziel Aktivbürger¹²³“ ist damit nicht die Realisierung politischer Mündigkeit, sondern Indoktrination – ein Paradoxon, mit dem die politische Bildung in einer freiheitlichen Demokratie konstruktiv umgehen muss. Verschärft wird dieses durch die Trendwende zur schulischen Outputorientierung. Vermittelte Kompetenzen sollen überprüfbar sein, um die Erfolge von Lehr-Lern-Prozessen zu messen. Politisches Engagement, Partizipation und Tugendhaftigkeit lassen sich aber im Rahmen des Schulunterrichts nicht testen und überprüfen.

Ein weniger auf Tugendhaftigkeit und partizipativem Handeln ausgerichtetes Bürgerbild stellt das Konzept der Deliberativen Demokratie von Jürgen Habermas dar. In dessen Zentrum stehen kognitive und prozedurale Fähigkeiten, die auch in der schulischen politischen Bildung einen zentralen Stellenwert einnehmen, als empirisch operationalisierbar und damit messbar gelten und für ein Konzept der politischen Integration anschlussfähig sind. Mit der Betonung des Deliberationsprozesses und des konkreten Aushandelns von Positionen im Spannungsfeld der Grundwerte ist das

123 S. zu diesem Bürgerbild die Ausführungen unten.

Modell insbesondere für Migrationsgesellschaften theoretisch anschlussfähig. Außerdem gilt die Kommunikation, auch in der Form des Austragens von Konflikten in kulturell, religiös und ethnisch vielfältigen Gesellschaften, als zentrale Kompetenz des pädagogischen Ansatzes des interkulturellen Lernens (Schulte 2008), mit welchem das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung in einer Migrationsgesellschaft ebenfalls in Beziehung gesetzt werden soll (s.u.).

3.4.4 Habermas' Konzept der deliberativen Demokratie

Prinzipiell haben auch für Habermas die republikanischen und kommunikatistischen Modelle aufgrund ihres radikaldemokratischen Charakters eine gewisse Attraktivität, da die Selbstorganisation der Gesellschaft durch die kommunikativ vereinigten Bürger im Mittelpunkt der Überlegungen steht und kollektive Ziele nicht nur auf einen „deal“ zwischen konkurrierenden Privatinteressen zurückgeführt werden (Habermas 1996: 283). Aber insgesamt hält er diese Ansätze aufgrund ihrer starken Tugend- und Partizipationsorientierung für zu idealistisch, da der demokratische Prozess auf die Tugenden gemeinwohlorientierter Staatsbürger angewiesen ist. Stattdessen favorisiert er ein auf Deliberation basierendes Demokratiemodell, um Herrschaft zu legitimieren und Beteiligung vieler zu ermöglichen. Deliberation zeigt sich als öffentliche Kommunikation über Fragen des Politischen¹²⁴, wobei insbesondere die Bedingungen für Kommunikation und Deliberation ausschlaggebend sind, um der Meinungs- und Willensbildung Ausdruck zu verleihen. Mit dem Konzept der Deliberativen Demokratie versucht Habermas sein Modell der Diskursethik¹²⁵ für die praktische Politik anwendbar zu machen, indem Prozeduren des politischen Diskurses beschrieben werden. Wird dieses *Procedere* eingehalten, gelten darauf basierende Entscheidungen für alle Diskursteilnehmer als demokratisch (Habermas 1992). Entscheidungen hängen somit nicht von Wertentscheidungen ab, sondern erlangen anhand der entsprechenden Verfahren eine „Quasi-Objektivität“ (vgl. Reese-Schäfer 2001: 103): „Wenn nun Diskurse und Verhandlungen (...) den Ort bilden, an dem sich ein vernünftiger politischer Wille bilden kann, muss sich jene Vermutung auf Vernünftigkeit, die das demokratische Verfahren begründen soll, letztlich auf ein kunstvolles kommunikatives Arrangement stützen: es kommt auf die Bedingungen an, unter denen die für eine legitime Rechtsetzung notwendigen Kommunikationsformen ihrerseits

124 Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dem Konzept „Deliberative Politik“ z.B. bei Bettina Lösch (Lösch 2005).

125 Vgl. zur Diskursethik: Habermas 1983; 1991.

rechtlich institutionalisiert werden können“ (Habermas 1996: 293f.). Vorbild für den Deliberationsprozess ist das Vorgehen der Jurisprudenz. Wird die Prozedur des fairen Streits eingehalten, muss auch das Ergebnis als gerecht anerkannt werden. Das zentrale Element der Diskurse ist das Argument, es muss begründet und rational nachvollziehbar sein. Diese Bedingungen entsprechen denen der politischen Urteilsbildung und des politischen kommunikativen Handelns, so dass die politische Bildung grundsätzlich am Deliberationskonzept normativ anknüpfen kann (s.u.).

Theoretisch eingebettet sind der Diskurs und die Deliberation in die Theorie des kommunikativen Handelns. Kommunikatives Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligten ihre je eigenen Handlungsintentionen auf der Grundlage einer kommunikativ erzielten Verständigung aufeinander abzustimmen versuchen. D.h., kommunikatives Handeln umfasst diejenigen sprachlich vermittelten Interaktionen, für die der verständigungsorientierte Gebrauch der Sprache eine handlungskoordinierte Rolle übernimmt (Lafont 2009: 333). Insofern wohnt auch dem Deliberationsansatz eine politische Handlungsabsicht inne. Kommunikatives Handeln i. S. des rationalen Überzeugens ist etwas anderes als strategisches Handeln, bei dem auch Täuschung oder Gewalt mögliche Mittel der Herbeiführung des Handlungserfolges sein können. Der gemeinsame Wille sollte sich durch Interessenausgleich und Kompromiss, durch zweckrationale Mittelwahl, moralische Begründung und rechtliche Kohärenzprüfung bilden. Der Interessenausgleich vollzieht sich als Kompromissbildung zwischen Parteien. Verhandlungen dieser Art sind abhängig von Konflikt-, Kooperations- und Kompromissbereitschaft, ergo demokratischen Grundkompetenzen (s.u.), und bauen auf der Bereitschaft auf, unter Anerkennung von Spielregeln zu Resultaten zu gelangen, die für alle Beteiligten, wenn auch aus verschiedenen Gründen, akzeptabel sind. Die Anerkennung dieser Kompromisse ist an Verfahren gebunden, die ihrerseits einer rationalen und zwar normativen Rechtfertigung unter dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit bedürfen. Das politisch gesetzte Recht muss, wenn es legitim sein soll, mindestens in Einklang stehen mit moralischen Grundsätzen, die über eine konkrete Rechtsgemeinschaft hinaus allgemeine Geltung beanspruchen (vgl. Habermas 1996: 284). So betont auch Habermas implizit die Notwendigkeit zentraler Grundwerte der Verfassung (s.o.) – neben den Regeln des Rechtsstaates – als Rahmen für den deliberativen Prozess. Indem das Modell der deliberativen Demokratie den Deliberationsprozess, die Grundwerte, die Prinzipien des Rechtsstaates und die des politischen Meinungs- und Willensbildungsprozesses integriert, orientiert es sich sowohl am liberal-rechtsstaatlichen Modell als auch am kommunitaristischen sowie republikanischen. Damit ist Habermas' Bür-

gerbild weder geprägt von „den Privatinteressenkompromissen einer von einer politischen Klasse regierten entpolitisierten Bevölkerung“, noch stellt es eine „rousseauistische Überforderung der Bürger“ dar (Reese-Schäfer 2001: 103). Habermas selbst fasst hinsichtlich seines Demokratiekonzeptes zusammen, dass in Übereinstimmung mit dem Republikanismus der politische Meinungs- und Willensbildungsprozess in den Mittelpunkt gerückt werde, ohne jedoch die rechtsstaatliche Verfassung als etwas Sekundäres zu verstehen; vielmehr werden Grundrechte und Prinzipien des Rechtsstaates als konsequente Antwort auf die Frage begriffen, wie die anspruchsvollen Kommunikationsvoraussetzungen des demokratischen Verfahrens institutionalisiert werden könnten. Die Diskurstheorie mache die Verwirklichung einer deliberativen Politik nicht von einer kollektiv handlungsfähigen Bürgerschaft abhängig, sondern von der Institutionalisierung entsprechender Verfahren (Habermas 1996: 285). Für Habermas existieren damit zwei Bezugspunkte: der Rechtsstaat und die Zivilgesellschaft, deren kommunikative Freiheit sich auf Foren, Bühnen und Arenen abspielt (Habermas 1992: 435). Somit fungiert das Konzept der deliberativen Demokratie für Habermas als ein Ansatz, der das Spannungsverhältnis der Werte der (individuellen) Freiheit, wie sie insbesondere durch den demokratischen Rechtsstaat geschützt werden, und der Volkssouveränität auflösen. Dieses Spannungsverhältnis beherrscht nicht zuletzt die Debatte um realistische und normative Ansätze der Demokratietheorie sowie auch die Diskrepanz von Individuation und Integration im Sozialisationsprozess. Die Diskussion tangiert jeweils die Frage nach der Höherwertigkeit der Freiheit des Individuums oder der kollektiven Interessen z.B. bezüglich der gesellschaftlichen Gesamtintegration oder der politischen Entscheidungsfindung. Habermas erklärt dieses Spannungsverhältnis mit den zwei konkurrierenden Legitimationsquellen des demokratischen Rechtsstaates in der Geschichte der politischen Theorie. Der liberale Ansatz geht davon aus, dass die private Autonomie der Bürger sich in den Grundrechten manifestiere, die – in ihrem Wesensgehalt „unabänderlich“ – die anonyme Herrschaft der Gesetze gewährleisteten“. Für die republikanische Theorie sei die öffentlich-politische Autonomie der Bürger in der Selbstorganisation einer Gemeinschaft verkörpert, die sich aus freien Stücken ihre eigenen Gesetze gebe (Habermas 2001a: 134). Für Habermas sind beide Prinzipien aufeinander angewiesen. Schließlich könnten die Staatsbürger von ihrer durch politische Rechte garantierten öffentlichen Autonomie nur dann Gebrauch machen, wenn sie in ihrer privat-autonomen Lebensführung geschützt und unabhängig seien. Die Gesellschaftsbürger kommen wiederum nur dann in den Genuss ihrer gleichmäßigen Privatautonomie, wenn sie als StaatsbürgerInnen von ihrer

öffentlich-politischen Autonomie angemessen Gebrauch machten (ebd.). Habermas vertritt damit die Auffassung, dass in der deliberativen Demokratie die Volkssouveränität eine prozeduralistische Gestalt annähme und sich Öffentlichkeit insbesondere durch Verfahren auszeichne. Die Idee der Grund- und Menschenrechte, und damit die ihnen zugrunde liegenden Grundwerte, wohnen dem Prozess einer vernünftigen Willensbildung inne (vgl. Habermas 2001a: 140). Im Gegensatz zu entscheidungszentrierten Konzeptionen von Demokratie beruht deliberative Demokratie auf dem demokratischen Beratungsprozess und der „Zuarbeitsungsfunktion“ der Bürger im politischen System. Damit erzeugen die Bürger in der Öffentlichkeit kommunikative Macht. Schließlich soll die kommunikativ erzeugte Macht, die aus den Verständigungsprozessen der demokratischen Öffentlichkeit wie auch der Medien und Verbände entsteht, in politische Entscheidungen und in Recht durch die entsprechenden Institutionen wie das Parlament umformuliert werden: „Der Kommunikationsfluss zwischen öffentlicher Meinungsbildung, institutionalisierten Wahlentscheidungen und legislativen Beschlüssen soll gewährleisten, dass der publizistisch erzeugte Einfluss und die kommunikativ erzeugte Macht über die Gesetzgebung in administrativ verwendbare Macht umgeformt werden (Habermas 1992: 362). Damit stehen die Kommunikationskreisläufe der nicht-organisierten Öffentlichkeit den formell geregelten Beratungs- und Entscheidungsprozessen von Gerichten, Parlamenten, Behörden usw. gegenüber (vgl. Habermas 2001a: 142) und beeinflussen sich gegenseitig.

Für die politische Bildung ist damit denkbar, dass im Klassenraum durch so genanntes Probandeln, wie es im Rahmen von Pro-Contra-Debatten, simulierten Talkshows, Planspielen etc. stattfindet, erfahren werden kann, wie kommunikative Macht zu politischen Fragen und Inhalten durch kommunikatives Handeln erzeugt werden und möglicherweise anhand partizipatorischen Handelns¹²⁶, welches jedem Adressaten politischer Bildung frei steht, in die politischen Entscheidungsprozesse eingebracht werden kann.

Denn die durch den Rechtsstaat gesicherten Verfahren der Meinungs- und Willensbildung ermöglichen die Setzung neuen Rechts unter Einbeziehung der verschiedenen Machtssphären der Öffentlichkeit und des Staates: „Die Diskurstheorie des Rechts begreift einerseits den demokratischen Rechtsstaat als die über legitimes Recht laufende (und insofern private Autonomie gewährleistende) Institutionalisierung von Verfahren und Kommunikationsvoraussetzungen für eine diskursive Meinungs- und Willensbildung,

126 Zur Unterscheidung von kommunikativem und partizipatorischem Handeln in der Politikdidaktik vgl. Massing 2012.

die wiederum (die Ausübung politischer Autonomie und) legitime Rechtsetzung ermöglicht“ (Habermas 1992: 527). Aus diesem Zusammenspiel von kommunikativer und administrativer Macht sowie der Sphäre des Marktes schöpfen nach Habermas moderne Gesellschaften ihren Integrations- und Steuerungsbedarf. Schließlich ermöglicht das Recht die Reglementierung bei Übergriffen aus einer dieser drei Sphären.

Deliberation soll damit politische Entscheidungen rationalisieren, sie kann diese weder legitimieren noch konstituieren, nur das politische System kann die kollektiv bindenden Entscheidungen beschließen und diese dann durchführen, also im klassischen Sinne *handeln*. Rationalisierung durch prozedural kontrollierte Diskussion trägt zum einen zur Programmierung der politischen Macht bei und kann deren Inhalte mitformen. So kann kommunikative Macht zwar nicht selbst *herrschen*, aber sie kann den Prozess der politischen Herrschaftsausübung durch ihren zivilgesellschaftlichen Einfluss in bestimmte Richtungen lenken (Habermas 1992: 364). Insofern tritt für Habermas die Volkssouveränität – neben den durch die Verfassung festgesetzten Verfahren wie Wahlen und Abstimmungen – als kommunikativ erzeugte Macht in Erscheinung, welche in prozeduralistischen Verfahren eingebunden ist und lediglich das politische System beeinflusst, aber nicht wie bei Rousseau an dessen Spitze gesetzt wird (Habermas 1992: 626).

Dieser Aspekt erfährt besondere Kritik, schließlich habe die deliberative Demokratie nur noch wenig partizipatorischen Gehalt, politische Beteiligung werde auf den zivilgesellschaftlichen Bereich beschränkt und Wirtschaft und Staat blieben dem Zugriff und der direkten politischen Beteiligung entzogen. Nicht konkret handelnde Subjekte, sondern die Legitimität und Rationalität von politischen Verfahren seien für Habermas' Konzeption deliberativer Demokratie zentral (Lösch 2005: 159). Auch Michael Walzer kritisiert, dass Politik noch weitere Werte außer Vernunft kenne, wie Leidenschaft, Engagement, Solidarität, Courage oder Konkurrenzverhalten (Walzer 1999: 41). Vernünftiges Argumentieren sei eine politische Tätigkeit unter vielen anderen und könne dementsprechend nicht derart privilegiert werden. Politik sei nicht analog einer gerichtlichen Urteilsfindung organisierbar, im Politischen gebe es kein solches gerechtes Prozessergebnis (Walzer 1999: 56).

Walzers Kritik richtet sich insbesondere darauf, dass er verschiedene Bürgertugenden in dem Ansatz von Habermas vermisst. Dabei hält auch Habermas die aufgezählten Tugenden für das Funktionieren einer Gesellschaft für durchaus relevant¹²⁷, gibt aber zu bedenken, dass das Einfordern dieser

127 Die politische Bildung hält solche Tugenden oder habituellen Dispositionen ebenfalls für die Existenz einer Demokratie für wichtig, s. Kap. II 3.4.5.

einen Übergriff auf die (Entscheidungs)Freiheit des Einzelnen darstellt: „Die Bereitschaft, für fremde und anonym bleibende Mitbürger gegebenenfalls einzustehen und für allgemeine Interessen Opfer in Kauf zu nehmen, darf Bürgern eines liberalen Gemeinwesens nur angesonnen werden. Deshalb sind politische Tugenden, auch wenn sie nur in kleiner Münze „erhoben“ werden, für den Bestand einer Demokratie wesentlich. Sie sind Sache der Sozialisation und der Eingewöhnung in die Praktiken und Denkweisen einer freiheitlichen politischen Kultur. Der Staatsbürgerstatus ist gewissermaßen in eine Zivilgesellschaft eingebettet, die aus spontanen, wenn Sie wollen „vorpolitischen“ Quellen lebt“ (Habermas 2005b: 22f.).

Gerade aufgrund des habermasschen kognitiv-rationalem Verständnis von Bürgerqualifikationen, welches nicht durch den Topos einer kollektiv handlungsfähigen und tugendhaften Bürgerschaft normativ überzogen ist, stellt dessen Konzept der deliberativen Demokratie für die schulische politische Bildung¹²⁸ einen konstruktiven, gesellschaftstheoretischen Anknüpfungspunkt dar, um einen Beitrag zur Sozialintegration in einer multiethnischen und -religiösen Migrationsgesellschaft zu leisten. In Bezug auf die Eingliederung von Bürgerinnen und Bürgern muslimischen Glaubens scheinen verschiedene Fragen des Zusammenlebens noch offen, die aber nur kommunikativ verhandelt werden können: Gebetsräume in Schulen, Islamunterricht, das Kopftuch der muslimischen Lehrerin oder auch die Legitimität veröffentlichter Mohammed-Karikaturen. Hier z.B. gemeinsame Partizipationsprojekte in Angriff nehmen zu wollen, überfordert die schulische politische Bildung völlig. Vielmehr wird gerade an diesen Beispielen die Notwendigkeit der politischen Kommunikation und der gesellschaftlichen Debatte deutlich, wie viel Pluralismus wir als westliche Migrationsgesellschaft dem Islam zugestehen wollen und können. So attestiert Detlef Pollack ein entsprechendes „Kommunikationsdefizit“ im Vergleich zu den Nachbarländern Frankreich, Dänemark und den Niederlanden. In diesen fände eine intensivere öffentliche und auch differenziertere Kommunikation über den Islam statt, was sich auch in toleranteren Haltungen gegenüber Muslimen

128 Denn die schulische politische Bildung ist eine „Pflichtveranstaltung“ und muss daher politisch so offen und kontrovers wie möglich sein. Im Gegensatz dazu kann die außerschulische und politische Erwachsenenbildung konkrete Zielsetzungen bis hin zur Partizipation verfolgen, da die Beteiligung daran freiwillig ist.

ausdrückt¹²⁹. Mit der Schwerpunktsetzung auf die Kommunikation und das kommunikative Handeln verbindet sich damit für die politische Integration durch die politische Bildung nicht zuletzt auch die Orientierung an Toleranz und Anerkennung für die ethnische, kulturelle und religiöse Vielfalt in einer demokratischen Migrationsgesellschaft.

Mit der Fokussierung von Kommunikation, Diskurs und kommunikativem Handeln, von rationaler Analyse und Argumentation sowie schließlich von politischer Urteilsbildung der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger werden zugleich diejenigen Kompetenzen aufgegriffen, die auch für die (schulische) politische Bildung gerade die Fähigkeiten darstellen, die im Hinblick auf die politische Mündigkeit der Adressaten gefördert werden sollen. Im Kontext von Integrationsprozessen in multiethnischen und multireligiösen Migrationsgesellschaften bietet das Konzept der deliberativen Demokratie durch die Reduktion auf zentrale Grundwerte der Verfassung sowie durch den Vorrang eines gerechten Diskursverfahren vor politisch-gesellschaftlichen Wertvorstellungen, die in differenziert Gesellschaften sowieso nicht homogen sind (s.o.), eine Grundlage zur Verständigung und zur politischen Entscheidungsfindung. Aufgrund der ethnischen, kulturellen und religiösen Vielfalt in Migrationsgesellschaften besteht Diskussionsbedarf, wie die Grundwerte von Freiheit, Gerechtigkeit und Gleichheit miteinander in Einklang gebracht werden können. Schließlich stellt für Habermas die Konzentration auf Verfahren, die zu rationalen und gerechten Ergebnissen führen sollen, gerade die Reaktion auf den Prozess der Moderne dar, dass sich legitime Entscheidungen nicht mehr auf geteilte substanzielle Wertvorstellungen stützen können, sondern diese in eine Vielzahl individueller Werte und Weltanschauungen diffundieren. Sozialintegration findet also nicht mehr durch Werte statt, sondern u.a. durch kommunikatives Handeln (Habermas 1996: 326). Da keine Perspektive Anspruch auf alleinige „Wahrheit“ erheben kann, bleibt in offenen Gesellschaften nur der freie, diskursive Austausch von Sichtweisen, die auf rational nachvollziehbaren Argumenten beruhen und Entscheidungslegitimität durch Konsens oder Kompromiss erhalten (vgl. Habermas 1996: 299f.). Mit der Betonung des Diskurses ermöglicht dieses Modell eine größtmögliche Offenheit zur (legislativen) Ausgestaltung

129 Niederländer denken zu 62%, Franzosen zu 56% und Dänen zu 55% mehrheitlich positiv über Muslime, aber nur 34% im Westen und 26% im Osten Deutschlands, vgl. 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 (24.09.2011)

einer multireligiösen und -ethnischen Gesellschaft. Die Idee des Erzeugens von kommunikativer Macht durch Deliberation – auch im Klassenraum –, die partizipativ weiter verfolgt werden kann oder auch nicht, ermöglicht der politischen Bildung darüber hinaus implizit auch eine Orientierung an politischer Aktivität, ohne dass sie als „Stundenziel“ vorgegeben ist.

Konkret bedeutet die normative Ausrichtung politischer Bildung am Konzept der deliberativen Demokratie, dass sie die Fähigkeit zum kommunikativen Handeln und den Rahmen für diese Diskurse, welche u.a. von den demokratischen Grundwerten gebildet werden, vermitteln muss. Schließlich kann nur von gleichen und fairen Diskursen gesprochen werden, wenn alle potentiellen Teilnehmerinnen und Teilnehmer über annähernd vergleichbare Fähigkeiten bezüglich ihrer dialektischen, rhetorischen und argumentativen Fertigkeiten sowie über ein ähnliches Maß an Informiertheit über Politik verfügen. Dies ist in der Regel nicht der Fall, wird aber für jede Generation aufs Neue – unabhängig vom Migrationshintergrund – die zentrale Herausforderung politischer Bildung sein. Mit der Konzentration auf Menschen mit Migrationshintergrund rückt damit besonders die Sprachkompetenz der Adressaten in den Blickpunkt¹³⁰.

Seit den PISA-Studien ist die Abhängigkeit schulischer Leistungen von der Sprachkompetenz empirisch belegt. D.h., für Diskurse im Habermaschen Sinne: Je schlechter die Sprachkompetenz, desto weniger erfolgreich die Teilnahme an der Deliberation, desto geringer die Chance auf politische Teilhabe. „Da Partizipation in erheblichem Maß in kommunikativen Akten besteht, ist die Bedeutung basaler, sprachlicher Akte kaum zu überschätzen. Man muss Fragen gezielt stellen, Argumente präzise formulieren, eine Sache auf den Punkt bringen und komplexe Zusammenhänge verständlich darstellen können. Hinzu kommen komplexe organisatorische sowie rhetorische Befähigungen. Politisch handlungsfähig ist, wer Ideen formulieren, Konzepte entwickeln, Vorhaben planen, Veranstaltungen organisieren, Versammlungen leiten, politische Diskussionen moderieren, Redebeiträge vor größerem Publikum liefern, öffentliche politische Reden halten sowie Gefolgschaften organisieren und mobilisieren kann“ (Detjen 2009a: 343). All dies macht deutlich, dass die Orientierung schulischer politischer Bildung am Konzept der deliberativen Demokratie komplexer ist als die demokratietheoretische Debatte und die darauf folgende Distanzierung von der Partizipations- und Tugendorientierung vermuten lassen.

Zusammenfassend heißt das, dass institutionalisierte Deliberation zur politischen Kommunikation animieren und motivieren soll, wodurch Bürger-

130 Vgl. zur Sprachkompetenz für die Kulturation und Platzierung Kap. IV.

kompetenzen gestärkt und so zu vermehrter Rationalität beigetragen und die Legitimität auf Deliberation beruhender politischer Prozesse erhöht werden soll (Vgl. Buchstein 2003: 258). Habermas schätzt die Bürgerqualitäten in Teilen ähnlich ein wie Schumpeter oder Downs, bleibt allerdings nicht bei Ansätzen der Elitentheorien stehen, sondern verfolgt einen erzieherischen Ansatz, nämlich den aufklärungsbedürftigen, aber auch aufklärungswürdigen Bürger durch das Medium des institutionalisierten Gesprächs in den politischen Prozess einzubinden (Habermas 1992: 365). Das Menschenbild des aufklärungsbedürftigen und aufklärungswürdigen Bürgers lässt sich auch als Ausgangspunkt für die folgende Konkretisierung von Bürgerleitbildern durch die politische Bildung übernehmen.

3.4.5 Bürgerrollen und Kompetenzen für die politische Bildung in Anlehnung an die Demokratietheorie

Die bisherigen demokratietheoretischen Ausführungen haben verschiedene Bürgerrollen, die jeweils über unterschiedliche Qualifikationen verfügen, illustriert. Je nachdem wie intensiv und aktiv, wie qualifiziert und kompetent der Bürger am politischen Prozess beteiligt ist, formulieren Hubertus Buchstein und Herfried Münkler aus der Perspektive normativer Demokratietheorie drei Bürgerbilder, die sich in Bezug auf ihre Bürgerkompetenzen unterscheiden (Buchstein 2002, 1996; Münkler 1997, 2010). Dabei differenzieren sie kognitive und prozedurale Kompetenzen sowie habituelle Dispositionen und ordnen sie den Bürgerbildern zu:

1. Der „reflektierte Zuschauer“, der über kognitive Kompetenzen, insbesondere politisches Wissen verfügt.
2. Der „Interventionsbürger“, der sich durch kognitive und prozedurale Kompetenzen auszeichnet und damit auch Kenntnisse über Verfahren der politischen Meinungs- und Willensbildung sowie deren Durchsetzung hat – z.B. in Form kommunikativen und partizipatorischen Handelns.
3. Der „Aktivbürger“, der abgesehen von kognitiven und prozeduralen Kompetenzen auch über habituelle Dispositionen verfügt. Darunter lassen sich die oben dargestellten Bürgertugenden zählen (vgl. Buchstein 2002)¹³¹, welche insbesondere in den Theorien des Republikanismus und Kommunitarismus einen zentralen Stellenwert einnehmen.

131 Empirisch lässt sich schließlich noch der desinteressierte Bürger ausmachen, der allerdings kein Leitbild, sondern lediglich eine kontinuierliche Herausforderung für die politische Bildung darstellt.

Die politische Bildung knüpfte an diesen Ansatz und an die Terminologie von Buchstein und Münkler Ende der 1990er, Anfang der 2000er Jahre an und verortet sich damit wieder stärker normativ in der Politikwissenschaft, v.a. in der politischen Theorie (vgl. Massing, Breit 2002; Detjen 2000). Zur weiteren Entwicklung des Modells der politischen Integration sollen im Folgenden die Bürgerbilder und die damit verbundenen Kompetenzen konkretisiert und mit denen verglichen werden, die im Zuge von PISA und der Debatte um Bildungsstandards formuliert worden sind.

Der reflektierte Zuschauer

Der reflektierte Zuschauer verfügt über kognitive Kompetenzen und wird häufig in Anlehnung an Wilhelm Hennis' Bild vom „Normalbürger“ beschrieben. Hennis verwendet die Metapher des Zuschauers beim Fußballspiel: So müsse der Zuschauer zumindest die Regeln kennen. Ähnlich verhält es sich mit dem reflektierten Zuschauer, „er muss zumindest soviel Wissen von den Zusammenhängen des politischen Lebens haben, dass er diese Welt nicht als eine fremde, seiner Einsicht entzogene betrachtet“ (Hennis 1957: 333, zit. in Massing 2002). Da Hennis mit seiner Vorstellung von Demokratie als „Set von Spielregeln“ zu den Vertretern realistischer Demokratietheorien gezählt werden kann, lässt sich schlussfolgern, dass auch diese nicht ohne ein kompetenzgebundenes Bürgerbild auskommen. Selbst Schumpeters Elitenmodell kann nur überzeugen, wenn die Bürger über Kenntnisse zu Auswahlverfahren und Kriterien zur Elitenrekrutierung verfügen (vgl. Buchstein 1995: 313). Solche Kriterien werden von der politischen Bildung z.B. im Modell zur politischen Urteilsbildung zusammengefasst (s.u.). Dazu zählen auch verschiedene (Grund)Werte wie Freiheit, Gerechtigkeit oder die Demokratie¹³² selbst. Z.B. ist jede Wahl schließlich auch eine Bewertung von stattgefundener bzw. eine Vorstellung von zukünftig erwünschter Politik: „So werden die Bürger in regelmäßigen Abständen aufgefordert, als Wähler ein Urteil über die Kompetenz von Parteien und Personen zur Lösung schwieriger Sachprobleme abzugeben“ (Detjen 2007a: 228).

Um zu einem politischen Urteil (s.u.) zu kommen, muss dem die Analyse von Politik, auch auf der Grundlage von konzeptuellem Wissen, vorausgehen. Dies mag oft unreflektiert geschehen und möglicherweise auch zu Urteilen und Wahlentscheidungen führen, mit denen der Bürger und Wähler langfristig nicht zufrieden ist. Daher kommt der Analysekompetenz in der politischen Bildung eine besondere Bedeutung zu und Politikwissenschaft

132 Daher ist es problematisch, wenn diese Grundwerte mit dem Islam als inkompatibel internalisiert sind.

und -didaktik verfügen über Analysemodelle, um die Komplexität von Politik erschließbar zu machen (vgl. Massing 1995, s.u.). D.h., kognitive Kompetenzen umfassen politisches (insbesondere konzeptuelles) Wissen (a), politische Analysefähigkeit (b)¹³³ sowie politische Urteilsfähigkeit (c)¹³⁴. Diese Kompetenzen spiegeln damit grob die aufeinander aufbauenden Stufen des Denkens wider, auf die auch Bloom in seiner Taxonomie zurückgreift (Bloom 1972) und wie sie als Anforderungsbereiche 1 (Kenntnisse), 2 (Anwenden), 3 (Urteilen) für Unterrichtsplanungen und -analysen entscheidend sind. In der Politikdidaktik hält die Kontroverse um Kompetenzsets und inwiefern diese sich z.B. an dieser Taxonomie orientieren können, noch an¹³⁵. Aber implizit plädieren auch Weißeno und Richter dafür, wenn sie vorschlagen, sich am Kompetenzverständnis der naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken zu orientieren, welche die Anforderungsbereiche mit „Fachwissen“ (AFB I), „Untersuchungsmethoden nutzen“ (AFB II) und „Kommunikation sowie Bewertung“ (AFB III) aufgreifen (vgl. Weißeno 2007; Richter 2007; 2008).

3.4.5.a Konzeptuelles Wissen

Peter Massing erläutert die kognitiven Fähigkeiten des „reflektierten Zuschauers“ u.a. mit Wissen über die institutionelle Ordnung des politischen Systems, über funktionale Zusammenhänge sowie über deren weltpolitische und weltwirtschaftliche Abhängigkeiten (Massing 2002: 110). Mit der Nennung von funktionalen Zusammenhängen und Abhängigkeiten verweist er auch auf konzeptuelles Wissen, was sich von rein deskriptivem, enzyklopädischem

133 Die Analysekompetenz wird bei diesen Kompetenzen impliziert, ohne dass darauf verwiesen wird (s.u.).

134 Buchstein und Massing (2002: 110) ordnen die politische Urteilskompetenz nicht den kognitiven, sondern den prozeduralen Kompetenzen zu. Da es sich bei der Urteilsbildung um eine kognitive Leistung handelt, die in der Regel den Höhepunkt eines Lernprozesses darstellt, soll sie hier zu den kognitiven Fähigkeiten gezählt werden, auch wenn sie teils als „Methode“ bezeichnet wird. Ähnlich argumentiert Abs bei der Kritik am GPJE-Kompetenzmodell (s.u.), dass die politische Urteilsbildung lediglich eine Methode sei, d.h. eine allgemeine Denkopration des Schließens, die auf vielfältige Gegenstände angewendet werden könne, so auch auf die Politik (Abs 2004: 83). Der Politikdidaktiker Joachim Detjen zweifelt aufgrund der Komplexität eines politischen Urteils zum einen diese Kritik an (vgl. a. Detjen 2008: 22) und spricht zum anderen von kognitiven Ansprüchen an das politische Urteil (Detjen 2007: 231).

135 Z.B. verweist May darauf, dass man die „faktisch fokussierten und diplomierten Lernziele (Verstehen, Anwenden, Analyse etc.) durchaus als Kompetenzen, also psychische Dispositionen für Performanzen, interpretieren (kann), auch wenn darauf hingewiesen werden muss, dass dies (...) einen Kompetenzbegriff impliziert, der nicht domänenspezifisch ist und nur allgemeine kognitive Fähigkeiten bzw. allgemeine Klassen von Lernzielen erfasst“ (May 2007: 229).

Wissen unterscheidet. Bei konzeptuellem Wissen handelt es sich „(...) um Wissen, das sich auf grundlegende Konzepte für das Verstehen von Politik, Wirtschaft, Gesellschaft und Recht bezieht. In der Psychologie werden solche Konzepte als Schemata, Scripts und mentale Modelle bezeichnet¹³⁶. Die Politische Bildung will somit in erster Linie jenes Wissen verbessern, von dem aus Schülerinnen und Schüler ihre Vorstellungen und Wahrnehmungen von Politik im weiteren Sinne strukturieren. (...) Zentral für die politische Bildung ist solches Deutungswissen, das Schülerinnen und Schülern den Sinngehalt und die innere Logik von Institutionen, Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen – erschließt. Beispielsweise ist es weniger wichtig, die Zahl der Mitglieder des Bundestags und die Stärke der Fraktionen zu kennen, als zu verstehen, was der Sinn eines Parlaments in einer repräsentativen Demokratie ist, aus welchen Gründen es Parteien und Fraktionen überhaupt gibt, aber auch, welche Einwände gegen ein ausschließlich repräsentatives Demokratiemodell vorgebracht werden (...)“ (GPJE 2004: 14; vgl. a. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Ein Konzept kann damit als kognitive Verknüpfung bezeichnet werden, um Sachverhalte zu verstehen oder zu erklären. Konzeptuelles Wissen ist im Gegensatz zu deskriptivem, enzyklopädischem Wissen strukturierter und tief greifender. Es ist Wissen, das hinter dem reinen Faktenwissen liegt, nicht nur Informationen beinhaltet Konzepte sind „Erzeuger von Sinn. Sie sind eine Grundform des Denkens“ (Lange 2011: 95). Konzeptuelles Wissen ist stets auf neue Aspekte anwendbar, da sich dahinter, wie der Name sagt, Konzepte verbergen, die immer wieder im Politischen ähnlich oder neu auftreten und als Muster erkennbar sind und so dem Lernenden als Handwerkzeug dienen, sich im Raum des Politischen zurecht zu finden. Bernauer, Jahn, Kuhn und Walter definieren in ihrer „Einführung in die Politikwissenschaft“ Konzepte als Grundbegriffe. Sie verweisen auch darauf, dass sie mehrdeutig und vielschichtig sind, so dass unter dem Begriff verschiedene Aspekte verstanden werden können. Bei der Definition des Konzeptes sei es schließlich entscheidend, die enthaltenen theoretisch relevanten Dimensionen selbst sowie deren Zusammenhang transparent zu machen. Gleichzeitig sei für die Politikwissenschaft von besonderem Interesse, wie verschiedene Konzepte aufeinander wirkten (Bernauer, Jahn, Kuhn, Walter 2009: 79f.). D.h., hinter konzeptuellem Wissen steckt das Wissen um Sinnzusammenhänge, Funktionen und Ziele politischer Begebenheiten.

136 In den unterschiedlichen Disziplinen sind die Verwendung und das jeweilige Verhältnis der Begriffe zueinander unterschiedlich.

In dieser Arbeit werden – und wurden bisher – von den fachwissenschaftlichen Konzepten (auch: „Deutungskonzepte“ bzw. „konzeptuelles Deutungswissen“) die „Deutungsmuster“¹³⁷ unterschieden. Diese beziehen sich verstärkt auf Alltagsvorstellungen, lebensweltliche Wissensformen und Interpretationen. Dabei können Deutungsmuster selbst durch Lernprozesse immer differenzierter werden und damit auch zu Deutungskonzepten oder gar (Fach)Konzepten werden¹³⁸. Letzten Endes ist dies gerade die Zielsetzung von Unterricht, da Lernen insbesondere die Veränderung, Erweiterung oder Erneuerung von Wissen, Vorstellungen, Deutungsmustern, Konzepten etc. ausmacht und neue mentale Strukturen geprägt werden. So stellt Dirk Lange für das Lernen in Migrationsgesellschaft heraus, dass für die Bewältigung von ethnisch, sprachlich und sozial heterogenen Lebenssituationen und Gemengelagen, die sich jenseits natio-kultureller Gleichförmigkeit aufspannen, daher gelte, die Schülervorstellungen in der migrationspolitischen Bildung¹³⁹ zu differenzieren und konzeptuell anzureichern. Dies umfasst neben dem Aufbau von interkulturellen Kompetenzen und Pluralitätskonzepten ein tieferes Verständnis der Hintergründe, Zusammenhänge und Merkmale moderner Migrationsgesellschaften. Im Zentrum steht die vermittlungswirksame Auseinandersetzung mit den Konzepten und Denkschemata der Schülerinnen und Schüler (Lange 2009: 59). Ohne auf Langes Ansatz hier weiter eingehen zu können, lässt sich insofern daran anschließen, dass beim Lernen im Kontext von Migration und Integration die entsprechenden Konzepte, Vorstellungen oder Deutungsmuster der Lernenden aufzugreifen, diese zu differenzieren und möglicherweise zu erweitern sind, wie es hier für

137 Für diese Form des Wissens werden auch Begriffe verwendet wie Schülervorstellungen, Präkonzepte, naive Konzepte etc.

138 Auch wissenschaftliche Konstrukte können als Vorstellungen bzw. Deutungsmuster modelliert werden, sie sind allerdings aus einer community stammend in einem längeren formalisierten Prozess entwickelt, kritisiert, modifiziert und publiziert worden: Gropengießer, Harald (2001): Didaktische Rekonstruktion des Sehens: Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung, Oldenburg, 17.

139 Der Ansatz Dirk Langes einer interkulturellen politischen Bildung als migrationspolitische Bildung (Lange 2008, 2009) interessiert sich besonders für das Bürgerbewusstsein in der Migrationsgesellschaft, bspw. Migrationsvorstellungen von Einheimischen, Partizipationskompetenzen von Migranten/innen, die Demokratievorstellungen von Einwanderern oder die Integrationskonzepte von Schülerinnen und Schülern (Lange 2009: 169). Nach Lange lässt sich das Bürgerbewusstsein als eine mentale Struktur begreifen, durch die sich individuelle Vorstellungen über das Funktionieren der politisch-gesellschaftlichen Wirklichkeit aufbaue (Lange 2008a: 247). Hinsichtlich der mentalen Modelle bzw. Konzepte von Schülerinnen und Schülern würde sich dabei zeigen, dass diese den Realitäten in Bezug auf Mehrfachintegration, Transnationalismus und Wandel der Aufnahmegesellschaft nur zum Teil entsprächen (Lutter 2011).

die Konzepte Islam, Demokratie, säkularer Rechtsstaat und Menschenrechte versucht wird.

Auf den für diese Arbeit zentralen Begriff des „Deutungsmusters“ greift auch Habermas in der „Zweiten Zwischenbetrachtung“ seiner Theorie des kommunikativen Handelns zur Erläuterung des Lebensweltbegriffs zurück: So könne man sich die Lebenswelt¹⁴⁰ durch einen kulturell überlieferten und sprachlich organisierten Vorrat an Deutungsmustern repräsentiert vorstellen (Habermas 1981/2: 189). Dieses Verständnis lässt sich sowohl mit der Vorstellung des Deutungsmusters als Wissen, welches eben nicht nur fachwissenschaftlich angebunden ist, in Beziehung setzen, sondern auch mit dem Kulturbegriff der Colonial Studies und Postcolonial Studies (s.u.), die Kultur als eine Vielzahl von Deutungsmustern der verschiedenen Lebenswelten definieren.

Auch die Autorengruppe Fachdidaktik verwendet im Zuge der anhaltenden Kompetenzdebatte den Begriff des Deutungsmusters (Autorengruppe Fachdidaktik 2011a), während die Autorengruppe um Weißeno Wissen jenseits von Fachkonzepten entweder als vorunterrichtliches Wissen, als Präkonzepte und fachlich falsches Wissen als „Fehlkonzepte“ bezeichnet (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010). Da die Autorengruppe Fachdidaktik die Unterteilung in wissenschaftliche Fach- bzw. Basiskonzepte versus Fehlkonzepte als zu kategorisch ansieht und vorunterrichtliches Schülerwissen damit abgewertet werde, greifen die Autoren auch auf Bezeichnungen wie „problematische“, „subjektive“ Konzepte oder „naive Vorstellungen“ zurück (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Hier wird dagegen Wissen, welches sich nicht als (Fach)Konzept bezeichnen lässt, als Deutungsmuster beschrieben, handelt es sich um umfassenderes Wissen wird der Begriff des Deutungskonzeptes verwendet, welches aber z.B. bei geschlossenen Deutungskonzepten mit Fachkonzepten nicht deckungsgleich ist, sondern lediglich auf die umfassendere Komplexität verweist.

Außerdem findet der Begriff des Deutungsmusters gleichfalls hier Verwendung, weil er sich auf die Kulturdefinition der Cultural und Postcolonial Studies bezieht, welche auch von der Interkulturellen Pädagogik rezipiert wird und damit für politisches Lernen als interkulturelles Lernen anschlussfähig ist¹⁴¹: Kultur ist danach keine homogene Nationalkultur, sondern eine Orientierungs- und Deutungsmatrix (Geertz 1983). Die entsprechenden Deutungsmuster umfassen damit aber nicht nur (Fach)Konzepte, sondern

140 Im Gegensatz zum System; vgl. dazu die Ausführungen zum Integrationsbegriff in Kap. II 1.

141 Vgl. zum Verhältnis von interkulturellem und politischem Lernen Kap. II 4.

auch lebensweltliches Wissen. Der Begriff des Deutungsmusters wird in verschiedenen Disziplinen und Wissenschaftsrichtungen mit sich mehr oder weniger stark unterscheidendem, teils widersprüchlichem Verständnis verwendet. Lüders und Meuser konstatieren gar einen inflationären Gebrauch des Deutungsmusterbegriffes (Lüders, Meuser 1997: 57ff.). Häufig werden auch für den Deutungsmusterbegriff wie für den Konzeptbegriff Termini wie Schemata, Vorstellungen, scripts oder mentale Modelle synonym verwandt (Meuser, Sackmann 1992). Die terminologische Abgrenzung ist in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich. Letztlich ist der Begriff des Deutungsmusters und des Deutungsschemas für das weitere Vorgehen hier insbesondere deshalb funktional, weil er für verschiedene Disziplinen anschlussfähig ist und die defizitorientierte Begrifflichkeit des „Fehlkonzeptes“ für Schülervorstellungen zu vermeiden hilft.

Der Begriff des Deutungsschemas geht auf Alfred Schütz zurück. Deutungsschemata sind danach Wissensstrukturen eines individuellen Bewusstseins, in welchen ‚immer schon‘ vorgängige Erfahrungen abgelagert sind und die dem Bewusstsein dazu dienen, Erlebnisse einzuordnen und dadurch überhaupt erst als sinnhaft erfahren zu können. Indem Erlebnisse auf diese Erfahrungen, wie sie in den Schemata angeordnet sind, bezogen werden, werden sie als spezieller Fall des Allgemeinen gedeutet und sie erhalten dadurch einen Sinn (Schütz, 1991: 112).

Eine zentrale Bedeutung haben Deutungsschemata in der Kognitions- und Lernpsychologie, da ihnen eine zentrale Funktion bei der menschlichen Informationsverarbeitung bzw. dem Lernen zugrunde liegt. Auch hier werden Schemata als Wissensstrukturen definiert, in welche Erfahrungen in einen Zusammenhang gesetzt werden und mit welchen die Realität gedeutet wird (Mandl, Friedrich, Hron, 1988: 124). Weiterhin unterscheidet sich der Gebrauch des Deutungsmusterbegriffs dahin gehend, ob individuelle Deutungsprozesse oder kollektive (soziale) Deutungsprozesse erfasst werden sollen. Für die Psychologie und das Verständnis von Schütz spielen v.a. die individuellen Schemata eine Rolle, für die Kulturwissenschaft sind die kollektiven und zwar kulturellen Deutungsmuster von besonderem Interesse, wie sie in einer sozialen Gruppe zur Konstruktion von Wirklichkeit Anwendung finden. Der empirische Deutungsmusteransatz (vgl. Oevermann 2001; Meuser; Sackmann 1992, Lüders; Meuser 1997), welcher sich auf die Theorie des menschlichen Handelns bezieht, geht davon aus, dass Deutungsmuster im Wissensbestand eines Individuums verankert sind, aber kollektiven Typisierungen unterliegen. Der Pädagoge Rolf Arnold definiert Deutungsmuster als die mehr oder weniger zeitstabilen und in gewisser Weise stereotypen Sichtweisen und Interpretationen von einer sozialen Gruppe, die diese zu

ihren täglichen Handlungs- und Interaktionsbereichen lebensgeschichtlich entwickelt haben. Im einzelnen bieten diese Deutungsmuster ein Orientierungs- und Rechtfertigungspotential von Alltagswissensbeständen in der Form grundlegender, eher latenter Situations-, Beziehungs- und Selbstdefinitionen, in denen das Individuum seine Identität präsentiert und seine Handlungsfähigkeit aufrecht erhält (Arnold 1983: 894).

Insgesamt ermöglicht gerade die dargestellte Offenheit und Vielschichtigkeit des Deutungsmusterbegriffs hinsichtlich kollektivem und individuellem, wissenschaftlichem und Alltagswissen sowie dessen Bedeutung für das Denken, Handeln und die Identität einen konstruktiven theoretischen und terminologischen Ansatzpunkt, um Deutungsmuster gegenüber fachwissenschaftlichen Konzepten abzugrenzen und gleichzeitig dessen Relevanz für die Kenntnisse, das Handeln und die Identität der Adressaten politischer Bildung zu unterstreichen. Darüber hinaus ist der Deutungsmusterbegriff für die „Bezugsdisziplinen“ der Politikdidaktik, die Lernpsychologie, die Kulturwissenschaft und die Sozialwissenschaften, anschlussfähig.

Im Gegensatz zu den Schülervorstellungen als Deutungsmuster wird fachwissenschaftlich differenziertes Wissen von der Politikdidaktik für die schulische politische Bildung in Form von Basis- und Fachkonzepten erfasst. Deren Zielsetzung ist es, dass die Lernenden Wissensstrukturen auf der Grundlage von Basis- und Fachkonzepten aufbauen, mit denen sie in konkreten Anforderungssituationen Politik verstehen, analysieren, bewerten oder auch mitgestalten können (vgl. Richter 2010: 61). Wissen wird damit, wie schon dargestellt, als funktional verstanden. Basiskonzepte (auch Kern- oder Schlüsselkonzepte) sind Kernideen domänenspezifischen Wissens und setzen sich aus einer Mehrzahl von Fachkonzepten zusammen. Dabei handelt es sich nicht nur um Begriffe, die Informationen beinhalten, sondern um eine strukturierte Vernetzung aufeinander bezogener Begriffe, Theorien und erklärender Modellvorstellungen, die sich aus der Systematik eines Faches zur Beschreibung elementarer Prozesse und Phänomene historisch als relevant herausgestellt haben. Diese Anforderungen an Konzepte machen es ziemlich komplex und auch schwierig, im wissenschaftlichen Prozess entsprechende Konzepte z.B. in der Politikdidaktik zu setzen, um sie der schulischen Praxis zur Verfügung zu stellen. Denn anhand von Basiskonzepten soll für die Lernenden die Komplexität der Erkenntnisse reduziert, strukturiert und fokussiert werden. Konzeptwissen soll dann sukzessive im Unterricht horizontal (in verschiedenen Themen wiederkehrend) und vertikal (über die Schuljahre hinweg) vermittelt und damit auch messbar werden. Es lässt sich erahnen, dass Konzepte daher aufgrund der notwendigen didaktischen Reduktion immer latent defizitär und geschlossen sind. So werden der

Setzungsprozess als auch die Basis- und Fachkonzepte selbst kontrovers in der Politikdidaktik diskutiert (vgl. Detjen 2008, ein umfassender Vorschlag existiert von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010, Kritik bei: Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Sander 2008; 2010)¹⁴².

Trotz der Schwierigkeiten im Setzungsprozess ist konzeptuelles Wissen für die Individuen in einer komplexen Wissensgesellschaft funktionaler, da es in einem zirkulären Zusammenhang mit den kognitiv progressiven Kompetenzen der Analyse- und Urteilsfähigkeit steht. Die Ergebnisse der Analyse- und Urteilsprozesse werden schließlich in das vorhandene Konzeptwissen eingefügt, so dass jenes anhand dieser Kognitionsprozesse erweitert oder auch revidiert wird und ein Lernprozess vonstatten geht. Aufgrund dieses funktionalen Charakters fragen daher neuere Studien der Bildungsforschung in der Regel nach konzeptuellem Wissen, weniger nach enzyklopädisch-systematischem (vgl. Goll, Richter, Weißeno, Eck 2010; Österreich 2002). Außerdem ist davon auszugehen, dass eine Bejahung und Loyalität gegenüber der Demokratie, dem Richtziel politischer Bildung, eher ausgebildet wird, wenn ihre Bürgerinnen und Bürger um die Funktionalität und Sinnhaftigkeit von Institutionen, Akteuren und Rechtsbestimmungen wissen. Schließlich ist mit der Orientierung an konzeptuellem Wissen die Hoffnung verbunden, im Vergleich dazu Fehlkonzeppte, problematische Konzepte (Sander 2008) oder einfach Präkonzepte (vorunterrichtliche Vorstellungen) im Unterricht registrieren zu können und in Fach- und Basiskonzepte zu überführen, also einen *conceptual change* zu bewirken. Fehlkonzeppte, problematische oder Präkonzepte können dazu führen, dass Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern scheitern. Präkonzepte werden einerseits im Alltag aufgrund von Erfahrungen, Vorwissen, Motivation etc. gebildet. Einfluss haben andererseits Eltern, peer groups, Herkunftsmilieu, Medien oder Institutionen und allgemein alle möglichen Sozialisationsagenten. D.h., es lassen sich u.a. milieu- und kulturell bedingte Ausprägungen von Präkonzepten finden (vgl.

142 Von der Autorengruppe um Weißeno werden drei Basiskonzepte vorgeschlagen, denen jeweils verschiedene Fachkonzepte zugeordnet werden: Basiskonzept Ordnung mit den Fachkonzepten Demokratie, Europäische Integration, Gewaltenteilung, Grundrechte etc. neben den beiden anderen Basiskonzepten Entscheidung und Gemeinwohl. Die Basiskonzepte orientieren sich dabei an den drei Dimensionen des Politischen Polity, Policy, Politics (vgl. dazu die Ausführungen zur Analysekompetenz in Kap. II 3.4.5.b). Die Autorengruppe Fachdidaktik, welche sich kritisch mit dem Vorschlag von Weißeno et al. auseinandersetzt, schlägt die sechs Basiskonzepte „System, Wandel, Macht, Akteure, Bedürfnisse und Grundorientierungen“ vor (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011a: 170).

Richter 2010a: 178f.)¹⁴³, die sich auch als kollektive, kulturelle Deutungsmuster bezeichnen lassen. „Die konstituierenden Begriffe eines Konzeptes und ihre Verknüpfungen können sich also im interkulturellen Vergleich voneinander unterscheiden¹⁴⁴. (...) Im Idealfall wissen die Schülerinnen (und Lehrkräfte) um diese interkulturellen Differenzen. Politische Bildung hat die Aufgabe, diese Differenzen ‚zum Sprechen‘ zu bringen“ (Richter 2010a: 181).¹⁴⁵ Als ein möglicher Ansatz diesbezüglich werden die islamintegrativen Konzepte zur Diskussion gestellt. Dabei steht der Politikunterricht vor der Herausforderung, in einem kommunikativen Austausch der verschiedenen Deutungsmuster Konzepte gemeinsam mit den Lernenden zu konstruieren: „Politische Bildung kristallisiert sich in einer kommunikativen Praxis offener demokratischer Verständigung, in der Verhandlung der politischen Konzepte und Deutungsmuster von Schülerinnen und Schülern durch ‚Interaktion‘, ‚Begegnung‘, ‚Dialog‘. Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Konzepte und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen politischer Bildung selbst hervorbringen. Erst auf dieser Basis sind wir in der Lage, die Entwicklung subjektiver Konzepte als Lernwege von Werten und Deutungsmustern über Denk- und Argumentationsfiguren bis hin zu Theorien und Disziplinen nachzuvollziehen und zu unterstützen.“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011a: 167f.). Indem die Autorengruppe Fachdidaktik auf die individuellen Konzepte und Deutungsmuster als Ansatzpunkte politischen Lernens verweist, betont sie damit im Kontext von Integration und Islam die Notwendigkeit, sich auch mit religionswissenschaftlichen und theologischen Fragen in einer religiös und kulturell vielfältigen Migrationsgesellschaft auseinander zu setzen. Allerdings liegt die Brisanz in Bezug auf die Deutungsmuster Islam, Demokratie, säkularer Rechtsstaat und Menschenrechte im Politikunterricht – möglicherweise im Unterschied zu anderen (Fach)Konzepten – darin, geschlossene Deutungskonzepte nicht nur kommunikativ zu reflektieren, sondern diese in Hinsicht auf die demokratischen Grundwerte der Verfassung wie Freiheit,

143 Richter verweist dabei auf Säljö, der ebenfalls ausdrücklich kulturelle Kontexte als mögliche Ursachen für unterschiedliche Konzepte nennt. Allerdings fehlen Forschungen, die dies präzisieren: Säljö, R. (1999): Concepts, cognition and discourse. From mental structures to discursive tools, in: Schnotz, W.; Vosniadou, S.; Carretro, N. (Hg.) (1999): New Perspectives on Conceptual Change, Oxford, 81 – 90.

144 Richter illustriert dies am Konzept „Öffentlichkeit“, welches in islamischen und westlichen Kulturen unterschiedlich gedeutet werde. (Richter 2010a: 180).

145 In der Politikdidaktik gelten möglicherweise concept maps als Möglichkeit kulturelle Differenzen zu erkennen.

Gerechtigkeit und Menschenwürde als Zielsetzung des Unterrichts einem Konzeptwechsel zuzuführen. D.h. zumindest im Kontext von Demokratie und Islam, dass zwar die Deutungsmuster und Erfahrungen der Lernenden im Zentrum stehen, aber ebenso „Stoff und Normen“ demokratischer Gesellschaften.

Eine entsprechende Internalisierung von Fach- und Basiskonzepten ist auch für die weitere Lernprogression entscheidend. Begriffe, hinter denen sich Konzepte (und Deutungsmuster) verbergen, stellen gleichzeitig Kategorien und Kriterien in den Modellen zur Analyse und Urteilsbildung¹⁴⁶ politischer Prozesse dar. Die oben erläuterten (Grund)Werte sind ebenfalls Deutungsmuster, welche politisch handlungsmotivierend sein und sich als Konzepte fassen lassen können: Grundrechte, Menschenrechte, Demokratie oder Rechtsstaat (vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010). Wenn diesen Deutungsmuster zugrunde liegen, die eine Inkompatibilität von Islam, Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten manifestieren, kann dies zu unterschiedlichen negativen Konsequenzen bei der Analyse oder Beurteilung von Politik führen. Insofern ist die Politikdidaktik bei der Orientierung an Basis- und Fachkonzepten auch auf die Theologie, Religionswissenschaft und –pädagogik als Bezugsdisziplinen angewiesen, wenn Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Religion für das Handeln von Akteuren in vielen politischen Konflikten nachvollziehen sollen. Diese religionswissenschaftliche Expertise ist aber auch dann entscheidend, wenn es um die mögliche subtilere Wirkung religiöser Motivationen auf das Verständnis von Basiskonzepten politischen Wissens geht (vgl. Sander 2009: 175).

Zwar gibt es in Anlehnung an das Kontroversitätsprinzip in der politischen Bildung kein „falsches Urteil“, aber unfundierte oder demokratiedistante Urteile, wenn sie aufgrund von geschlossenen Deutungsmustern (oder Fehlkonzepten: Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010) zustande kommen. Diese Urteile können sich schließlich negativ auf die soziale und politische Integration auswirken. Ein Beispiel eines „verfälschten Demokratiekonzepts“ beschreibt Christian Welzel. Da die Werteforschung zu dem Ergebnis kommt, dass Befragte mit emanzipatorischen Werten die Staatsform Demokratie besonders schätzen, sollte deren inhaltliches Demokratieverständnis untersucht werden, ob sie nicht möglicherweise etwas Falsches unter Demokratie verstehen. Es lassen sich zwei Verständnisse identifizieren: zum einen ein institutionelles Demokratieverständnis, das prozedurale Garantien des Bürgereinflusses, wie Volksentscheide, freie Wahlen und Freiheitsrechte, gegen autoritäre Reservate der Armee oder der Religion stellt; zum anderen ein leistungsgebundenes

146 Vgl. zu diesen Kompetenzen die Kap. II 3.4.5.b, 3.4.5.c

Demokratieverständnis, das Demokratie über positive Politikergebnisse in den Bereichen wirtschaftliche Prosperität, Umverteilungen und innere Ordnung definiert. Das leistungsabhängige Demokratieverständnis wird zwar nicht als Fehlkonzept (als falsch), aber als problematisch bewertet, weil es Demokratie nicht um ihrer selbst willen, sondern um anderer Ziele wegen unterstützt und insofern keine verlässliche Legitimitätsquelle ist, die auch bei Wirtschaftseinbußen nicht in Frage gestellt wird. Das institutionelle Demokratieverständnis identifiziert Demokratie über demokratische Verfahren und fungiert auch in Krisensituationen als verlässliche Legitimitätsgrundlage (vgl. Welzel 2009: 131).

Insofern lässt sich ein Zusammenhang von (Deutungs)Wissen, Werten bzw. Tugenden und der Stabilität von Demokratie herstellen. (Emanzipatorische) Werte, die in weiten Teilen den Bürgertugenden entsprechen, haben einen positiven Einfluss auf die Legitimitätsentwicklung der Demokratie, indem sie auf einem institutionellem Demokratiekonzept, auf einem bestimmten konzeptuellen Wissen, basieren. „Demokratie kann ihre Überlebensfähigkeit nur bewahren, wenn sie von weiten Kreisen der Bevölkerung verstanden und getragen wird, wenn sie also fest in die Kultur eines Volkes verankert ist. (...) Denn in diesem System ist der Bürger selbst Funktionsträger und er ist in das demokratische System selbst eingefügt. Somit ist die Notwendigkeit für ihn, dieses System sowie seine Rolle darin zu verstehen, unmittelbar gegeben. Unverständnis und Unkenntnis gegenüber dem demokratischen System und mangelnde Sensibilität gegenüber seinem Sinn wirken auf die Demokratie zurück und führen zu Veränderungen, die sich unkontrolliert vollziehen und die häufig so nicht gewollt sind (Massing 2002: 114). Insofern bleibt das (konzeptuelle Deutungs)Wissen, welches im Zuge der Kompetenzdebatte manchmal als etwas verstaubt gilt, aber v.a. aufgrund einer „Fehlkonzeptualisierung“ als enzyklopädisch-deskriptives Wissen, Basis für alle weiteren Kompetenzen wie die politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit.

3.4.5.b Politische Analysekompetenz

Die skeptische Haltung von Seiten realistischer Demokratietheorien gegenüber den Bürgerinnen und Bürgern speist sich u.a. daraus, dass jene die Komplexität von Politik in einer globalisierten Welt nicht mit genügend Sachverstand überblicken könnten. Der Tatsache, dass politische Prozesse immer vielschichtiger werden und z.T. nur auf der Basis von entsprechendem, speziellem Fachwissen wie in Bezug auf ökologische oder ökonomische Fragen kompetent entschieden und beurteilt werden können, wird nicht zu widersprechen sein. Aber vor dieser Herausforderung stehen auch die politischen Eliten, die über Mitarbeiter und Berater verfügen, um mit dieser Komplexität professionell

umzugehen. Anstatt den Bürgerinnen und Bürgern vor diesem Hintergrund politische Mitwirkungskompetenzen kategorisch abzusprechen, setzt sich die politische Bildung das Ziel, ihren Adressaten diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, mit denen bei Bedarf immer wieder aufs Neue Informationen über politische Prozesse erlangt werden können. Wie lassen sich also systematisch und strukturiert komplexe politische Prozesse, Probleme und Konflikte¹⁴⁷ und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Handlungsintentionen und –folgen der verschiedenen Akteure analysieren? Die Politikdidaktik greift dafür auf Analyseinstrumente zurück, welche aus Politikbegriffen entwickelt worden sind¹⁴⁸. Bewährt haben sich dabei das mehrdimensionale Modell der „drei Dimensionen des Politischen“ sowie der „Politikzyklus“.

Die Dimensionen des Politischen setzen sich wie folgt zusammen:

1. Die institutionelle Dimension (polity) bezieht sich z.B. auf die Verfassungen, Rechtsordnungen und Institutionen und stellt damit den „Handlungsrahmen“ für die anderen beiden Dimensionen dar.
2. Die normativ-inhaltliche Dimension (policy) umfasst die Ziele, Aufgaben und Gegenstände von Politik, welche von den unterschiedlichen Interessen auch zu Konflikten führt.
3. Die prozessuale Dimension (politics) umfasst die Willensbildungs- und Interessenvermittlungsprozesse durch Konflikt und Konsens.

Erst alle drei Dimensionen zusammen können das Politische insgesamt erfassen. Ein Politikunterricht, welcher sich nicht am konzeptuellen Wissen orientiert, sondern am deskriptiven Wissen, berücksichtigt in erster Linie die institutionelle Dimension (polity). Dabei geht es häufig um Funktionen und Aufgaben von Institutionen, so dass eine solche Form des Unterrichts auch „Institutionenkunde“ genannt wird. Daraus lassen sich verschiedene Probleme für die Zielsetzungen politischer Bildung analysieren. Indem politische Probleme, Konflikte, Kontroversen und Prozesse inhaltlich aus dem Unterricht ausgeklammert werden, also die Dimensionen policy und politics kaum in Erscheinung treten, erfahren die Lernenden in der Schule nur ein verkürztes Konzept, ein Fehlkonzeppt von Politik. Auf dieser Grundlage kann kein kompetenzorientierter Unterricht stattfinden. Konzeptuelles Wissen, Analyse- und Urteilkompetenz können nur auf der Basis eines weiten Poli-

147 In der Politikdidaktik herrscht kein Konsens darüber, dass die „Analysekompetenz“ explizit gefördert werden solle (s.u.). An dieser Stelle wird knapp illustriert, was in Anbetracht der bisherigen Ausführungen unter der Analyse von Politik verstanden werden kann.

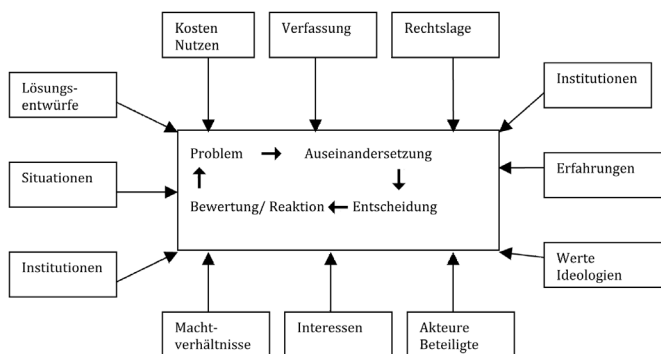
148 Vgl. Ackermann, Paul; Breit, Gotthard; Cremer, Will; Massing, Peter, Weinbrenner, Peter (1995): Politikdidaktik kurzgefasst. Planungsfragen für den Politikunterricht, Bonn.

tikbegriffes ausgebildet werden. Die Forderung einer Kompetenzorientierung im deutschen Bildungssystem (s.u.) kann für den Politikunterricht nur funktionieren, indem er mit einer klaren Abkehr von der Inputorientierung, von der häufig trichterartigen Vermittlung von Institutionenwissen einhergeht, und ist damit womöglich ein größerer Gewinn für die politische Bildung und deren Adressaten als Möglichkeiten der vergleichbaren Leistungsmessung.

Denn kompetenzorientierter Politikunterricht muss tatsächlich Angebote zur Analyse und zum Beurteilen von Politik machen und diese entstammen in der Regel den Dimensionen policy und politics. Auch in Bezug auf die demokratischen Grundkompetenzen wie Perspektivenvielfalt, Konflikt- und Kompromissfähigkeit kann die These aufgestellt werden, dass diese nur dann gefördert werden können, wenn sie zum einen anhand eines entsprechenden, als „Kompetenzen“ umfassenden Politikbegriffs immer wieder im Unterricht in Erscheinung treten und zum anderen im Idealfall methodisch simuliert werden. Nicht zuletzt gelten daher die (politik)didaktischen Zugänge der Kontroversität, der Problem- und Konfliktorientierung, der Handlungsorientierung und der Exemplarität als „Gütekriterien“ für einen „guten - und kompetenzorientierten Politikunterricht“.

Die Dimensionen des Politischen treten auch in dem zweiten Analysemodell von Politik auf, dem „Politikzyklus“, entlehnt aus der Policy-Forschung. Dieses Analyseinstrument erklärt Politik als einen politischen Problemlösungsprozess, welcher im Gegensatz zu den drei Dimensionen politische Probleme, Konflikte und Kontroversen als besondere Schwerpunkte setzt.

Abbildung 3: Politikzyklus



Nach: Ackermann, Paul et al. (2010): Politikdidaktik kurzgefasst, Schwalbach/Ts., S.30-32.

Zu den Kategorien Problem, Auseinandersetzung, Entscheidung und Bewertung/Reaktion lassen sich Schlüsselfragen zur Erschließung formulieren¹⁴⁹, z.B.: Worin besteht das Problem? Was wirkt auf die Auseinandersetzung (rechtliche Rahmenbedingungen, Interessen der Akteure, Machtverhältnisse, Lösungsvorschläge)? Zu welchem Ergebnis hat der Entscheidungsprozess geführt (Positionen, Kompromisse, Werte)? Wie wird die Entscheidung bewertet? Auch wenn im Unterricht politische Prozesse in der Regel didaktisch reduziert analysiert werden, eröffnet sich für die Schülerinnen und Schüler anhand solcher Modelle die Möglichkeit, eine politische Analysekompetenz auszubilden und diese auf jeweils neue politische Prozesse anzuwenden¹⁵⁰.

In den Modellen kommen auch die Basis- und Fachkonzepte als Kategorien wieder zum Tragen und lassen erneut die Wechselwirkung der drei kognitiven Kompetenzen, des konzeptuellen Wissens, der Analysefähigkeit und der Urteilskompetenz erkennen.

3.4.5.c Politische Urteilsfähigkeit

Die Urteilsfähigkeit stellt – neben einer möglichen Metakommunikation – die letzte Stufe der Kognition dar und gilt als besonderes Merkmal politischer Mündigkeit und als Höhepunkt politischen Lernens (vgl. Bergstraesser 1956; Detjen 2007a; Juchler 2005; Klee 2007; Massing 2003; Massing 1997, Sutor 1971, vgl. auch die Kompetenzmodelle der GPJE 2004 und von Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004). So ist es das allgemeine Ziel politischer Bildung, den Menschen zur Rationalität des Urteilens über soziale und politische Sachverhalte zu befähigen (Grosser, Hättich, Oberreuter, Sutor 1976: 25). Unter einem politischen Urteil versteht Massing die wertende Stellungnahme eines Individuums zu einem politischen Sachverhalt und/oder einem politischen Akteur unter Verwendung der Begründungskategorien Effizienz und Legitimität¹⁵¹ (vgl. Massing 1997). Urteile, die sich an den Kategorien Legitimität und Effizienz orientieren, gelten als rational nachvollziehbar, da sie anhand von politikwissenschaftlichen Kategorien begründbar und diskursiv sind. Beruhen die Kategorien aber nicht auf entsprechenden Fach- und Basiskonzepten, sondern auf problematischen Konzepten, ist auch die Begründbarkeit und Diskursivität nicht gewährleistet. So

149 Zu beiden Modellen können eine Vielzahl von Erschließungsfragen formuliert werden, die hier nicht alle dargestellt werden, vgl. Ackermann, Paul et al. (2010): Politikdidaktik kurzgefasst, Schwalbach/Ts., S.30-32.

150 Zur sozialwissenschaftlichen Analyse benötigen die Lernenden auch verschiedene methodische Fähigkeiten wie das Auswerten von Quellen, Medienprodukten, Statistiken, Schaubildern, Karikaturen etc.

151 Diese binäre Sichtweise politischer Urteile geht auf Bernhard Sutor (1971) zurück und gilt seitdem in der Politikdidaktik prinzipiell als anerkannt.

gelten als nicht rational nachvollziehbar Meinungen, die eher auf oberflächlichen Deutungsmustern beruhen bzw. auf unsicherem „Wissen, das mit Wertungen und Willenselementen eng verbunden ist. Dahinter stehen manchmal dezidierte Überzeugungen, nicht selten aber auch nur augenblickliche Stimmungen und emotionale Betroffenheit“ (Detjen 2007c: 400)¹⁵².

Rationalität wird von Grosser et al., Max Weber folgend, in Zweckrationalität (Effizienz) und Wertrationalität (Legitimität) differenziert; Peter Massing spricht von politisch-gesellschaftlicher Rationalität (Massing 1997). „Zum einen bewegen sich Urteile in einer Zweck-Mittel-Relation. Sie machen Aussagen über die Richtigkeit oder Angemessenheit von Zwecken oder Zielen oder (und) über Mittel oder Methoden zu deren Realisierung. (...) Zum anderen sind Urteile in ihrer Struktur wertorientiert. Sie messen Sachverhalte nicht so sehr an beschreibbaren konkreten Zielen, sondern unmittelbar an akzeptierten Werten (...)“ (Grosser et al. 1976: 30f., s. Modell unten).

Abbildung 4: Modell politischer Urteilsbildung

Beurteilungs- maßstab	Sichtweisen/Perspektiven		
	Politische Akteure	Adressaten	System
Politische gesellschaftliche Rationalität			
Kategorie Effizienz Zweckrationalität	Handlungsmöglichkeiten, Handlungsrestriktionen, Entscheidungskompetenzen, Macht, Aufwand, Kosten	Individueller Nutzen, Kosten, Interessen	Funktionsfähigkeit, Leistungsfähigkeit, Stabilität
Kategorie Legitimität Wertrationalität	Menschenrechte, demokratische Normen und Werte, demokratische Prinzipien, Interessenberücksichtigung, Gemeinwohlorientierung, Akzeptanz, Transparenz, Partizipation, Umwelt, Leben, Frieden	Selbstbestimmung, Mitbestimmung, Identität, Interessen, Werte	Grund-, Menschenrechte, Rechtsstaatliche Prinzipien, Sozialstaatliche Prinzipien, Alternativen

Nach: Massing 1997.

¹⁵² S. dort auch die Problematik bei Vorausurteilen und Vorurteilen, die ebenfalls nicht rational begründet sind.

Die politische Urteilskompetenz ist mit ihrer Betonung von Diskursivität und Rationalität sowie der Bedeutung des „besseren Argumentes“ anknüpfungsfähig an das Modell der deliberativen Demokratie von Habermas, welches als normativer Bezugspunkt für die schulische politische Bildung in einer Migrationsgesellschaft herausgearbeitet wurde. Massing definiert das politische Urteil auch mit dem Merkmal der „Bereitschaft, das eigene Urteil öffentlich zu rechtfertigen“ (Massing 1997), also zur Deliberation zu stellen. Es können nur Argumente und Positionen ausgetauscht werden, wenn das Individuum zu einer eigenen Ansicht gelangt ist. Insofern hängt mit der politischen Urteilskompetenz auch die Diskurskompetenz zusammen (vgl. a. Henkenborg 2008). Die Fächer der politischen Bildung bieten so die Möglichkeit, kommunikatives Handeln im Sinne Habermas' einzuüben¹⁵³.

Die Bewertung von Politik ist einerseits eng mit den oben erläuterten demokratischen Grundwerten verbunden, da diese als Kriterien für das Urteil fungieren können, andererseits können auch Kriterien aus der Dimension der Zweckrationalität prinzipiell einen Wert für den Einzelnen darstellen z.B. Macht oder Kosten bzw. „Geld“. Das politische Urteil ist dann die Basis für die Teilnahme am Deliberationsprozess (kommunikatives Handeln), kann sich möglicherweise in dessen Rahmen auch ändern oder manifestieren und schließlich so stark von einem Wert geprägt sein, dass eine Handlungsmotivation ausgeübt wird, welche zum partizipativen Handeln führt.

Abgesehen von der Wert- und Zweckrationalität existiert eine weitere Differenzierungsmöglichkeit, die Komplexität von Urteilen darzustellen. Dies ist die jeweilige Perspektive, die eingenommen wird, um Politik zu beurteilen (vgl. Massing 1997). Kant bezeichnet dies als „Operation der Reflexion“, indem an der Stelle jedes anderen gedacht werde, so dass auf diese Weise eine „erweiterte Denkungsart“ erlangt wird (vgl. Kant 2000: 226f.). Die Interkulturelle Pädagogik als allgemeines Konzept für das Lernen in kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Gesellschaften legt einen besonderen Schwerpunkt auf die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, so dass sich hier interkulturelles und politisches Lernen tangieren (Auernheimer 1999a, 2008a, s.u.) und die Bedeutung des Perspektivenwechsels auch im Sinne habitueller Dispositionen und demokratischer Grundkompetenzen wie Empathie, Toleranz oder Kompromissfähigkeit unterstrichen werden kann.

Politik kann somit nicht nur kontrovers, sondern auch multiperspektivisch beurteilt werden: z.B. aus der Sicht der Betroffenen, wobei die Möglich-

153 Methodische Möglichkeiten stellen dafür verschiedene simulative Methoden der Handlungsorientierung wie Talk-Shows, Hearings, Pro-Contra-Debatten oder Entscheidungsspiele dar.

keit besteht, nach verschiedenen Aspekten zu differenzieren: soziale Lage, Einstellungen, Interessen, Geschlecht, Alter etc. Des Weiteren ermöglicht die Übernahme unterschiedlicher Perspektiven von politischen Akteuren Rückschlüsse auf verschiedene Urteile: so von Regierung, Opposition, Arbeitgeber-, Arbeitnehmervertretung, CDU, SPD etc. Schließlich kann auch aus der Sichtweise des politischen Systems ein Urteil gefällt werden, hier sind vor allem die Überlegungen zur Systemstabilität versus Verwirklichung des Gemeinwohls anhand oben genannter demokratischer Grundwerte zu nennen (vgl. Detjen 2007b). Im Idealfall bezieht das Individuum die Perspektive des anderen in das eigene Urteil mit ein, nachdem es mit diesem verglichen, konfrontiert und reflektiert worden ist. Wenn das eigene Urteil schließlich idealiter allen anderen angesonnen werden kann, erfüllt es das Kriterium der Reziprozität (vgl. Juchler 2005: 142)¹⁵⁴. Eine entsprechende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel ist für die Akzeptanz anderer Urteile, Wertungen und damit Lebensentwürfe in einer pluralistischen, ethnisch, kulturell und religiös vielfältigen Migrationsgesellschaft, welche sich durch eine besondere Wertevielfalt auszeichnet, von besonderer Relevanz. Denn Problemlösungsprozesse in einer Demokratie sind durch Komplexität, Vernetzung, Intransparenz und Dynamik gekennzeichnet, so dass die jeweiligen Lösungen einen dialektischen Charakter haben, d.h., dass politische Entscheidungen fast immer gegensätzliche Positionen zum Ausgleich bringen müssen (vgl. Detjen 2007b: 404).

Ingo Juchler kritisiert an dem Urteilsmodell von Peter Massing, dass die Urteilsperspektive bei dessen Modell auf den Nationalstaat eingegrenzt sei. „Die wachsende Interdependenz in der Staatenwelt erfordert darüber hinaus für die politische Urteilsbildung eine erweiterte Denkungsart, welche den Standort von Bürgerinnen und Bürgern anderer Länder mit einbezieht. (...) Dadurch kann ein verständigungsorientiertes politisches Urteilen bzw. Handeln gefördert werden, was gerade angesichts der Anschläge des 11. Septembers 2001 angezeigt ist, soll das verheerende Szenario eines „clash of civilizations“ vermieden werden. Die gegenseitige Perspektivenübernahme und die hierauf gründende abwägende politische Urteilsbildung kann hier als Möglichkeit erachtet werden, diese interkulturelle Verständigung zu bewirken“ (vgl. Juchler 2005: 143f.).

Die Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels auch hinsichtlich der Akteure, Betroffenen und Systeme jenseits des Nationalstaates ergibt sich allein schon aufgrund der Supra-, Trans- und Internationalisierung politischer

154 Vgl. dazu auch die Schlussfolgerungen aus Habermas Konzept der postsäkularen Gesellschaft, Kap. III 2.4.

Entscheidungen. Hinsichtlich der Inhalte der Politikwissenschaft und damit auch der politischen Bildung ist eine Reduktion auf nationalstaatliche Politik prinzipiell in der Schule gar nicht möglich. Allerdings erfährt die politische Urteilsbildung im internationalen Kontext durch das vorliegende Modell keine Einschränkung. Als (politisches) System muss nicht zwingend der Nationalstaat gelten, möglich wäre jedes andere System wie das Mehrebenensystem der EU oder das imaginäre einer Weltgesellschaft. Die Frage muss bezüglich des Perspektivenwechsels und der Urteilskriterien wohl anders gestellt werden. Die Kriterien stellen „westliche“¹⁵⁵ Kriterien dar, die sich an westlichen, politischen und wirtschaftlichen Standards orientieren. Nicht zuletzt die Debatten im Zuge des *nations building* im Irak oder Afghanistan zeigen, dass ausbleibende Erfolge auch auf oktroyierte (westliche) Vorstellungen hinsichtlich politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen zurückgeführt werden. Um von außen zur Modernisierung und Stabilisierung der Staaten beizutragen, gilt es mittlerweile als konstruktiver, an politisch, wirtschaftlich und kulturell existierende Strukturen anzuknüpfen (vgl. Braml, Risse, Sandschneider 2010), auch wenn diese nicht unbedingt den „westlichen“ Vorstellungen von Demokratie und Marktwirtschaft entsprechen oder auch als menschenrechtsverletzend, frauenfeindlich, korrupt etc. zu bewerten sind wie z.B. in Afghanistan oder China. Insgesamt verlaufen Modernisierungsprozesse unterschiedlich, sie müssen nicht unbedingt dem westlichen Modell gleichen. Shmuel Eisenstadt bezeichnet dieses Phänomen als „multiple Moderne“ bzw. „Vielfalt der Moderne“¹⁵⁶ (Eisenstadt 2006, 2000).

Für die politische Bildung in einer offenen Gesellschaft stellt sich aber die Frage, wie sie mit der Bewertung politischer Entscheidungen und Maßnahmen – jenseits des Nationalstaates¹⁵⁷ – umgehen soll, die im Widerspruch zu Grundwerten und Menschenrechten stehen? Sind für Demokratien Taliban und Warlords als politische Verhandlungspartner akzeptabel, um Frieden in Afghanistan zu schaffen, während Frauenrechte und Opposition missachtet werden? Und wie verhält es sich mit Wirtschaftsbeziehungen zu China, obwohl Menschenrechte eklatant verletzt werden? Liegen in diplomatischen oder wirtschaftlichen Beziehungen mit solchen Staaten Chancen für Modernisierung und Demokratisierung oder handelt es sich um Verrat

155 Schließlich stellt der 11. September 2001, den Juchler anspricht, selbst einen eklatanten Angriff auf „westliche Werte“ dar.

156 Vgl. zu Modernisierungsentwicklungen die Ausführungen zur Säkularisierungsthese in Kap. III 2.

157 Vgl. zum Umgang mit kultureller Diversität und zur Differenzierung von kultureller Vielfalt und Menschenrechtsverletzung im Nationalstaat Kap. III 4.

an den eigenen Prinzipien? Zur Bewertung dieser Fragen stößt das Modell von Peter Massing tatsächlich an Grenzen. Dabei lässt sich das Problem kaum mit einer Erweiterung von Urteilskriterien lösen, da sich diese Fragen eben nicht mehr auf der Ebene demokratischer, politisch-gesellschaftlicher Rationalität bewegen, sondern eine Metakommunikation über die Grenzen legitimer Politik jenseits der demokratischen Grundwerte erforderlich machen und möglicherweise gar nicht in ein Modell integriert werden können.

Relevant ist Juchlers Verweis auf eine internationale Perspektive bei der Beurteilung von Politik prinzipiell für die politische Bildung, da das politische Handeln der westlichen Welt von islamischen Staaten und dessen Bevölkerungen¹⁵⁸ äußerst kritisch betrachtet und bewertet wird¹⁵⁹. D.h., die Legitimität und Effizienz nationalstaatlicher (Außen)Politik und internationaler Politik muss nicht nur aus der hiesigen Perspektive, sondern auch aus derjenigen der Bevölkerungen des Nahen und Mittleren Ostens beurteilt werden. Einer der zentralen Vorwürfe von Muslimen lautet, dass westliche Demokratien bei der Politik mit islamischen Staaten ihre eigenen Grundwerte vernachlässigen würden, während der Orient aber eben genau an diesen gemessen werde (Krämer 2007; 2007a). Eine als in diesem Sinne kritisch bewertete Politik kann aufgrund von Transnationalisierungsprozessen¹⁶⁰, d.h., dass sich Menschen mit Migrationshintergrund auch noch in der zweiten und dritten Generation ihren Herkunftsländern zugehörig fühlen können, zu Empfindungen kollektiver Marginalisierung führen und sich möglicherweise als Demokratiedistanz in den westlichen Aufnahmeländern äußern (Brettfeld, Wetzels 2007, Frindte, Boehnke, Kreikenbom, Wagner 2011).

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des Bürgerbildes des reflektierten Zuschauers festhalten, dass dessen kognitive Kompetenzen als konzeptuelles Deutungswissen, Analyse- und Urteilskompetenz konkretisiert werden können. Der reflektierte Zuschauer stellt zwar einerseits lediglich das Minimalziel politischer Bildung dar, ist aber andererseits in kognitiver Hinsicht ein anspruchsvolles Bürgerbild. Indem sich der reflektierte Zuschauer durch alle Stufen des Denkens auszeichnet, stellen seine Qualifikationen die Basis für politische Mündigkeit im Sinne Kants dar: *sapere aude* (Kant 1784). Der reflektierte Zuschauer fungiert zugleich als ein realistisches Ziel schulischer politischer Bildung, da es sich mit der Konzentration auf kognitive Kompetenzen nicht von Tugend- und Gemeinwohlorientierungen zwingend abhängig macht, wie es bei den partizipationsorientierten Bürgerbildern des

158 Ebenso von anderen „nichtwestlichen“ Staaten.

159 Vgl. Kap. II 4.4.

160 Vgl. zum Phänomen Transnationalismus und Integrationsprozessen Kap. IV 7.3.3.

Kommunitarismus und Republikanismus der Fall wäre. Auch Massing betont, dass vor allem der „reflektierte Zuschauer“ Zielsetzung schulischer politischer Bildung sein sollte, würde die politische Bildung ihre Ziele höher setzen, laufe sie schnell Gefahr zu scheitern. (Massing 2002). Nichtsdestotrotz ist es Konsens in der Politikdidaktik, dass Demokratien auch auf handlungsfähige Bürger angewiesen sind, so dass im Folgenden Möglichkeiten erarbeitet werden, Kompetenzen des Interventionsbürgers für die schulische politische Bildung zu operationalisieren.

Der Interventionsbürger

Der Interventionsbürger verfügt neben den kognitiven auch über prozedurale Kompetenzen. Diese beziehen sich auf jene Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, wenn ein Akteur sich am politischen Prozess beteiligen möchte. Sie umfassen das Wissen über die im Rahmen der institutionellen Ordnung vorhandenen Einflussmöglichkeiten und Partizipationschancen, über politische Zuständigkeiten sowie über rechtliche Verfahren. Hinzu kommen taktische und strategische Fähigkeiten zur Kooperation, um die eigenen Interessen und Ziele im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess tatsächlich einbringen zu können (vgl. Massing 2002: 110; Buchstein 2002: 17f.). Ansätze des kommunikativen Handelns durch Deliberationsprozesse fördern Kompetenzen, die die Fähigkeiten des Interventionsbürgers auszeichnen. Simulationen von politischen Aushandlungsprozessen im Klassenraum – im Sinne des Prinzips der Handlungsorientierung – können strategische Fähigkeiten schulen. „Durch aktive Beteiligung der Schülerinnen und Schüler soll aus totem Unterricht eine lebendige, sinnvolle Veranstaltung gemacht werden. (...) Durch handlungsorientierte Methoden im Sinne von „Probearbeiten“ erlernen und üben die Schülerinnen und Schüler analytische, problemlösende, soziale, kommunikative sowie strategische und taktische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen das spätere Handeln in Gesellschaft und Politik erleichtern. Ziel ist es, dass sie die prozeduralen Kompetenzen erwerben, die sie benötigen, um ihre spätere Rolle als Interventionsbürger angemessen ausfüllen zu können“ (Massing 2002: 119). Das deliberative Modell von Jürgen Habermas mit der Betonung des kommunikativen Handelns und des Erzeugens kommunikativer Macht von Seiten der Zivilgesellschaft stellt damit einen demokratietheoretisch-normativen Ansatz dar, auch den Interventionsbürger als Zielsetzung schulischer politischer Bildung neben dem Bürgerleitbild des reflektierten Zuschauers zu verfolgen. Darüber hinaus ist es jedem (zukünftigen) Bürger freigestellt, auch partizipatorisch als Aktivbürger in der Öffentlichkeit zu handeln.

Der Aktivbürger

Der „Aktivbürger“ verfügt neben kognitiven und prozeduralen Kompetenzen zusätzlich über habituelle Dispositionen (vgl. Buchstein 2002, Massing 2002, Münkler 1997). Er anerkennt für sich politische Beteiligung als wichtige Aufgabe und möchte das politische Geschehen aktiv mitbestimmen (vgl. Massing 2002: 121). Die Notwendigkeit habitueller Dispositionen ergibt sich daraus, dass das als sachlich richtig Anerkannte und prozedural Durchsetzbare auch wirklich realisiert wird. Politische (Er-)Kenntnisse müssen in politisches Handeln überführt werden. Es geht nicht nur um Wissen, sondern um das Gefühl der Verpflichtung. Hubertus Buchstein reserviert für diese Dimension den Begriff der „politischen Tugend“, wozu z.B. folgende Eigenschaften gezählt werden: Gemeinschaftsorientierung, affektive Verankerung und Handlungsmotivation, Loyalität zur politischen Ordnung, Rechtsgehorsam, Kooperationsbereitschaft, Fairness, Toleranz, Partizipationsbereitschaft, sozialer Gerechtigkeitsinn, Solidarität (Buchstein 2000: 13; 2002: 18). Als ein weiteres Kennzeichen habitueller Dispositionen nennt Münkler, dass diese auch zu politischer Aktivität führen, wenn sie nicht ausschließlich dem Eigeninteresse dienen (Münkler 1997: 157). Neben dem gemeinwohlorientierten politischen Handeln beeinflussen habituelle Dispositionen auch die (positiven) Einstellungen zum politischen System in Form von Loyalität oder im Sinne eines Verfassungspatriotismus und sind somit affektiv verankert. Es geht hier um das Verhältnis des Bürgers zur Demokratie.

Aufgrund ihres affektiven Charakters können habituelle Dispositionen nicht operationalisiert werden. Sie stellen damit aus Sicht der empirischen Bildungsforschung keinen überprüfbaren Output dar. D.h. in Anbetracht der Kompetenzorientierung der „PISA-Ära“, dass sie zwar grundsätzlich als „Ziele“ wünschenswert sind, aber aus Sicht der Lernpsychologie für die Didaktik keine operationalisierbare Verlässlichkeit existiert, diese anhand von Lernarrangements, im Sinne einer gezielten didaktischen Intervention, auszubilden und zu überprüfen.

In Anlehnung an die Sozialisationsforschung lässt sich aber der Zusammenhang herstellen, dass demokratische Grundkompetenzen wie Toleranz, Empathie, Konflikt- und Kompromissfähigkeit, die durch handlungsorientierte Methoden im Politikunterricht „trainiert“ werden können, zum Teil den habituellen Dispositionen entsprechen und einen positiven Einfluss auf die Bereitschaft zu politischem Engagement haben. Im Kontext von Migration, Integration und Islam ist darüber hinaus auch ihre reduzierende Wirkung auf die Ausprägung von Fremdenfeindlichkeit oder rechter Ideologien

herauszustellen (Oesterreich 2002). Dieser positive Zusammenhang wird auch durch die Werte – und Wertewandelsforschung belegt. Menschen mit emanzipatorischen Werten¹⁶¹ handeln häufiger politisch, haben öfter ein positives Verhältnis zur Demokratie und seltener Vorurteile gegen Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Welzel 2009, s.o.).

Emanzipatorische Werte bzw. demokratische Grundkompetenzen (Oesterreich) lassen sich mit den Bürgertugenden des Republikanismus und Kommunitarismus in Beziehung setzen und stellen Voraussetzungen für eine Gemeinsinnorientierung bzw. für habituelle Dispositionen dar. Toleranz, Empathie, Konflikt- und Kompromissbereitschaft und (Wertschätzung von freier) Meinungsäußerung lassen sich durch methodische Arrangements von der politischen Bildung auch durch das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung, die Schwerpunktsetzung auf die politische Urteilsbildung und die Deliberation fördern. So kann mit Christian Welzel der Zusammenhang von „demokratischen Grundkompetenzen“, emanzipatorischen Werten und Partizipation sowie (tugendhafter) Gemeinwohlorientierung thesenartig formuliert werden: „Emanzipatorische Werte (...) lassen die Menschen nach Selbst- und Mitbestimmung in ihrer Lebensgestaltung streben und begründen von daher eine tief sitzende intrinsische Motivation, sich für die Errichtung demokratischer Freiheiten einzusetzen, wenn sie verweigert werden, und diese Freiheit zu verteidigen, wenn sie in Frage gestellt werden (Welzel 2009: 131). Insofern kann die schulische politische Bildung Bürgertugenden des Aktivbürgers nicht wie die kognitiven Kompetenzen als operationalisierbare „Lernziele“ statuieren, aber möglicherweise tragen handlungsorientierte Methoden, indem sie emanzipatorische Werte oder demokratische Grundkompetenzen fördern, zur Ausbildung habitueller Dispositionen im Politikunterricht bei.

Die demokratietheoretische Debatte um Bürgerqualifikationen kann folgendermaßen zusammengefasst werden, um anschließend auf ihre Kompatibilität mit den Kompetenzen der PISA-Ära im Zuge der Formulierung von Bildungsstandards verglichen und abschließend in ein Konzept zur „politischen Integration“ eingefügt zu werden. Das zentrale Bürgerleitbild für die schulische politische Bildung ist der reflektierte Zuschauer, dessen kognitive Kompetenzen sich durch konzeptuelles Wissen, Analysefähigkeit und Urteilsfähigkeit konkretisieren lassen. Das kommunikative Handeln nach Habermas, wie es im Politikunterricht durch politische Debatten und

161 Die Konstrukte bei Oesterreich (demokratische Grundkompetenzen) und Welzel (emanzipatorische Werte) unterscheiden sich zwar begrifflich, aber Toleranz und Empathie können wohl mit der Wertschätzung von Mitmenschen gleichgesetzt werden und die Wertschätzung von Meinungsfreiheit ist ohne Konflikt- und Kompromissfähigkeit nicht denkbar.

Aushandlungssimulationen stattfindet, kann gemeinsam mit dem partizipatorischen Handeln, welches in der Regel nicht in der Unterrichtsstunde, sondern in der Öffentlichkeit¹⁶² erfolgt, den prozeduralen Kompetenzen zugeordnet werden. Durch den Einsatz handlungsorientierter Methoden eröffnet sich für die schulische politische Bildung die Möglichkeit, neben den prozeduralen Kompetenzen des Interventionsbürgers auch demokratische Grundkompetenzen zu fördern und möglicherweise einen Beitrag zur Ausbildung von Bürgertugenden zu leisten. Diese entsprechen in weiten Teilen den habituellen Dispositionen des Aktivbürgers, so dass die schulische politische Bildung sich diese Bürgerleitbilder zwar nicht explizit als Ziele setzt, aber implizit deren Qualifikationen durch methodische Arrangements zu motivieren versucht.

Ist hinsichtlich der Bürgerrollen und Kompetenzen, angebunden an die Politische Theorie, ein plausibles Konzept für die politische Integration erarbeitet worden, soll dieses im Folgenden mit den Kompetenzen, wie sie im Zuge von PISA formuliert worden sind, in Beziehung gesetzt werden.

3.5 Kompetenzen seit PISA

Seit Veröffentlichung der PISA-Studien – kurz nach der demokratietheoretischen Debatte zu Bürgerrollen und Bürgerkompetenzen – erhielt der Kompetenzbegriff von Seiten der empirischen Bildungsforschung eine besondere Aktualität für die politische Bildung. Das gesamte schulische Bildungssystem orientierte sich weg von der Input- zur Outputorientierung, von Lernzielen hin zu Kompetenzen, um damit das Erreichen von Bildungsstandards überprüfen zu können. In den PISA-Studien werden Kompetenzen der Lernenden und damit deren Lernerfolge in bestimmten Fächern gemessen. Dieses Verfahren übte einen bildungspolitischen Druck auf die verschiedenen Domänen aus, die Lernerfolge in ihren Fächern über Kompetenzorientierungen messbar zu machen.

Auch die politische Bildung formulierte daraufhin Standards und Kompetenzen (GPJE 2004; Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004), die sich allerdings nicht expressis verbis auf die vorher diskutierten, politikwissenschaftlichen Bürgerkompetenzen bezogen. Diese gelten insgesamt als zu allgemein und können empirisch nicht zuverlässig erfasst werden (Detjen 2008). Dennoch stellen sie weiterhin eine Zielperspektive der Politikdidaktik dar, so die Position der Autorengruppe um Weißeno bei der Debatte um Basis- und Fachkonzepte – also der Wissensdimension von politischer Bildung (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010: 26; 38). Eine theoretische Anbindung dieser

162 D.h., partizipatorisches Handeln kann auch in der Schule vorkommen.

„neuen“ Kompetenzorientierung, wie sie sich in den Rahmen(lehr)plänen der Bundesländer auch für den Politikunterricht niedergeschlagen hat, an die hier dargestellten, aus der politischen Theorie entlehnten und von der politischen Bildung rezipierten Bürgerkompetenzen ist bisher systematisch nicht vorgenommen worden. Eine mögliche Synthese wird im Folgenden für das Konzept der politischen Integration vorgeschlagen, um so zum einen die weiterhin bestehende Aktualität und Relevanz der Kompetenzen, angelehnt an die politikwissenschaftliche Debatte, zu unterstreichen. Zum anderen soll die Entwicklung hin zu Bildungsstandsmessungen durch die empirische Fachunterrichtsforschung aufgegriffen werden. Beide Ansätze scheinen für die Einbindung der politischen Integration in das Modell nach Hartmut Esser angemessen zu sein. Der gesellschaftstheoretische Bezug der Bürgerkompetenzen ist mit dem soziologischen Zugriff Essers kompatibel. Die Möglichkeit der empirischen Überprüfung des Konzeptes der politischen Integration lehnt sich schließlich an die Operationalisierbarkeit des Modells von Hartmut Esser an, da auch dieses häufig als Vorlage für empirische Studien zur Integration von Migranten fungiert.

Die Kompetenzorientierung von Lehr-Lernprozessen soll die bisherige Inputorientierung des deutschen Bildungswesens aufheben. Dieses kontrollierte in erster Linie, was an Inhalten und Zielen vorgegeben wurde. Der Output hingegen, d.h. das Erreichen der anvisierten Ziele mit Hilfe zu Grunde gelegter Bildungsstandards, die „in einem ersten Schritt (beschreiben), welche Lernergebnisse man bis zum Ende eines bestimmten Jahrgangs oder einer Altersstufe erwartet“ (Klieme 2003: 11), wurde nicht überprüft. „Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf. Die Bildungsstandards legen fest, welche Kompetenzen die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollen. Die Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können. Der Darstellung von Kompetenzen, die innerhalb eines Lernbereiches oder Faches aufgebaut werden, ihrer Teildimensionen und Niveaustufen, kommt in diesem Konzept ein entscheidender Platz zu. Kompetenzmodelle konkretisieren Inhalte und Stufen der allgemeinen Bildung. Sie formulieren damit eine pragmatische Antwort auf die Konstruktions- und Legitimationsprobleme traditioneller Bildungs- und Lehrplandebatten“ (Klieme et al. 2003: 4). Schließlich sollen Kompetenzen das Individuum in die Lage versetzen, Handlungsherausforderungen in einer pluralen und vom Wandel geprägten Umwelt zu bewältigen. Für die politische Bildung ist konkret an die Analyse komplexer Politik oder die Wahlentscheidung als politisches

Urteil zu denken. Schulisches Lehren und Lernen soll dem Erwerb von Kompetenzen gewidmet werden (Köller 2007: 16).

Die Fachdidaktiken standen damit vor der Aufgabe, Kompetenzmodelle im Sinne der Klieme-Expertise zu konstruieren, die verschiedene Anforderungen formulierte¹⁶³. Seit 2004 diskutiert die Politikdidaktik mögliche Modelle und die Gesellschaft für politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) sowie die Autorengruppe von Behrmann, Grammes und Reinhardt legen ein Kompetenzmodell vor (GPJE 2004; Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004), welche von verschiedenen Politikdidaktikern kritisiert, erweitert oder ergänzt wurden (Weißeno 2006; Brunold 2008; Detjen 2008; Henkenborg 2008, May 2007, Petrik 2007). Das bedeutet, dass bisher kein Konsensmodell existiert. Die GPJE kommt zu dem unten stehenden Kompetenzmodell. Dieses umfasst zum einen das oben schon erläuterte konzeptuelle Deutungswissen, welches auch hier die Grundlage für die anderen Kompetenzen darstellt. Dabei ist der Kompetenzcharakter konzeptuellen Deutungswissens umstritten, weshalb an dieser Stelle auch nicht von „Wissenskompetenz“ die Rede ist. Allerdings bezeichnet die Autorengruppe um Weißeno die erarbeiteten Basis- und Fachkonzepte als „Kompetenzmodell“ (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010; Kritik: Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Der GPJE-Vorschlag umfasst des Weiteren die politische Urteilsfähigkeit und politische Handlungsfähigkeiten. Politisches Handeln wird hier insbesondere durch kommunikative Fähigkeiten beschrieben, so dass dieses in Anlehnung an das Deliberationsmodell von Habermas als kommunikatives Handeln aufgefasst werden kann. Die genannten methodischen Fähigkeiten bleiben in ihrer Beschreibung eher inhaltsleer und gelten als zu wenig domänenspezifisch, da sie auch in anderen Domänen Anwendung erfahren (vgl. Detjen 2008: 21). Dies wird von den Autoren selbst eingeräumt: „Ein großer Teil der methodischen Fähigkeiten, die in der politischen Bildung sowohl benötigt als auch trainiert werden, sind nicht ausschließlich fachbezogen, sondern auch für andere Fächer von Bedeutung. Hierzu gehören etwa Lesekompetenz, Zeitplanung und Selbstorganisation, unterschiedliche Sozialformen (wie Gruppen- und Partnerarbeit) und Arbeitstechniken (z.B. Schaubilder und Karikaturen interpretieren) (...). Fachspezifische methodische Fähigkeiten werden vor allem durch die fachbezogene Interpretation von Texten und anderen Medienprodukten aus der politischen Publizistik sowie gezielte, kriteriengeleitete Beobachtungen, Interviews und kleine Erhebungen mit Fragebögen entwickelt.“ (GPJE 2004: 17f.).

163 Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit (Klieme 2003: 26f.).

Abbildung 5: GPJE-Modell der Kompetenzbereiche

Konzeptuelles Deutungswissen		
	Politische Urteilsfähigkeit Politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen können.	Politische Handlungsfähigkeit Meinungen, Überzeugungen und Interessen formulieren, vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen können
	Methodische Fähigkeiten Sich selbstständig zur aktuellen Politik sowie zu wirtschaftlich rechtlichen und gesellschaftlichen Fragen orientieren, fachliche Themen mit unterschiedlichen Methoden bearbeiten und das eigene politische Weiterlernen organisieren können	

GPJE 2004: 13.

Mit den Bereichen des konzeptuellen Wissens, der politischen Urteilsbildung und der Handlungsfähigkeit sind bis auf die politische Analysefähigkeit diejenigen Kompetenzen benannt, die auch aus den Kompetenzen der Bürgerbilder herausgearbeitet worden sind. Die methodischen Fähigkeiten als „fachbezogene Interpretation von Texten und anderen Medienprodukten“ stellen zwar Methoden zur Analyse von Politik dar, sind aber nicht mit der komplexen Analyse von Politik gleichzusetzen. Das politische Analysieren wird damit im GPJE-Entwurf nicht als eigene Kompetenz benannt, während dies im Entwurf der Autorengruppe Behrmann, Grammes und Reinhardt sowie in den sich daran orientierenden Entwürfen von Andreas Petrik, Michael May und Andreas Eis der Fall ist (Petrik 2007, May 2007, Eis 2010). Unter sozialwissenschaftlichem Analysieren versteht die Arbeitsgruppe die problemorientierte Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns sowie den Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden (Behrmann, Grammes, Reinhardt 2004: 337). Die Bedeutung der Analysekompetenz lässt sich nicht nur in Anlehnung an die bisher erarbeiteten Bürgerkompetenzen, sondern auch als entscheidende kognitive Stufe des Denkens nach Bloom unterstreichen. Dieser so genannte zweite Aufgabenbereich (Anwenden und Analysieren) ist weiterhin für die Schulpraxis – für die Unterrichtsplanung und die Unterrichtsanalyse – von großer Bedeutung und wird explizit in

verschiedenen Rahmenlehrplänen benannt (vgl. z.B. Moegling 2011); auch die naturwissenschaftlichen Fachdidaktiken orientieren sich an einem Kompetenzverständnis, das die Anforderungsbereiche widerspiegelt¹⁶⁴. In Anlehnung daran entspricht das konzeptuelle Deutungswissen dem Anforderungsbereich I, die politische Urteilsbildung dem Anforderungsbereich III. Inwiefern diese Taxonomie (vgl. Bloom 1972) im Zuge von Kompetenzen angemessen oder beide Ansätze kompatibel erscheinen, wird an dieser Stelle nicht weiter diskutiert. Da anhand der Anforderungsbereiche – nicht nur – in der schulischen Praxis inhaltliche und kognitive Progressionen von Lehr-Lernprozessen abgelesen werden, gelten sie bislang als ein Maßstab für die Qualität von Unterricht. Wird die Analysekompetenz vernachlässigt, bleibt unklar, wie es überhaupt zur Beurteilung von Politik kommen kann.

Mit der Analysekompetenz formuliert die Autorengruppe Behrmann, Grammes und Reinhardt insgesamt fünf Kompetenzbereiche: Urteilsfähigkeit, Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit, sozialwissenschaftliches Analysieren und Partizipation. Auf den ersten Blick besteht damit lediglich bezüglich der Urteilsfähigkeit Konsens zwischen beiden Entwürfen. Im Folgenden sollen beide Vorschläge mit den Bürgerkompetenzen der demokratietheoretischen Debatte verbunden werden, um zu einer einheitlichen Terminologie für das weitere Vorgehen zu gelangen.

Die Bereiche „Konfliktfähigkeit“ und „Perspektivenübernahme“ der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften werden als zu wenig domänenspezifisch kritisiert, so seien sie auch im Deutsch- oder Religionsunterricht bedeutsam (Richter 2007: 38). Die von Behrmann, Grammes und Reinhardt genannte Perspektivenübernahme ist zwar tatsächlich nicht domänenspezifisch, aber sowohl für die Analyse als auch das politische Urteilen relevant und wird dort rezipiert. Die Perspektivenübernahme lässt sich zudem auch als eine demokratische Grundkompetenz wie „Toleranz“ oder „Empathie“ kategorisieren. Das gleiche gilt für die „Konfliktfähigkeit“, welche für das kommunikative Handeln im Rahmen der prozeduralen Kompetenzen grundlegend ist. Insofern lassen sich beide Punkte in andere Kompetenzbereiche integrieren und werden nicht vernachlässigt.

Als letzte Kompetenz nennt die Autorengruppe Behrmann, Grammes, Reinhardt die Partizipationsfähigkeit, um sich an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen sowie in diversen Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung zu beteiligen. Partizipationsfähigkeit entspricht v.a. den prozeduralen Kompetenzen. Diese wurden im Rahmen der demokratietheoretischen Debatte in kommunikatives und

164 S. Kap. zum konzeptuellen Deutungswissen

partizipatorisches Handeln differenziert. Kommunikatives Handeln kann in Form entsprechender Methoden in der Schule trainiert werden. Beim partizipatorischen Handeln bleibt fraglich, ob es sich dabei überhaupt um eine Kompetenz für den schulischen Bereich handeln kann. Auch hinsichtlich des Merkmals der Überprüfbarkeit in einer bestimmten Jahrgangsstufe, wie vom Klieme-Gutachten gefordert, sowie in Bezug auf den Verweis, dass es sich bei den Bildungsstandards um kognitive Kompetenzen handeln sollte (Hartig, Klieme 2006), scheint „Partizipation“ als Zielsetzung problematisch. Schließlich beruht Partizipationsbereitschaft in einer Demokratie auf Freiwilligkeit, so dass sie von einem Unterrichtsfach nicht „vorgeschrieben“ werden kann (in diesem Sinne auch: Weißeno, Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010: 27) und dem Indokrinationsverbot des Beutelsbacher Konsens' von 1976 widerspricht (Wehling 1977). Insofern werden kommunikatives und partizipatorisches Handeln als prozedurale Kompetenzen im Konzept der politischen Integration zwar als Zielperspektiven formuliert, so dass sich die schulische politische Bildung auch am Leitbild des Interventionsbürgers orientiert, aber sie stellen keine überprüfbaren Bildungsstandards dar.

Keines der beiden Kompetenzmodelle bezieht sich auf die Ausbildung habitueller Dispositionen, da diese affektiv und motivational verankert und deren Operationalisierbarkeit und Überprüfbarkeit nicht zu leisten sind (vgl. Hartig, Klieme 2006: 128ff.). D.h. für die Entwicklung des Konzeptes der politischen Integration, dass diese nur implizit in Form von Probehandeln als demokratische Grundkompetenzen trainiert und angebahnt werden können.

Diese Synthese der dargestellten Kompetenzansätze ist eine pragmatische Zusammenfassung, welche schließlich mit dem Modell der Sozialintegration nach Esser für eine Migrationsgesellschaft im weiteren Verlauf in Zusammenhang gesetzt werden soll. Aufgrund eines weit reichenden Konsenses in der Politischen Bildung hinsichtlich der politikwissenschaftlichen Kompetenzen (kognitiv, prozedural und habituell) und der erläuterten Bürgerbilder sowie der Tatsache, dass die Diskussion um die Kompetenzmodelle in der Politikdidaktik noch nicht abgeschlossen ist, erscheint es sinnvoll, das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung auch in dieser Terminologie (kognitiv, prozedural, habituell) mit dem Modell zur Sozialintegration von Migranten nach Hartmut Esser in Verbindung zu setzen. Schließlich haben die politikwissenschaftlichen Kompetenzen den Vorteil, dass sie nicht auf den Bereich Schule beschränkt sind, sondern ihnen eine gesamtgesellschaftliche Perspektive zugrunde liegt. Für Herfried Münkler beziehen sich die Bürgerbilder auch auf Menschen mit Migrationshintergrund (Münkler 2010). Eine Anbindung an die politische Theorie stellt schließlich auch eine Reaktion auf das Monieren Heinrich Oberreuters

dar: „Mit dem Prestige der politischen Bildung steht es nicht zum Besten. Ihre weitgehende Reduzierung auf Methoden- und Didaktikdiskussionen hat ihr Ausstrahlungskraft genommen. Hatte sie früher im Zentrum der demokratiethoretischen Diskussion gestanden, so wird aus der Fachwelt heute dringend die Erneuerung ihrer Anschlussfähigkeit an eben diese Diskussion der neuesten Zeit gefordert (Oberreuter 2009a: 19). In Anbetracht dieses Vorwurfs orientiert sich das Konzept der politischen Integration nicht nur an der politischen Theorie sowie im Kontext von Migration und Integration an der Migrationssoziologie, sondern in Hinblick auf die Adressatengruppe der Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glauben auch an der Islamwissenschaft, der islamischen Theologie und der Religionssoziologie.

3.6 Das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung

Die Synthese der Debatten um Kompetenzen, die durch politische Bildungsprozesse erworben werden sollen, ergibt folgende Übersicht:

- a) Politische Wissenskompetenz (kognitive Kompetenz) als Orientierungs- und Deutungskompetenz im Sinne konzeptuellen Wissens stellt funktionales Wissen dar, da die entsprechenden Muster, scripts, Schemata etc. helfen, neues Wissen zu erschließen bzw. ist dieses so internalisiert, dass es über die Ergebnisse der Analyse- und Bewertung (s.u.) sowie durch Erfahrungen hinsichtlich des kommunikativen und partizipatorischen Handelns jeweils erweitert (oder auch revidiert) werden kann. D.h., die Kompetenzen der politischen Integration beeinflussen sich gegenseitig.
- b) Politische Analysefähigkeit (kognitive Kompetenz) benötigt der Bürger, um sich politische Sachverhalte in einer immer komplexer werdenden Welt neu zu erschließen, dies erfolgt u.a. auf der Basis von konzeptuellem Wissen, welches in die Analysemodelle der politischen Bildung kategorial einbezogen und in Form von Schlüsselfragen formuliert ist. Darüber hinaus ist die Analysefähigkeit auch auf verschiedene Methoden angewiesen, die aber nicht unbedingt domänenspezifisch sind wie Lesekompetenz, Quellenanalyse, Auswerten von Graphiken, Schaubildern, Daten, Karikaturen etc.
- c) Politische Urteilskompetenz als die höchste Stufe der Kognition zeichnet in besonderer Weise die politische Mündigkeit aus, da sie zur eigenen politischen Positionierung befähigt und politisches Handeln initiieren kann. Auch die politische Urteilsfähigkeit basiert auf dem konzeptuellen

Wissen, da dieses wiederum auch Urteilkriterien beinhaltet wie z.B. Konzepte bezüglich der demokratischen Grundwerte.

- d) Politische Handlungsfähigkeit als prozedurale Kompetenz lässt sich – in Anlehnung an die demokratietheoretische Debatte um Bürgerkompetenzen – in kommunikatives und in partizipatorisches Handeln differenzieren. Dabei kann das kommunikative Handeln für die schulische politische Bildung eine operationalisierbare Zielsetzung darstellen, da es sich durch entsprechende diskursive und simulative Methoden der Handlungsorientierung im Politikunterricht trainieren lässt. In Anlehnung an das Modell der deliberativen Demokratie von Habermas geht es v.a. um die Diskurs-, Konflikt- und Konsensfähigkeit, welche die Lernenden auch in die gesellschaftlich-politische Öffentlichkeit tragen können und denen auch eine mögliche Handlungsintention zugrunde liegen kann. Das partizipatorische Handeln bleibt allerdings aufgrund des Indoktrinationsverbots nur eine implizite Zielsetzung. Politisches Handeln erfolgt in offenen Gesellschaften freiwillig und ist kein Stundenziel. Damit ist es für den schulischen Bereich als „Bildungsstandard“ nicht operationalisierbar oder messbar.
- e) Habituelle Dispositionen, welche in den Ansätzen des Republikanismus und Kommunitarismus als Bürgertugenden bezeichnet werden, gelten als Motivation, damit es zum politischen Engagement kommt. Aufgrund ihres affektiven und motivationalen Charakters lassen sie sich nicht messen und können daher für die schulische politische Bildung keine explizite Zielsetzung sein. Allerdings lassen Ergebnisse der Werte(wandels) forschung und der politischen Sozialisation den Rückschluss zu, dass habituelle Dispositionen im Sinne demokratischer Grundkompetenzen wie Konflikt- und Kompromissfähigkeit, Empathie, Toleranz etc. durch methodische Arrangements gefördert werden können, welche sich möglicherweise als Tugenden internalisieren können.

Verfügen die Bürgerinnen und Bürger – je nach übernommener Bürgerrolle – über die aufgezählten Kompetenzen, kann davon ausgegangen werden, dass sie in unterschiedlicher Form politisch integriert sind. Insofern lässt sich das folgende Modell zum Konzept der politischen Integration zusammenstellen.

Abbildung 6: Kompetenzen des Konzeptes der politischen Integration durch die politische Bildung

Politische Integration durch die politische Bildung			
Kognitive Kompetenzen	Konzeptuelles Deutungswissen:	Analysefähigkeit	Politische Urteilsfähigkeit
Bürgerleitbild: Reflektierter Zuschauer	konzeptuelles politisches Wissen (Fach- und Basis-konzepte)	– Analysefähigkeit: basierend u.a. auf <i>Analyse-instrumenten</i>, die sich u.a. aus Fachkonzepten, denen auch die Grundwerte zugeordnet werden, zusammensetzen. – <i>verschiedene Arbeitstechniken</i>, die nicht unbedingt nur der Domäne Politik zugeordnet werden können wie das Auswerten von Graphiken, Textanalyse, Karikaturinterpretation etc.	Politische Urteilsfähigkeit: Basierend auf Urteilsmodellen, welche aus Fachkonzepten bestehen und sich in Kriterien der Kategorien Effizienz (Wie Stabilität, Finanzierbarkeit etc.) und Legitimität (z.B. Grundwerte wie Freiheit, Leben etc.) sowie verschiedenen Perspektiven aus den Bereichen Betroffene, Akteure und System aufteilen lassen
Prozedurale Kompetenzen Bürgerleitbild: Interventionsbürger	kommunikatives Handeln		Partizipatorisches Handeln
	Diskurse, Deliberation, Konflikte aushandeln, Konsens und Kompromisse finden		Politische Beteiligungsformen
Habituelle Dispositionen – Bürgerleitbild: Aktivbürger	Demokratische (methodische) Grundkompetenzen		Habituelle Dispositionen
	z.B. Empathie, Toleranz, Konflikt-, Konsensfähigkeit, Perspektivübernahme		z.B. Verfassungspatriotismus, Gemeinsinn, Engagement, Loyalität

Die verschiedenen Bürgerleitbilder – der reflektierte Zuschauer, der Interventionsbürger und der Aktivbürger – fungieren beim Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung als mögliche Ausgänge¹⁶⁵. Mit Erlangen der Kompetenzen können die Adressaten als politisch mündig bezeichnet werden, was eines der Richtziele politischer Bildung ist. Auf diese Weise realisiert die politische Bildung ihre normative Orientierung an der Mündigkeit des Individuums und an der Stabilität des Systems, denn im Sinne der normativen Demokratietheorie stabilisiert sich die Demokratie u.a. durch die bürgerschaftlichen Kompetenzen des mündigen Individuums.

In einem nächsten Schritt ist zu klären, wie sich dieses Modell der politischen Integration durch die politische Bildung für die Herausforderungen in einer Migrationsgesellschaft und insbesondere hinsichtlich der Adressatengruppe von Muslimen mit Migrationshintergrund konkretisieren lässt, um anschließend als Querschnittsdimension in das Modell der Sozialintegration von Hartmut Esser eingefügt zu werden. Bei der politischen Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens steht die politische Bildung vor der Herausforderung, der durch das Inkompatibilitätstheorem bedingten Aporie einen alternativen theoretischen Ansatz gegenüberzustellen. Das Stereotyp der Unvereinbarkeit von Islam, Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten steht im Widerspruch zu ihrer Zielsetzung, die politische Integration und die politische Mündigkeit aller Adressaten zu fördern. Eben dies ist aber nur im Rahmen der demokratischen Grundwerte möglich, wozu hier in besonderer Weise die Demokratie, der säkulare Rechtsstaat und die Menschenrechte zählen. Denn nur auf deren Basis können zum einen demokratische Migrationsgesellschaften von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam gestaltet werden (*Prozedurale Kompetenz*). Zum anderen kann eine positive Einstellung zur Demokratie (*Habituelle Disposition*), also eine emotionale Integration, nur dann erfolgen, wenn das Konzept Demokratie (*kognitive Kompetenz*) nicht kategorisch anderen politischen, kulturellen oder religiösen Werten respektive Deutungsmustern gegenüberzustehen scheint¹⁶⁶.

Der Islam als – wie auch immer ausgelegtes – Deutungsmuster kann aufgrund der hohen Religiosität von Muslimen Einfluss auf deren Wissen, Denken, Urteilen, Handeln sowie auf ihre personale und kollektive sowie soziale Identität haben. Auch der Ansatz der hybriden Identitäten lässt die

165 Für die Realität sind verschiedene Abstufungen denkbar, die auch zwischen diesen Bürgerbildern liegen können.

166 Vgl. zum Zusammenhang von Deutungskonzepten (zur Europäischen Union) und der Ausbildung einer Unionsbürgerschaft bzw. eines politisch-demokratischen Europabewusstseins: Eis 2010.

Schlussfolgerung zu, dass kulturelle bzw. religiöse Deutungsmuster und Deutungskonzepte weiterhin von Relevanz für Menschen mit Migrationshintergrund sind. Im Widerspruch stehende Konzepte, Deutungsmuster oder Werte hinsichtlich des Islam und der Demokratie behindern allerdings eine gelingende (hybride) islamisch-deutsche Identitätsausbildung, was sich wiederum negativ auf die (politische) Integration in kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Gesellschaften auswirken kann.

Ein Ansatz, der hier beschriebenen möglichen Aporie politischer Bildung zu begegnen, liegt darin, durch die Anerkennung des Islam das Inkompatibilitätstheorem in der Form zu dekonstruieren, dass für die politische Bildung islamintegrative (Deutungs)Konzepte¹⁶⁷ von Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten entwickelt werden. Im Sinne Honneths bedeutet Anerkennung nämlich nicht nur, dass eine Person in Bezug auf bestimmte Eigenschaften (z.B. als Muslimin) anerkannt, sondern in diesen auch positiv bestätigt wird. Auch Auernheimer sieht in der *Anerkennung* der – möglicherweise hybriden – Identitäten eine entscheidende Einflussgröße für das gelingende, interkulturelle Zusammenleben (Auernheimer 1999a, 2008a). Auch die Autoren der Studie „Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland“ betonen, dass Religion nicht per se als problematisch anzusehen sei. „Um islamischer Radikalisierung vorzubeugen, scheinen (...) gesellschaftliche Initiativen angebracht, die den Aufbau einer positiven bikulturellen Identität erleichtern, um so kultureller Entwurzelung entgegenzuwirken. Damit dies im Falle der Muslime in Deutschland gelingt, muss sowohl eine positive Orientierung zur Aufnahmekultur möglich sein als auch Raum für eine positive Bindung an die Herkunftskultur und -religion gegeben werden. Hier sind Staat und Gesellschaft gefragt, entsprechende Orientierungen und Bindungen zu ermöglichen und zu fördern“ (Frindte et al. 2011: 652).

Islamintegrative Konzepte sind ein Versuch, auf entsprechende Forderungen zu reagieren. Dafür muss der Islam auf anknüpfungsfähige Interpretationen hin untersucht werden. Dieser Prozess führt zu einem demokratiekompatiblen Islamverständnis, indem er stereotype Eigen- und Fremdbilder in Frage stellt, wie z.B. die von Bukow skizzierten: „Die gesellschaftlichen Akteure (...) zeigen auf das islamische Kopftuch, müssen dabei aber den Blick auf den christlichen Schleier vermeiden. Sie beklagen die patriarchalen Grundmuster des Islam, ignorieren aber die patriarchalischen Konstruktionen in den hiesigen Kirchen und in der uns allen vertrauten Alltagsreligion. Sie

167 Schließlich stellt das konzeptuelle Deutungswissen die Grundlage für alle weiteren Kompetenzen der politischen Integration dar.

skandalisieren den Muezzinruf, ertragen aber schweigend das Glockenleuten, das gerade noch 1% der Bevölkerung zum Gottesdienst bewegt. Sie engagieren sich für die vom Patriarchat unterdrückte islamische Frau und ignorieren gleichzeitig wie selbstverständlich den traditionell geschlechtsspezifischen Arbeitsmarkt und die nach wie vor patriarchalische Grundstruktur der bürgerlichen Kleinfamilie der alteingesessenen Bevölkerung. Sie beklagen die fundamentalistische Bedrohung, übersehen aber deren ideologische Ursprünge im europäischen Pietismus und deren heutige Verbreitung unter den Evangelikalen in den westlichen Ländern. Hier entsteht ein ausgeprägter Islam-Mythos“ (Bukow 2003: 62).

Zur Reflexion und Überwindung entsprechender stereotyper Eigen- und Fremdbilder soll der Anerkennungsansatz in Form islamintegrativer Konzepte beitragen. Diese Vorgehensweise lässt sich theoretisch an das pädagogische Konzept des interkulturellen Lernens anbinden. Dem interkulturellen Lernen liegt die Vorstellung zugrunde, Fremdheitsgefühle durch die Änderung bzw. Erweiterung von Deutungsmustern, Vorstellungen und Konzepten zu überwinden (Lüsebrink 2005, Auernheimer 1999a, Gogolin, Krüger-Potratz 2006, vgl. für die Politikdidaktik: Lange 2009, Lutter 2011). So wird häufig Integration synonym zur Assimilation gebraucht, was sich problematisch auf Prozesse der Integration und Interkulturalität auswirken kann. Daher müsse die (migrations)politische Bildung – so Langes Konkretisierung interkulturellen Lernens für die politische Bildung (s.o.) – die mentalen Modellierungen der Einzelnen in Lernprozessen so erweitern, dass sie eine kritische Urteilsbildung und ein reflektiertes Handeln in interkulturellen Kontexten ermöglichen (Lange 2009: 170). Damit nennt Lange verschiedene Aspekte, die als interkulturelle Kompetenz verstanden werden. Da sich das interkulturelle Lernen insbesondere auf die Reflexion kultureller, ethnischer und religiöser Deutungsmuster bezieht und die Zielsetzung verfolgt, fremdenfeindlichen Stereotypen und Handlungen zu begegnen, entspricht es den Überlegungen bezüglich der islamintegrativen Konzepte und soll im Folgenden mit dem Konzept der politischen Integration in Zusammenhang gesetzt werden. Dieses wird damit nicht nur in migrationssoziologischer, sondern auch in pädagogischer Perspektive anschlussfähig. Interkulturelles Lernen in Bezug auf kollektive und individuelle Deutungsmuster hat damit einen besonderen Einfluss auf die Identität. Dies soll zum einen am Beispiel der vielfältigen Religiosität von Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland dargestellt werden. Zum anderen wird der Islam als kollektives Deutungsmuster, welches in Form einer Integrationsideologie das Verhältnis von muslimischer und westlicher Welt negativ beeinflussen kann, erläutert. Hierbei handelt es sich um ein Deutungsmuster, welches bei der Auseinandersetzung mit islamintegrativen

Konzepten als Position immer wieder in Erscheinung treten wird und eine besondere Herausforderung bei der Dekonstruktion des Inkompatibilitäts-theorems darstellt. Die Konsequenzen aus diesen Überlegungen für das weitere Vorgehen werden in einer Zwischenbetrachtung zusammengefasst.

4. Politische Integration und Interkulturelle Kompetenz – der Islam als Deutungskonzept

Die interkulturelle Bildung bzw. das interkulturelle Lernen als Konzept der interkulturellen Pädagogik hat die interkulturelle Kompetenz als Zielsetzung. „All equal – all different“ ist die Basisformel interkultureller Pädagogik und ihr Grundgedanke ist die egalitäre Differenz (Prenzel 2006: 181f.). Interkulturelles Lernen hat etliche Berührungspunkte mit weiteren pädagogischen und didaktischen Ansätzen, auf die hier allerdings nicht differenzierend eingegangen werden soll: die antirassistische Erziehung, die Friedenserziehung, die Diversity-Pädagogik, die Ideologiekritik, das Lernen für Europa, der Empowerment-Ansatz, das Globale Lernen, die Menschenrechtserziehung, das soziale Lernen etc. Interkulturelle Pädagogik gilt in der Schule als Prinzip für alle Fächer und erstreckt sich schließlich weiter auf die außerschulische Bildungsarbeit bis in den ökonomischen Bereich. In dieser prinzipiellen Offenheit liegen sowohl die Crux als auch die Chancen interkulturellen Lernens. So findet Interkulturalität von allen Seiten Zustimmung, aber für die Praxis fehlt es häufig an konkreten Konzepten, die jeweils fachdidaktisch rückgebunden sind. In der Regel bewegen sich die Vorschläge auf einem allgemeinpädagogischen Niveau, wie auch in den Beiträgen der politikdidaktischen Handbücher zu sehen ist (vgl. SVR 2010: 149; Hufer 2006: 409; Lange 2009: 164).

Alfred Holzbrecher z.B. fasst die verschiedenen Merkmale interkulturellen Lernens im Handbuch für die politische Bildung zusammen, woran die Mannigfaltigkeit des Ansatzes deutlich wird: Interkulturelles Lernen wendet sich in gleicher Weise an Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Es ist ein offenes und für multikulturelle und globalisierte Gesellschaften zentrales Handlungskonzept, mit dem auf gesellschaftliche Veränderungen konstruktiv reagiert werden kann und soll. Insofern wohnt Interkultureller Pädagogik auch eine europäische und internationale Perspektive in einer immer mehr zusammenrückenden und sich austauschenden Welt inne, das zur Verständigung einer Weltgesellschaft beitragen soll (Holzbrecher 2005: 395). Interkulturelle Erziehung basiert darüber hinaus auf einer subjekt- bzw. biografiebezogenen Pädagogik, der Erfahrungs- bzw. Lebensweltbezug ist

konstitutiv. Weiter heißt es bei Holzbrecher, dass interkulturelles Lernen einen Beitrag zur Friedenserziehung und Konfliktlösung biete. Prinzipiell lässt sich zu all diesen von Holzbrecher genannten Punkten ein Zusammenhang zu zentralen Prinzipien der politischen Bildung wie der Schülerorientierung oder dem exemplarischen Lernen herstellen, so dass diese mit dem interkulturellen Lernen unproblematisch zu vereinbaren sind. Die Konstruktion islamintegrativer Konzepte im Sinne einer Anerkennung des Islam konkretisiert das interkulturelle Lernen z.B. in seiner Ausrichtung sowohl hinsichtlich der „Verständigung einer Weltgesellschaft“ als auch im Sinne des Lebensweltbezuges in einer Migrationsgesellschaft. Darüber hinaus fungieren diese Konzepte als antirassistische Bildung, welche einen Beitrag zur Reduktion von Fremdenfeindlichkeit, Islamkritik oder Rassismus leisten will. Da ethnozentristische Autoritarismen zu politischen oder gesellschaftlichen Auseinandersetzungen führen können, die kulturell (fehl)gedeutet werden wie z.B. auf der Basis des Inkompatibilitätstheorems, plädiert Auernheimer dafür, politische Bildung stärker als interkulturelle Bildung unter anderem mit dem Ziel der Aufklärung über solche (Selbst-)Missverständnisse zu konzipieren (Auernheimer 1999a: 57). In diesem Sinne sollen im weiteren Verlauf das Konzept der interkulturellen Kompetenz, wie es sich aus den Überlegungen zum interkulturellen Lernen ergibt, mit den Kompetenzen der politischen Integration verknüpft werden.

4.1 Interkulturelles Lernen in der politischen Bildung – Reflexion von kulturellen Deutungsmustern

Auernheimer identifiziert unter Berücksichtigung der antirassistischen Erziehung die folgenden vier Motive, die der interkulturellen Bildung zugrunde liegen und die sich mit den Überlegungen zur politischen Integration durch die politische Bildung in einer Migrationsgesellschaft in Beziehung setzen lassen (Auernheimer 1999a):

1. das Engagement für Gleichheit, gegen Diskriminierung und Ausgrenzung aufgrund von Ethnisierung oder Rassen-Konstrukten,
2. das Motiv der Anerkennung, das auf die Identitätsproblematik verweist,
3. das Motiv der Fremdheit oder die Verstehensproblematik,
4. das Motiv interkultureller Verständigung.

Für das Zusammenleben der Individuen in einer demokratischen Migrationsgesellschaft sowie für deren Stabilität ist es notwendig, Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit oder Islamophobie entgegenzuwirken, um Desintegrationsprozesse zu verhindern. Anerkennung – hier die Anerkennung des

Islam – hat nach Auernheimer Einfluss auf die Identitätskonzepte speziell kultureller Identität¹⁶⁸. Fremdheit entsteht u.a. dadurch, dass Konzepte und Deutungsmuster zu Gesellschaft, Religion, Politik etc. stets kulturgebunden sind. Fremdheit gegenüber kulturellen oder religiösen Identitäten kann schließlich nur durch Verstehen überwunden werden. Das Motiv des Verstehens ist eng mit den Theorien zur (interkulturellen) Kommunikation¹⁶⁹ verbunden. D.h., der Ansatz des interkulturellen Lernens kann auch mit dem von der politischen Bildung rezipierten Konzept der Deliberation und Kommunikation nach Habermas theoretisch in Zusammenhang gesetzt werden (vgl. u. auch das Modell „kultureller Kompetenz“ nach Lüsebrink). Es lässt sich schlussfolgern, dass sich sowohl die demokratietheoretischen Überlegungen zum kommunikativen Handeln als auch der interkulturelle Dialog auf die Ausgestaltung der demokratischen Grundwerte in einer Migrationsgesellschaft beziehen: „Es geht stets um die Frage der Universalität und kulturellen Kontextualität von Werten und Normen, um die Kontroverse zwischen Universalismus und Kulturrelativismus“ (Auernheimer 1999a¹⁷⁰). Denn die interkulturelle Pädagogik distanziert sich deutlich von einem engen Kulturbegriff als homogene Nationalkultur und präferiert einen erweiterten Kulturbegriff, im Sinne eines gemeinsam geteilten Systems von symbolischen Bedeutungen, das in allen Lebensbereichen und Lebensvollzügen stets mit(re) produziert werde, als soziales Orientierungssystem fungiere und damit grundlegend für die subjektbezogene „Sinnkonstruktion und Identitätsbildung“ (Auernheimer) sei (Holzbrecher 2005: 395). In Anlehnung an die Cultural und Postcolonial Studies wird auf ein differenziertes Kulturverständnis im Sinne von kulturellen Deutungsmustern zurückgegriffen:

„Die ‚Kultur‘ einer Gruppe oder Klasse umfasst die besondere und distinkte Lebensweise dieser Gruppe oder Klasse, die Bedeutungen, Werte und Ideen, wie sie in den Institutionen, in den gesellschaftlichen Beziehungen, in Glaubenssystemen, in Sitten und Bräuchen, im Gebrauch der Objekte und im materiellen Leben verkörpert sind. Kultur ist die besondere Gestalt, in der dieses Material und diese gesellschaftliche Organisation des Lebens Ausdruck finden. Eine Kultur enthält die ‚Landkarten der Bedeutung‘, welche die Dinge für ihre Mitglieder verstehbar machen. Diese ‚Landkarten der Bedeutung‘ trägt man nicht einfach im Kopf mit sich herum: Sie sind in den Formen der gesellschaftlichen Organisationen und Beziehungen objektiviert, durch die das

168 Vgl. zu kollektiven kulturellen Deutungsmustern, die die Identität beeinflussen Kap. II 4.4.

169 Vgl. im weiteren Verlauf insbesondere den Ansatz der postsäkularen Gesellschaft nach Habermas sowie die daraus resultierenden Überlegungen zu den postsäkularen Diskursen.

170 Vgl. zu diesem Aspekt besonders die Debatte um Islam und Menschenrechte in Kap. III 4.

Individuum zu einem ‚gesellschaftlichen Individuum‘ wird. Kultur ist auch die Art, wie die Beziehungen einer Gruppe strukturiert und geformt sind; aber sie ist auch die Art, wie diese Formen erfahren, verstanden und interpretiert werden. Männer und Frauen werden daher durch die Gesellschaft, Kultur und Geschichte geformt und formen sich selbst. So bilden die bestehenden kulturellen Muster eine Art historisches Reservoir – ein vorab konstituiertes ‚Feld der Möglichkeiten‘ –, das die Gruppen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln. Jede Gruppe macht irgendetwas aus ihren Ausgangsbedingungen, und durch dieses ‚Machen‘, durch diese Praxis wird Kultur reproduziert und vermittelt“ (Clarke, Hall, Jefferson, Roberts 1981: 41). Insofern dient Kultur als Orientierungs- und Deutungsmatrix, womit die Menschen Erfahrungen interpretieren und wonach sie ihr Handeln ausrichten (Geertz 1983: 99). Kultur wird nicht als statisch begriffen, sondern als dynamisch; sie ist nicht homogen, sondern heterogen; Kultur umfasst auch nicht nur die so genannte Hochkultur, sondern auch Bedeutungen und Erzeugnisse des Alltags (Gogolin, Krüger-Potratz 2006: 119). D.h., Kultur wird nicht an Zugehörigkeiten zu ethnischen Abstammungen geknüpft und damit naturalisiert bzw. biologisiert (Straub 2009: 305). Kulturbegrenzungen sind ein Merkmal heterogener Gesellschaften (vgl. Hohmann 1987/2005), welche auch ohne Migrationsprozesse prinzipiell multikulturell sind. Schließlich zeigen die Ergebnisse der Sinus-Studie zu Wertewelten von Menschen mit Migrationshintergrund, dass sich deren kulturelle Milieus weitgehend mit denen der Menschen ohne Migrationshintergrund decken (Merkle 2009; Wippermann, Flaig 2009; vgl. o.).

Während ein entsprechendes Kulturverständnis in der interkulturellen Pädagogik Konsens zu sein scheint, wird dies allerdings von anderen Disziplinen in deren Diskussionen nicht immer rezipiert, kritisieren Gogolin und Krüger-Potratz (Gogolin, Krüger-Potratz 2006: 119)¹⁷¹, so dass der interkulturellen Pädagogik teils ein enges Kulturverständnis bzw. das Verfolgen einer Leitkultur unterstellt wird. Damit einher geht der Umstand, dass auch der Begriff „interkulturell“ eine weite Verbreitung sowohl in der nicht-wissenschaftlichen Öffentlichkeit, auch ohne Theoriebezug, als auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen findet. Im Alltagsverstehen werden „interkulturell“ und „multikulturell“ häufig synonym verwendet, wobei multikulturell sowohl negativ („Schluss mit Multikulti“) als auch positiv (als bereicherndes Zusammenleben) interpretiert wird. Politisch erfährt „multikulturell“ darüber hinaus eine ideologische Ausrichtung (von

171 In Sorge um einen engen Kulturbegriff beim interkulturellen Lernen wird befürchtet, dass aus dieser Perspektive eine Form des „Otherings“ stattfinden könne, so dass für eine „kritische interkulturelle Bildung“ plädiert wird (Hormel, Scherr 2005).

kulturrelativistisch bis hin zur reflektierten Anerkennung von Vielfalt), ohne dass es aber eine theoretische Anbindung wie z.B. an die Multikulturalismusdebatte der Kommunitaristen in der politischen Theorie oder an die Migrationssoziologie gibt¹⁷².

Im ökonomischen Bereich hat sich das interkulturelle Management etabliert, indem die verschiedenen Religionen, Ethnien, Kulturen etc. als Ressourcen angesehen werden, mit deren Hilfe die Zusammenarbeit sowie die Ziele eines Unternehmens optimiert werden sollen. Das Konzept eines solchen „diversity management“ hat mittlerweile auch Einzug in die Pädagogik und andere Wissenschaftsbereiche gehalten und gilt als Ansatz für einen produktiven und konstruktiven Umgang mit Vielfalt (vgl. Mecheril 2009; Massing 2009).

Die Erziehungswissenschaft differenziert die Begriffe „multikulturell“ und „interkulturell“ schließlich dahin gehend, dass der erste deskriptiv Verwendung findet, der zweite eher eine programmatische Dimension hat. „Multikulturell“ beschreibt eine kulturell und sprachlich plurale Gesellschaft sowie deren Chancen und Risiken. „Interkulturelle“ Ansätze machen theoretische und praktische Vorschläge für das Zusammenleben in ethnisch, kulturell und religiös vielfältigen Gesellschaften und beziehen sich auf Spannungsfelder, Ressourcen und Potenziale von Pluralität: „Eine multikulturelle Schule ist demnach eine Schule, der Beteiligte (Kinder, Eltern, auch Lehrkräfte) verschiedener kultureller und sprachlicher Herkunft angehören – unabhängig davon, ob dies auch pädagogisch berücksichtigt wird. Eine interkulturelle Schule hingegen nimmt Multikulturalität, also das Vorhandensein von Verschiedenheit, explizit zum Anlass für die Gestaltung des – dann interkulturellen – pädagogischen Handelns“ (Gogolin, Krüger-Potratz 2006: 111).

Zielsetzung des interkulturellen Lernens ist schließlich die interkulturelle Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz gilt mittlerweile als eine der zentralen Schlüsselqualifikationen des 21. Jahrhunderts aufgrund ihrer wachsenden Bedeutung in zahlreichen Berufsfeldern: internationale Personal- und Organisationsentwicklung, multinationale Teams, internationale Wirtschaftskommunikation, Marketing, Tourismus, Kultur- und Bildungspolitik, Kooperationen in Wissenschaft und Forschung etc. (vgl. Straub 2009: 309f.). Das interkulturell kompetente Individuum kann schließlich mit erwartbaren Erfahrungen kultureller Differenz, Andersheit und Fremdheit konstruktiv, professionell und souverän umgehen.

172 Vgl. dazu auch die Ausführungen in Bezug auf die Menschenrechtsdebatte in Kap. III 4 sowie in Bezug auf die Ausgänge der Sozialintegration Kap. IV 7.

Mithilfe des Kompetenzbegriffes soll im Folgenden das Konzept der politischen Integration durch die politische Bildung und das der interkulturellen Kompetenz zusammengeführt werden. Die interkulturelle Kompetenz selbst setzt sich aus verschiedenen Einzelqualifikationen zusammen. Bei der Synthese verschiedener Modelle erhält man ein komplexes Konstrukt von Merkmalen, Fähigkeiten und Qualifikationen, welches Wissen, Handlungsformen und psychische Dispositionen umfasst. Straub merkt an, dass interkultureller Kompetenz weniger eine Theorie zugrunde liege, als dass es sich um eine Liste von Plausibilitäten handele, welche bisher auch nicht empirisch überprüft worden sei (Straub 2009: 316). Bei einer Zusammenstellung dieser Merkmale und Fähigkeiten interkultureller Kompetenz differenziert er in Anlehnung an Lüsebrink zwischen einer kognitiven, einer verhaltensbezogenen und einer affektiv-emotionalen Dimension (s.u.). Alle drei Dimensionen lassen sich inhaltlich als Konkretisierung der Kompetenzen der politischen Integration hinsichtlich ihrer interkulturellen Ausrichtung interpretieren und terminologisch anbinden.

Abbildung 7: Modell interkultureller Kompetenz

Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene, konative Dimension	Affektive, emotionale Dimension
• Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen sowie Verhaltens- und Handlungsweisen • Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge • Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge • Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner • Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse • Metakommunikationsfähigkeit	• Kommunikationswille + -bereitschaft i. S. der initiiierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension • Kommunikationsfähigkeit • Soziale Kompetenz (Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können) • Handlungskonsequenz: Bereitschaft, Einstellungen auch konsequent in Handlungen umzusetzen (sprachlich und außersprachlich)	• Ambiguitätstoleranz, • Frustrationstoleranz, • Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion, • Selbstvertrauen, • Flexibilität, • Empathie, • Rollendistanz, • Vorurteilsfreiheit, • Offenheit und Toleranz, • geringer Ethnozentrismus, • Akzeptanz von, Respekt gegenüber anderen Kulturen, • interkulturelle Lernbereitschaft

Nach Lüsebrink (2005: 77), zusammengestellt von Straub 2009: 317.

Die von Lüsebrink genannten kognitiven Kompetenzen des interkulturellen Lernens verhalten sich analog zum (konzeptuellen) Wissen der politischen Integration in der Form, *dass eigene und fremde Kulturen Deutungs- und Orientierungsmuster sind, die Einfluss haben auf die Identität, Denken, Einstellungen, Urteile, Verhalten und Handeln*¹⁷³; sie prägen auch durch ihre kulturelle, religiöse oder politische Belegung die Deutungsmuster der Schülerinnen und Schüler und können zu Fehlkonzepten führen. Insofern haben Deutungs- und Orientierungsmuster schließlich Einfluss auf *fremd- und eigenkulturelle Handlungszusammenhänge* und das Wissen um sie sensibilisiert und befähigt trotz *Kulturunterschiede der Interaktionspartner zu interkulturellen Kommunikationsprozessen*. Im weiteren Verlauf wird dies an den Konzepten „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ illustriert. Die verhaltensbezogene, konative Dimension lässt sich mit den prozeduralen Kompetenzen der politischen Integration in Beziehung setzen. Die Differenzierung in kommunikatives und partizipatorisches Handeln wird auch bei der interkulturellen Kompetenz vorgenommen: Genannt werden *Kommunikationsfähigkeit und die Handlungskonsequenz als Bereitschaft, Einstellungen auch konsequent in Handlungen umzusetzen (sprachlich und außersprachlich)*.

Die affektive, emotionale Dimension hat eine starke Affinität zu den demokratischen Grundkompetenzen und habituellen Dispositionen: *Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, die Fähigkeit zur Stressbewältigung und zur Komplexitätsreduktion, Selbstvertrauen, Flexibilität, Empathie, Rollendistanz, Vorurteilsfreiheit, Offenheit und Toleranz, geringer Ethnozentrismus, Akzeptanz von und Respekt gegenüber anderen Kulturen sowie interkulturelle Lernbereitschaft*. All diese Fähigkeiten können schließlich zu (kulturellen und religiösen) Deutungsmustern wie hinsichtlich der Demokratie, des säkularen Rechtsstaates und der Menschenrechte in verschiedener Form in Beziehung gesetzt werden. Holzbrecher betont, dass die Entwicklungsaufgabe des lernenden Subjekts beim interkulturellen Lernen darin bestehe, zwischen den Geltungsansprüchen des Fremden und den eigenen Werten und Normen zu vermitteln, zwischen unterschiedlichen Sichtweisen auf die Welt, zwischen Fremdbildern und Selbstbildern: Ein eigener Standpunkt sei zu produzieren, der berücksichtigt, dass es ganz unterschiedliche und ebenso legitime andere Standpunkte gebe. Die Gültigkeit der eigenen Perspektive steht der der Anderen gegenüber. (...) Interkulturelle Kompetenz ließe sich damit aus der Subjektperspektive als Fähigkeit beschreiben, die aus dieser Spannungsbeziehung resultierende Ambivalenz nicht als bedrohlich wahrzu-

173 Die Aspekte aus der Tabelle nach Lüsebrink sind kursiv gesetzt.

nehmen, sondern als produktive Dynamik, aus der etwas Neues entwickelt werden könne (Holzbrecher 2009: 271).

Thomas definiert „Interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas 2003: § 39). Die Schlagworte „Produktive Dynamik“, „Entwicklung von etwas Neuem“, „Respekt, Würdigung und produktive Nutzung kultureller Bedingungen“, „Entwicklung synergieträchtiger Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ – all diese Kennzeichen unterstreichen das Bemühen, islamintegrative Konzepte zu erarbeiten, um sie der politischen Integration durch die politische Bildung im Kontext von Migration, Integration und Islam als konkreten Ansatz für das interkulturelle Lernen zugrunde zu legen.

Denn für die schulische politische Bildung in einer kulturell und religiös vielfältigen Gesellschaft kann davon ausgegangen werden, dass sich die mit einem Konzept in Zusammenhang stehenden Deutungsmuster im interkulturellen Vergleich voneinander unterscheiden können. Für die Lernenden und Lehrenden in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft ist es zum einen notwendig, um diese Phänomene zu wissen, zum anderen gehört der Politikunterricht zu den Fächern, diese Unterschiede reflexiv aufzugreifen und bei erkennbaren problematischen oder Fehlkonzepten einen Konzeptwechsel (s.u.) zu initiieren.

Islamintegrative Konzepte erscheinen auch dahin gehend als konstruktiv für das interkulturelle Lernen durch die politische Bildung, da dieses in Anbetracht der zu beobachtenden Überschneidung von Islam- und Integrationsdebatte in modernen Migrationsgesellschaften häufig auch interreligiöses Lernen ist. Denn multikulturelle Gesellschaften sind multireligiöse Gesellschaften, so dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Vielzahl von Religionen in Kontakt kommen und deshalb mehr Kenntnisse über andere Religionen benötigen. „Der Prozess der Individualisierung zwingt die Heranwachsenden zu einer eigenen gesellschaftlichen Stellungnahme zu den vorfindbaren religiösen Traditionen. Auch hier wird von den jungen Menschen mehr verlangt als in traditionellen Gesellschaften, in denen der religiöse Selbstfindungsprozess wesentlich außengeleitet gewesen war“ (Schieder 2009: 155). Mag der Zusammenhang von interkulturellem und

interreligiösem Lernen recht offensichtlich sein, ist dies für die Pädagogik oder für die Didaktiken nicht selbstverständlich, so dass Religion häufig aus dem öffentlichen Raum der Schule in den der Privatsphäre verwiesen wird, was aber hinsichtlich religiös angebundener Deutungskonzepte dazu führen kann, das Prinzip der Schülerorientierung ungewollt außer acht zu lassen. Harald Schwillus erklärt mit Verweis auf Nipkow dieses Defizit innerhalb der interkulturellen Pädagogik wie folgt: „Die Erziehungswissenschaftler thematisieren in der Regel zwar die entstandenen interkulturellen, aber nicht die interreligiösen Verständigungsaufgaben in der Schule. Diese Seite fachlich kompetent mit zu bedenken, fällt ihnen offensichtlich nicht leicht, haben sie doch schon mit den Kirchen Umgangsschwierigkeiten“ (zit. in Schwillus 2002: 153f.). Dabei handelt es sich sowohl beim religiösen, beim politischen als auch beim interkulturellen Lernen häufig um Sinn- und Wertfragen, welche in den sinn- und wertbezogenen Fächern, wozu der Politik-, aber auch der Religionsunterricht zu zählen sind, diskutiert werden (vgl. Sutor 2009; Goll 2009: 202). Dies verweist auf die Notwendigkeit, dass sich politisches und interkulturelles Lernen auch auf die Bedeutung von Religionen konzentriert und sich möglicherweise an der Religionspädagogik orientiert, um von Synergieeffekten zu profitieren. „Angesichts der in Europa nach wie vor bestehenden und im globalen Maßstab drastisch zugenommenen politischen Relevanz der Religion ist ein neuer Dialog zwischen den beiden Fächern und ihren Didaktiken überfällig“ und Sander nennt drei Bereiche, die auch bei den folgenden Überlegungen hinsichtlich der islamintegrativen Konzepte in Erscheinung treten werden (Sander 2009: 175f.):

- a) *Korrelation und Multiperspektivität*: Die religionspädagogische Korrelationsdidaktik ist auf die Expertise aus den Sozialwissenschaften angewiesen, wenn der Religionsunterricht sich in einer wissenschaftlich vertretbaren Weise auf Problemlagen gegenwärtiger Gesellschaften beziehen will, um von hier aus nach der möglichen Bedeutung religiöser Überlieferung für Gegenwart und Zukunft zu fragen. Umgekehrt ist der Politikunterricht auf die Expertise aus Theologie und Religionswissenschaft angewiesen, wenn er Schülerinnen und Schülern die Bedeutung religiöser Weltansichten für das Handeln von Akteuren in vielen politischen Konflikten verstehbar machen will, aber auch, wenn es um die mögliche subtilere Wirkung religiöser Motivation auf das Verständnis von Basiskonzepten politischen Wissens geht (vgl. a. Sutor 2009: 194).
- b) *Politische Implikationen neuer Formen von Religion als gemeinsames Forschungsfeld*: Grundsätzlich besteht ein erheblicher Forschungsbedarf mit Blick auf wahrscheinlich, weithin aber nicht erforschte politische Sozialisationswirkungen der individualisierten Religion in modernen

Gesellschaften. Es wäre bspw. für die politische Bildung von Interesse, mehr über die Hintergründe und (Sozialisations)Wirkungen religiöser Metaphorik in der politischen Kommunikation zu erfahren.

- c) *Prävention von freiheitsfeindlichen fundamentalistischen religiösen Weltbildern*: Die wachsende Verbreitung fundamentalistischer religiöser Weltbilder müsste jedenfalls dann ein gemeinsames Sorgethema der beiden Fächer sein, wenn diese zu einem religiösen Extremismus werden, der sich zum Legitimationsgrund antidemokratischer und antirationaler Einstellungen entwickelt. Die Prävention eines solchen religiösen Extremismus gehört gleichwohl zum Bildungssinn beider Fächer, die in der öffentlichen Schule der Leitidee der Mündigkeit und dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung verpflichtet sind. Auch hier sind die beiden Fächer aufeinander angewiesen. Wiederum ein Beispiel aus der politischen Bildung: Politiklehrer, die religiös grundierte antidemokratische politische Konzepte bei Jugendlichen erschüttern und neues Lernen anregen wollen, benötigen dafür unter Umständen auch theologische und religionsgeschichtliche Argumente.

Auf eine mögliche Anschlussfähigkeit an die Religionspädagogik verweist Harald Schwillus, welcher insbesondere die diskursive Klärung von Sinn- und Wertfragen im Auge hat und damit auf einen entscheidenden Aspekt politischer Bildung in einer Migrationsgesellschaft in Anlehnung an das Konzept der Deliberation verweist: „Die Schule in der demokratischen Gesellschaft hat ihre Aufgabe darin, die Heranwachsenden zu befähigen, am notwendigen gesellschaftlichen Diskurs teilnehmen zu können. Diskursfähigkeit ist aber etwas, das nicht durch Belehrung, sondern durch den Diskurs selbst gelernt werden kann. Da es sich bei diesem Diskurs um Sinn- und Wertfragen (...) handelt, wird es dabei zu sehr unterschiedlichen Auffassungen kommen. In der pluralistischen und demokratischen Gesellschaft müssen diese unterschiedlichen Auffassungen nun aber miteinander in Austausch treten. Damit dies tolerant, friedlich und auf möglichst hohem Niveau geschieht, muss es bereits in der Gestaltung der Schule und bei der dort zu gestaltenden Zuordnung der sinn- und wertbezogenen Fächer zueinander modellhaft eingeübt und selbstreflexiv für die Schüler und Schülerinnen erleb- und übbar sein“ (Schwillus 2002: 138).

Im Folgenden stehen solche islamisch angebundenen Auffassungen und Deutungsmuster im Mittelpunkt der Darstellung. Der Islam stellt aufgrund der hohen Religiosität ein zentrales kulturelles Deutungsmuster für Muslime dar. Der Schwerpunkt des Islam als Deutungsmuster ermöglicht zugleich

dessen Vielfalt von liberal über traditionell bis fundamental darzustellen. Einerseits trägt dieses Vorgehen zur Vermeidung eines einseitigen stereotypen Islambildes bei, andererseits stellen die unterschiedlichen Formen islamischer Religiosität auch die Grundlage für die Erarbeitung islamintegrativer Konzepte in Kap. III dar. Für gläubige Muslime werden islamintegrative Konzepte schließlich nur Überzeugungskraft haben, wenn sie an islamische Deutungsmuster anschlussfähig sind. Auch die Politikdidaktik verweist darauf, dass zur Ausbildung von (Fach)Konzepten an vorunterrichtliche Vorstellungen angeknüpft werden muss. „Es wäre ein Lehrkurzschluss, den mitgebrachten und vielleicht ‚bewährten‘, womöglich gegen Irritationen verteidigten Vorstellungen die ‚richtige‘ Lehre unvermittelt entgegenzustellen – sie hätte kaum eine Chance, einen Konzeptwechsel einzuleiten“ (Reinhardt 2004: 125).

Da islamintegrative Konzepte in der politischen Bildung einen Beitrag zur Anerkennung muslimischer Identitäten leisten sollen und sich interkulturelles Lernen insbesondere durch die Reflexion anderer Identitäten und den ihnen zugrunde liegenden Deutungsmustern auszeichnet, soll der Identitätsbegriff im Zusammenhang zum Islam sowie hinsichtlich des Konstruktes der hybriden Identitäten, welche nicht zuletzt vor dem Hintergrund von Globalisierungsprozessen und denen des Transnationalismus verstärkt an Einfluss gewonnen haben, erläutert werden. Denn „jeder Mensch kann mehreren bzw. verschiedenen Kulturen angehören, im Laufe seines Lebens oder zu einem bestimmten Zeitpunkt. Kulturelle Zugehörigkeit ist stets eine multiple Angelegenheit. Es gibt sie nur in der Form der Mehrfachzugehörigkeit¹⁷⁴“ (Straub 2009). Islamintegrative Konzepte, die die Anerkennung als Muslime *und* demokratische Bürger verfolgen, stellen einen Versuch dar, auf das Phänomen hybrider Identitäten konstruktiv in der politischen Bildung zu reagieren.

Konkretisiert werden islamische Identitäten hier zum einen anhand verschiedener Formen islamischer Religiosität und deren möglichen Deutungsmustern zur Demokratie in Deutschland, zum anderen hinsichtlich einer islamischen „kollektiven Identität“, welche als „Integrationsideologie“ bezeichnet werden kann und sich am Inkompatibilitätstheorem orientiert. Die damit zusammenhängenden Deutungsmuster treten schließlich bei der Debatte um Islam und Demokratie in Kapitel III wiederholt als die Position in Erscheinung, der emanzipatorische, islamintegrative Konzepte entgegengesetzt werden sollen.

174 Vgl. zum Konzept der Mehrfachzugehörigkeit bzw. Mehrfachintegration Kap. IV 7.3.

4.2 Identität – und kulturelle Deutungsmuster

Identität gilt als Antwort auf die Frage „wer bin ich?“ Hurrelmann spricht von Identität, wenn ein Mensch über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des positiv geführten Selbstbildes wahrtr. Obwohl das Individuum körperliche und psychische Veränderungen erlebt und soziale und physische Umweltbedingungen in jedem Lebensabschnitt eine andere Ausprägung haben, steht jedes Individuum vor dem Prozess, sich als „sich selbst gleiche“ Persönlichkeit wahrzunehmen. Voraussetzung dafür ist die Synthese von Individuation und Integration, womit sich auch aus dieser Perspektive der Zusammenhang mit der politischen Bildung eröffnet, welche als Sozialisationsinstanz an beiden Prozessen beteiligt ist (s.o.). Integration bezeichnet Hurrelmann als „Vergesellschaftung“ der menschlichen Natur, als Anpassung an die gesellschaftlichen Normen, Werte, Verhaltensstandards und Anforderungen und die Platzierung in der ökonomischen Chancenstruktur¹⁷⁵. Der Prozess der sozialen Integration ist die Basis für die Entwicklung der „sozialen Identität“ von Jugendlichen, also für das subjektive Erleben einer anerkannten gesellschaftlichen Mitgliedschaftsrolle (Hurrelmann 2007: 66f.). Verbunden mit dem Prozess der Individuation, der Entwicklung einer besonderen, einmaligen, unverwechselbaren Persönlichkeitsstruktur, ist die Ausbildung der personalen Identität (vgl. Hurrelmann 2007: 30), das sich Erleben als einzigartige, einmalige Persönlichkeit. Die hier aufgebaute individuelle Persönlichkeitsstruktur basiert auf unverwechselbaren, kognitiven, motivationalen, sprachlichen, moralischen und sozialen Merkmalen und Kompetenzen. Schließlich kann eine Kontinuität des Selbsterlebens und des inneren „Sich-selbst-gleich-Seins“ nur aus der Verbindung von Individuation und Integration hervorgehen. Die heranwachsenden Individuen befinden sich dabei oft in einem Spannungsverhältnis, welches ausgetragen werden muss und die Belastbarkeit und Entfaltungsmöglichkeiten der weiteren Persönlichkeitsentwicklung bestimmt. Im Prozess der Entwicklung sozialer und personaler Identität werden Werte, Normen, soziale Begebenheiten, die die Gesellschaft prägen, bisweilen hinsichtlich ihres Sinns stark hinterfragt (vgl. zu den Ausführungen: Hurrelmann 2007: 67).

Aufgrund der hohen Religiosität muslimischer Jugendlicher ist davon auszugehen, dass der Islam als Deutungsmuster für die Individuation, die Identitätsausbildung und für die soziale Integration eine zentrale Rolle spielen kann. Zwar sind die Formen islamischer Religiosität vielfältig, so dass auch

175 Vgl. die Anschlussfähigkeit an die Vorstellungen von Hartmut Esser.

der Einfluss auf die Identitäten unterschiedlich ist. Liegt dem Islam aber ein geschlossenes gesellschaftliches Deutungskonzept zugrunde, kann sich dies in einem entsprechenden Aufbau sozialer und personaler Identität von muslimischen Jugendlichen widerspiegeln. Die soziale Identität fungiert als Teil des Selbstkonzeptes eines Individuums, das sich u.a. aus dem Wissen um seine Mitgliedschaft in einer sozialen Gruppe konstruiert und die Entwicklung eines positiven Selbstbildes unterstützt. Dies geschieht u.a. durch soziale Vergleiche mit anderen Gruppen, wobei versucht wird, sich positiv von diesen abzugrenzen (vgl. Tajfel 1981). Muslimische Identität kann eine solche Form sozialer Identität sein und grundsätzlich kann Religion als „Identitätsstifterin“ fungieren¹⁷⁶. So evoziert Religion eine moralische Wertorientierung, die Handlungen leiten kann und zur Regelung innerer Affekte dient (Knoblauch 2004: 352). Von dieser universalen Funktion von Religion unterscheidet Knoblauch mit Volkhard Drehsen die personale und soziale Funktion¹⁷⁷. Die personale Funktion zeichnet sich dadurch aus, dass sie eine Alternative zur empirischen Gestalt der Gesellschaft bieten und damit die Möglichkeit eröffnen kann, die gerade in der Moderne als brüchig erlebten Daseinsumstände dennoch als sinnvoll und kohärent zu deuten¹⁷⁸. Ihre soziale Funktion besteht darin, dass sie die Disparität der Lebensformen zu überbrücken hilft, indem sie geteilte Interpretationsmuster zur Verfügung stellt, die Kommunikation mit Menschen in ganz anderen Lebenswelten ermöglicht, was durch globalisierte Medien immer leichter wird, damit eine Art Klammer schafft¹⁷⁹ und nicht zuletzt auch im Konzept des Transnationalismus weltweit erkennbar ist. Alle drei Funktionen von Religion verweisen auf Chancen und Probleme beim Aufbau von Identitäten, je nachdem, ob der Religion ein offenes oder geschlossenes Deutungskonzept zugrunde liegt – ein Umstand, der erneut die Konsequenz unterstreicht, dass interkulturelles, interreligiöses und politisches Lernen in einer Migrationsgesellschaft miteinander in Zusammenhang stehen.

Auch Hurrelmann merkt an, dass die Sicherung der Identität in modernen, differenzierten Gesellschaften schwieriger geworden sei. Vor allem hinsichtlich der kulturellen Vielfalt in Migrationsgesellschaften entstünden für neu aufgenommene Migranten, aber auch für die einheimische Bevöl-

176 Die säkularistische Position dagegen vertritt die Ansicht, dass in der Moderne die Identitätsentwicklung von der Religion losgelöst ist.

177 Drehsen, Volkhard (1975): Zum Interesse der sozialwissenschaftlichen Kritik an der Religion, in: Dahm, Karl-Wilhelm, Drehsen, Volker; Kehler, Günter (Hg.) (1975): *Das Jenseits der Gesellschaft*, München, 281 – 327.

178 In negativer Hinsicht ist dies im Islam als „Defensivkultur“ zu erkennen.

179 Z.B. der Islam als kollektives Deutungsmuster.

kerung hohe Anforderungen an die Sicherung der „Ich-Identität“. Dies gelte verstärkt, wenn Menschen aus stark familien- und gemeinschaftsbezogenen Kulturen – womit häufig auch der Islam gemeint ist – einwanderten, denen die individualistische Ausrichtung unserer Kultur fremd sei (vgl. Hurrelmann 2006: 101). Bezeichnungen wie Identitätskonflikte, -diffusionen, -probleme versuchten in der Vergangenheit die Problematik der Identitätsausbildung von Menschen mit Migrationshintergrund zu erfassen. Diese Defizitorientierung wurde mehr und mehr abgelöst, indem das Augenmerk verstärkt auf den konstruktiven Umgang mit verschiedenen Kulturen für die Identitätsausbildung gelenkt wurde und in Begriffe wie multiple, hybride, Patchworkidentitäten (Keupp et al. 2006) oder Bikulturalität (Schiefer, Möllering 2011) gefasst wird.

Foroutan und Schäfer heben hervor, dass besonders unter muslimischen Migrantinnen und Migranten der zweiten und dritten Generation ein gewisses Identifikationsdilemma durch die Nichtanerkennung dieses hybriden Identitätsstatus zu beobachten sei. So gäbe es einerseits einen Assimilationsdruck von Seiten der deutschen Gesellschaft. Doch selbst wenn Muslime mit Migrationshintergrund sich diesem beugen würden, sei es kein Garant, dass ihre Identität nun von der Mehrheitsgesellschaft als ‚deutsch‘ anerkannt werde. Andererseits suggeriere Assimilation, dass sie sich von den Werten der ethnischen Community und der Eltern distanzieren müssten, womit aber traditionelle Sicherheiten, familiäre Bindungen und sichere Identitäten verloren gingen. „Solchermaßen entstandene Identitätskrisen können (...) zur Flucht in eine negative Identität führen, d.h., das Gefühl sozialer Minderwertigkeit wird zu einem negativen Selbstbild verinnerlicht, wobei häufig auffälliges und abweichendes Verhalten als bewusste oder unbewusste Strategie zur Lösung der eigenen Identitätsprobleme dient“ (Klitzing 1984: 143¹⁸⁰, zit. in Foroutan, Schäfer 2009: 13). Als Folgen dessen nennen Foroutan und Schäfer Desintegration, Radikalisierung, Islamismus, anti-westliche Diskurse, die Ausbildung von ‚Gegenidentitäten‘ als Reaktion auf mangelnde Integrationsleistungen moderner Gesellschaften, wodurch die systemische Struktur Deutschlands und anderer westeuropäischer Einwanderungsländer bedroht werde. Da Kollektive ihre innere Verbundenheit und Identität häufig durch Abgrenzung nach außen herstellen (Foroutan, Schäfer 2009: 13f.), können daraus resultierende, gruppenbezogene Emotionen wie Hass, Wut oder Angst zu Ursachen für politische Intoleranz werden (vgl. Halperin, Canetti-Nisim & Hirsch-Hoefler, 2009).

180 Von Klitzing, Kai (1984): Psychische Störungen bei ausländischen Arbeiterkindern, in: Kantenich, Heribert et al. (Hg.) (1984): Zwischen zwei Kulturen – was macht Ausländer krank? Berlin, 143.

D.h., Anerkennung durch Andere ist nicht nur für die individuelle Sozialisation und die Identitätsbildung ausschlaggebend, sie beeinflusst ebenso die Sozial- und Systemintegration, wenn sich Identitätsprobleme im ungünstigsten Fall in geschlossenen Weltbildern und Autoritarismen ausdrücken. „Für unsere psychische und soziale Kräftigung und Identitätsbildung besitzt die Anerkennung eine ähnlich elementare Funktion wie auf biologischer Ebene Wasser und Luft“ (Honneth 2008)¹⁸¹. Die Verweigerung sozialer Anerkennung spiegelt sich darin wider, wenn Lebensformen oder Überzeugungen von Personen oder Kollektiven als minderwertig betrachtet werden, wie es sich in entsprechenden degradierenden und herabwertenden Verhaltensweisen wie islamophoben Einstellungen und Handlungen zeigen kann. Schließlich ist die Identitätsfindung ein steter Prozess, der zwischen dem Selbstbild, das der Einzelne von sich entwirft, und dem Bild entsteht, das sich seine sozialen Handlungspartner in wechselnden Zusammenhängen von ihm machen (vgl. Honneth 2003). Nicht nur das Individuum selbst identifiziert sich mit einem kulturellen, ethnischen, religiösen, sozialen Hintergrund, sondern auch die anderen Gesellschaftsmitglieder ordnen dies in entsprechende Kategorien ein (vgl. Hein 2006: 89). Wird die Zugehörigkeit zum Islam von außen mit negativen Assoziationen belegt, wirkt sich dies auch negativ auf die Identitätsausbildung und damit auf Integrationsprozesse aus. Solche Formen „Sozialer Entwertung“ können vom Individuum auf seine Person, aber auch auf seine Zugehörigkeit zu einem Kollektiv zurückgeführt werden (Honneth 2003: 217). Dieses Phänomen lässt sich an dem Verhalten liberaler oder religiös emanzipierter Muslime erkennen, die sich dann mit einem islamischen Kollektiv identifizieren, wenn der Islam einseitig und pauschal kritisiert wird, d.h. wenn ihm gesellschaftlich Anerkennung abgesprochen wird (vgl. Schiffauer 2008; Brettfeld, Wetzels 2007, Frindte, Boehnke, Kreikenborn, Wagner 2011: „kollektive Marginalisierung“, „fraternale Deprivation“).

Führt fehlende Anerkennung zum Misslingen einer erfolgreichen, in sich stimmigen Identitätsausbildung, können so genannte negative Identitäten entstehen. „Durch den Rückgriff auf traditionelle Muster der imaginierten Herkunftskultur, deren Verklärung und Überhöhung gegenüber der deutschen Mehrheitskultur, erlangen die Betroffenen vermeintliche Stärke und Selbstbewusstsein“ (Foroutan, Schäfer 2009: 14). Eine besonders extreme Ausprägung eines ideologisierten Islamismus in Anlehnung an das Inkom-

181 Interview mit Axel Honneth vom 24.10.2008: http://www.focus.de/schule/lehrerzimmer/tid-12286/philosoph-honneth-schueler-muessen-lehrer-als-verletzbar-personen-begreifen_aid_343236.html. (30.1.2011)

patibilitätstheorem ist das Deutungskonzept einer islamischen, moralisch überlegenen Alternativkultur im Sinne einer religiös-ideologischen „Revitalisierungsbewegung“ (Martin Riesebrodt). Ein entsprechendes Deutungsmuster motiviert die Vorstellung, dass der diagnostizierten Gesellschaftskrise nur durch eine Neubesinnung auf die religiösen Traditionen zu entkommen sei. Attraktiv sind solche Bewegungen häufig für diejenigen, so Riesebrodt, die als „Modernisierungsverlierer“ im Zuge des Wandels von Sozialstrukturen zurückgeblieben sind. Deren Kritik an der Moderne bezieht sich dann aber nicht auf alle Erscheinungen, fundamentalistische Kritik religiöser Revitalisierungsbewegungen richtet sich vornehmlich an veränderte Familienstrukturen und als oberflächlich charakterisierte, einseitige Konsumorientierung der Bevölkerungsmehrheiten. Askese und patriarchalischer Autoritarismus gelten als fundamentalistische Gegenmodelle, diesen Entwicklungen Einhalt zu gebieten. Vor allem für sozio-ökonomisch Benachteiligte in Migrationsgesellschaften hat dieses Konzept eine gewisse Attraktivität, da Religion die krisenhafte Situation lösen und einen Entwurf für eine zukünftig gerechte Sozialordnung bieten könne (vgl. Riesebrodt 2000: 52f.).

Im Sammelband von Robert, Schlicht und Saleem zu „kollektiven Identitäten im Nahen und Mittleren Osten“ wird diese Form autoritären Islamismus¹⁸² als eine Integrationsideologie zur Herausbildung kollektiver Identität, welche sich zum Westen abgrenzt, erläutert (Robert, Schlicht, Saleem 2010). Das Phänomen entsprechender kollektiver Identitäten kann im Zuge des Transnationalismus auch in den westlichen Migrationsgesellschaften auftreten und laut Brettfeld und Wetzels Gefühle kollektiver Marginalisierung evozieren, welche auch bei gebildeteren, liberalen und religiös emanzipierten Muslimen¹⁸³ zur Abwertung von Nichtmuslimen oder Exklusivitätsansprüchen des Islam führen (Brettfeld, Wetzels 2007)¹⁸³. Solche „negativen Identitäten“ können zur Aporie politischer Bildung beitragen und stehen im Widerspruch zu den Zielsetzungen der politischen Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens, so dass die politische Bildung ein Interesse daran hat, dass es nicht zur Ausbildung negativer Identitäten kommt, da diese ein Zusammenleben in demokratischen Migrationsgesellschaften erschweren. Eine Anerkennung des Islam und islamischer Identitäten, welche mit entsprechenden demokratiekompatiblen Deutungsmustern einhergehen, können islamintegrative Konzepte leisten. Zugleich sind sie eine Möglichkeit, hybride islamisch-deutsche Identitäten durch die politische Bildung in der

182 Bei hoher Bildung sei die Ausprägung von Abwertung oder Exklusivitätsansprüchen grundsätzlich weniger ausgeprägt als bei geringerer Bildung (Brettfeld, Wetzels 2007).

183 Vgl. Kap. II 4.3.

Migrationsgesellschaft anzuerkennen. Im Sinne des Empowermentansatzes ist eine entsprechende Anerkennung des Islam und hybrider Identitäten nicht lediglich ein Zeichen von Toleranz¹⁸⁴, sondern eine Abkehr von einer defizitorientierten Perspektive hin zur Wertschätzung der Stärken und Ressourcen, die durch die Hybridität ausgebildet werden. Konkretisieren lässt sich dies hinsichtlich so genannter Kulturvermittlerfunktionen im Integrationsprozess durch kulturelle Mediatoren. Schließlich kann ihre ‚Zweihemischkeit‘ (Mecheril) dazu beitragen, deren Konzepte von Religion, Kultur und Lebensart in den einzelnen Communities und in der Gesamtgesellschaft zu verbreiten. Durch den Status hybrider Identität können verschiedene Zusatzqualifikationen erlangt werden, über die z.B. Menschen ohne Migrationshintergrund nicht verfügen und die ihnen möglicherweise auch Vorteile bei der strukturellen Platzierung bringen. Durch die Mehrfachintegration sind sie es eher gewohnt, verschiedene kulturelle oder soziale Perspektiven zu übernehmen und Zugehörigkeiten oder Loyalitäten zu reflektieren. Foroutan und Schäfer nennen als weitere Qualifikationen die Fähigkeiten im Umgang mit kultureller wie persönlicher Differenz, Kenntnis anderer Modelle des Gemeinschaftslebens, Mehrsprachigkeit und die Empathie, die immer wieder eingesetzt werden muss, um teilweise gegensätzliche kulturelle Muster in sich selbst auszutarieren. Träger hybrider Identitäten können dort zu „Mittlern, Mediatoren und Verhandlungspartnern“ werden, „wo es zu Konflikten kommt, die auf unterschiedlichen kulturellen Zugehörigkeiten basieren“ (Foroutan, Schäfer 2009: 17f.). Solche Konflikte lassen sich hinsichtlich islamophober Einstellungen und Handlungen erkennen und zwar nicht nur auf nationalstaatlicher, sondern auch auf internationaler Ebene. Einer Verhärtung von Eigen- und Fremdbildern zwischen islamischer und westlicher Welt, basierend auf dem Inkompatibilitätstheorem, können Träger hybrider Identitäten möglicherweise als ‚Brückenmenschen‘ oder Mediatoren auf der internationalen Ebene entgegentreten, da sie in Prozessen der interkulturellen Kommunikation durch die Vermittlung verschiedener ethnisch, kulturell und religiös angebundener Deutungsmuster eine zentrale Rolle im Annäherungsprozess zwischen Orient und Okzident spielen können (vgl. Foroutan, Schäfer 2009: 18).

184 Nach Forst kann Toleranz allerdings nicht nur als „Dulden“ verstanden werden. Er unterscheidet vier Formen von Toleranz: Erlaubnis, Koexistenz, Respekt und Wertschätzung, vgl. Forst 2003.

4.3 Muslimische Religiosität in Deutschland – als Deutungskonzept

„Der eine ist Muslim, weil es seine Eltern schon gewesen sind. Der nächste hat sich dem Islam zugewandt, weil seine Eltern keine oder nur in unzureichender Weise Muslime sind. Ein Fußballer erklärt mir, der Islam gehöre einfach dazu, wenn man ein Ausländer in Wilhelmsburg (Hamburg) ist, während sein Nachbar behauptet, man müsse die jungen Leute, vom Islam erst überzeugen, damit sie ihre Würde wieder finden. Ein junger Wilhelmsburger hat die Biographie von Malcolm X gelesen, um mehr über den Islam zu erfahren. Sein ‚Glaubensbruder‘ meint hingegen, Arabischkurse besuchen zu müssen, um den Koran lesen zu können. Ein Lehrling, der gern deutscher Beamter des Bundesgrenzschutzes wäre, ist Muslim, weil er nach eigener Aussage ein Türke ist. Sein Freund hingegen, mit dem er in derselben Fußballmannschaft spielt, hofft als Muslim den Christen gleichgestellt zu sein, anstatt ständig als ‚Türke‘ betrachtet zu werden“ (Tietze 2003: 83)

Diese unterschiedlichen Aussagen, warum Jugendliche sich zum Islam bekennen, geben einen Einblick in die Vielfalt muslimischer Religiosität und muslimischer Identitäten. Sie verdeutlichen, wie verschieden die Identifikation mit dem Islam individualisiert werden kann. Einen differenzierten Einblick in die vielen Formen muslimischer Religiosität erlangt insbesondere die qualitative Sozialforschung. Anhand dieser diversen, empirisch belegten Identifikationsmöglichkeiten kann für didaktische Ansätze und Konzepte der politischen Bildung konstatiert werden, dass muslimische Jugendliche keine homogene Gruppe darstellen, für die in Folge dessen eine „Islampädagogik“ oder „Muslimdidaktik“ entwickelt werden könnte.

Neben der Vielfalt islamischer Religiosität umreißt Tietze in ihrer Studie, aus der das Eingangs zitat oben entnommen ist, vor dem Hintergrund dieser Identitäten auch unterschiedliche Formen möglicher Auseinandersetzungen mit der deutschen Gesellschaft. Sie klassifiziert verschiedene Dimensionen des Islam in Bezug zur deutschen Mehrheitsgesellschaft¹⁸⁵: Ethisierung des Islam, Utopisierung (zur Überwindung von Problemen in der sozialen Welt), Ideologisierung des Islam (eine in der Immanenz verankerte soziale, muslimische Gemeinschaft), Kulturalisierung des Islam (der Islam als Mittel, Zuschreibungen durch die Mehrheitsgesellschaft in positive Zugehörigkeiten umzuwandeln) (Tietze 2003: 90; 2001). Für einen adressatenorientierten Politikunterricht ist es wichtig, um diese verschiedenen Dimensionen zu wissen, da ihnen Deutungskonzepte zugrunde liegen, die das (politische)

185 Klassifizierungen finden sich bei verschiedenen Autoren: vgl. Klausen 2007; Khorchide 2007; Bielefeldt 2003.

Denken, Urteilen, Handeln und die Identität der Individuen beeinflussen und damit auf die Ausbildung der Kompetenzen der politischen Integration zurückwirken können.

Studien, die zu solchen Klassifizierungen gelangen, zeigen, dass der Islam in Deutschland sich nicht zwischen der Dichotomie von liberal und fundamental bewegt. In Anlehnung an die Ergebnisse der Sinus-Studie zu den verschiedenen Milieus und Wertewelten von Menschen mit Migrationshintergrund lässt sich zusammenfassen (Flaig, Wippermann 2009), dass wie auch in der autochthonen Mehrheitsbevölkerung eine Vielfalt von Lebensweisen und die unterschiedlichsten Einstellungen zu Politik, Gesellschaft und Religion zu beobachten sind. Auch wenn die Religiosität bei Muslimen insgesamt deutlich höher ausgeprägt ist als in der Gesamtbevölkerung (s.u.), existieren „neben praktizierenden Muslimen auch religiös Indifferente mit muslimischem Familienhintergrund oder auch solche Menschen, deren religiöse Praxis nach persönlicher Lebenslage, dem Wechsel religiöser Feiertage, der Intensität familiärer Mitwirkungserwartungen und nicht zuletzt dem Lebensalter mehr oder weniger großen Schwankungen ausgesetzt ist. Mag es für einige Muslime einen engen Zusammenhang zwischen religiöser Überzeugung und politischer Orientierung geben, dürfte bei der Mehrheit der Muslime das Verhältnis zwischen Religion und Politik weniger eindeutig sein“ (Bielefeldt 2008: 16). Zwar wird Muslimen auf der Basis des Inkompatibilitätstheorems häufig unterstellt, ein eindeutiges Deutungskonzept von Islam und Demokratie zu haben, aber die Ausführungen zu islamintegrativen Konzepten werden illustrieren, dass es dazu eines recht umfassendem theologischen, islam- und politikwissenschaftlichen Deutungswissens bedarf, auf welches aufgrund fehlender Kenntnisse wohl kaum für die lebensweltliche Einordnung von Religion und Gesellschaft zurückgegriffen wird – weder von Muslimen, noch von Christen oder anderen Mitgliedern demokratischer Migrationsgesellschaften.

Geprägt sind viele Identitätskonzepte bei Muslimen durch eine recht hohe Gläubigkeit. Dieser Eindruck lässt sich sowohl durch die qualitative wie auch die quantitative Forschung bestätigen und gilt sowohl für Muslime in islamischen Staaten als auch in der Diaspora. Zwischen 80% und 90% der Muslime geben an, eher bis sehr stark gläubig zu sein (Brettfeld, Wetzels 2007; Bertelsmannstiftung 2008a, Jozsa, Knauth, Weisse 2009; Mogahed 2009, Albert 2010 [Shell Jugendstudie], Haug et al. 2009). Das Konzept Religiosität lässt sich dabei in verschiedene Dimensionen differenzieren, die empirisch erhoben werden können. Der Religionssoziologe Jose Casanova unterscheidet bei der individuellen Religiosität den persönlichen Glauben an Gott von der Teilhabe am Leben religiöser Gemeinschaften

und der Mitgliedschaft in bzw. Identifikation mit einer Kirche (Casanova 2007: 324). Noch differenzierter ist der mehrdimensionale Ansatz zur Messung von Religiosität von Charles Y. Glock (Glock 1969), welcher durch Stefan Huber (Huber 2003; Huber, Klein 2008) weiterentwickelt wurde und als Messinstrument dem Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung oder den groß angelegten Studien „Muslime in Deutschland“ von Brettfeld und Wetzels und „Muslimisches Leben in Deutschland“ von Haug et al. zugrunde liegt (Bertelsmann Stiftung 2008a, 2008b; Brettfeld, Wetzels 2007; Haug et al. 2009; für Muslime s. Boos-Nünning, Karakasoglu 2005). Glock unterscheidet die Dimension des Glaubens (ideologische Dimension: zentrale Glaubensüberzeugungen)¹⁸⁶, die der religiösen Praxis (ritualistische Dimension wie das Beten und Fasten), die Dimension der religiösen Erfahrung (experimentelle Dimension bezüglich affektiver Aspekte wie Sinnerfüllung oder Furcht), die Dimension des religiösen Wissens (intellektuelle Dimension, z.B. Wissen über Lehrsätze und heilige Schriften), die Dimension der Konsequenzen aus religiösen Überzeugungen (konsequentielle Dimension: wie die Gläubigen aus ihren religiösen Überzeugungen Folgerungen für das alltägliche Leben ziehen). Über die Messung aller allgemeinen Intensitäten der ersten fünf Kerndimensionen kann schließlich ein Index zur Zentralität der Religiosität einer Persönlichkeit ermittelt werden (vgl. Huber, Constantin 2008; Glock 1969). Wird Religion nur eindimensional gemessen, kommt es zu widersprüchlichen Ergebnissen. So könne in der einen Untersuchung der Aspekt religiöser Glaubensformen und -inhalte im Vordergrund stehen, in einer anderen Untersuchung der Schwerpunkt unterschiedlicher religiöser Praktiken (Glock 1969: 151). Glock stellt schließlich die These auf, dass die, die nur über begrenztes religiöses Wissen verfügen, in Hinsicht auf die anderen Dimensionen von Religiosität stärker religiös sind als jene, die über gar kein oder sehr umfangreiches religiöses Wissen verfügen. Wissen kann also nach Glock einen relativierenden Effekt auf die Intensität der Religiosität ausüben. Weiter nimmt er an, dass viele Menschen über falsches oder deformiertes Wissen über den Ursprung und die Geschichte ihrer eigenen Religion verfügen und dass dieses deformierte Wissen mit bestimmten Mustern religiösen Glaubens, religiöser Praxis und religiösen Erlebens zusammengeht (Glock 1969: 164).

Diese Einschätzung lässt sich für die Überlegungen hier dahin gehend interpretieren, dass inkompatible Deutungskonzepte hinsichtlich des Islam und der Demokratie als reduziertes oder falsches Wissen (i. S. von Fehlkon-

186 Konkret für den Islam z.B. die Vorstellung von Gott, Zustimmung zu Koran und Sunna.

zepten oder geschlossenen Deutungskonzepten) – möglicherweise stärker als gar kein Wissen – zu problematischen Einstellungen führen können. Denn die Vermittlung theologischer und religionswissenschaftlicher Kenntnisse zum Islam findet in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik aufgrund einer fehlenden bzw. noch schwach ausgebauten „Infrastruktur“ (islamischer Religionsunterricht, Studiengänge, Professuren) nur bedingt statt, so dass sich die Verbreitung deformierter Kenntnisse zum Islam bei vielen Muslimen und Nichtmuslimen vermuten lässt. Laut Khorchide, der die Bedeutung des Islam für die zweite Generation von eingewanderten Muslimen in Österreich untersucht hat, verfügen 36% der befragten Muslime nach eigener Aussage über die Thematik „Vereinbarkeit von Demokratie und Islam“ sowie 27% über die Frage nach der Trennung von Religion und Staat über kein Wissen (Khorchide 2007: 242). Wahrscheinlich kann für Deutschland ähnliches vermutet werden. Häufig wird für die Eltern- und Großelterngeneration konstatiert, dass diese den Islam wie einen verbreiteten Volksglauben, wie eine Art Folklore, praktizierten (Boos-Nünning, Karakasoglu 2005). D.h., dass viele jugendliche Muslime wohl kaum über genügend Kenntnisse zum Islam verfügen, um sich selbstständig mit dem häufig von muslimischer wie nichtmuslimischer Seite reproduzierten Inkompatibilitätstheorem kritisch auseinander zu setzen oder dies in Frage zu stellen. Für die Nachfolgenerationen zeichnet sich der Trend ab, sich von dem folkloristischen Islam der Eltern abgrenzen zu wollen. Junge Muslime differenzieren zwischen dem traditionalistischen Islam der Elterngeneration, der unhinterfragt die Übernahme eines rigiden Regel- und Wertekanons fordere – und möglicherweise mit problematischen Konzepten verbunden ist –, und einem „wahren Islam“, der sich durch eine tiefe innere Überzeugung und Gläubigkeit auszeichnet (vgl. Brettfeld, Wetzels 2007: 19; Sen, Klinkhammer 2000; Inci 2010). Julia Gerlach bezeichnet diesen Trend als „Pop-Islam“ unter muslimischen Jugendlichen. Dieser trete als – eher konservativer – islamischer life style zutage. Dazu gehöre zum einen die selbstverständliche Integration in die westliche Gesellschaft wie auch häufig das Tragen des Kopftuches bei jungen Musliminnen (Gerlach 2006). Boos-Nünning und Karakasoglu (2005) meinen, dass gerade für junge Muslima der „wahre Islam“ eine Hilfe auf der Suche nach einer authentischen Lebensführung in der Moderne ist. Foroutan und Schäfer umreißen das Konzept eines „Neo-Islam“. Damit bezeichnen sie das Erstarken eines neuen Identitätsmusters innerhalb der muslimischen Communities in Deutschland und Europa, welches sich einerseits durch Abgrenzung zum Deutschsein – wie durch das Tragen eines Kopftuches – und durch ein ostentatives Bekenntnis zum Islam definiere, welcher sich

allerdings vom traditionellen Verständnis der Eltern abgrenze (Foroutan, Schäfer 2009: 14). Auch hierbei handelt es sich um hybride Identitätskonzepte, die versuchen, Religion, Integration und Migrationsgesellschaft konstruktiv miteinander zu verbinden.

Einerseits stellt eine entsprechende Islaminterpretation eine Sicherung des Fortbestandes der Beziehungen zur eigenen Kultur dar und andererseits ermöglicht er eine Distanzierung von Traditionen und Unterdrückungsmechanismen. So gehen gerade Musliminnen nicht das Risiko einer Exklusion aus der Herkunftskultur ein, können aber dennoch Autonomie und Rationalität, wie es der Moderne angemessen ist, mit dem Islam einfordern. So vertritt auch Nökel die Ansicht, dass dieses Verständnis des „wahren Islam“ die Möglichkeit biete, Regeln und Glaubensüberzeugungen zu enttraditionalisieren und zu enthierarchisieren (Nökel 2002; vgl. a. Rumpf, Gerhard, Jansen 2003; Gamper 2011). Mädchen differenzieren deutlicher zwischen Kultur und Religion, da so patriarchale Verhältnisse von der Religion unterschieden und diese durch die Religion nicht mehr legitimiert werden können, sondern kulturelle Wurzeln und Bezüge hervorgehoben werden. Der Trend einer populären Re-Islamisierung lässt sich auch an der Verbreitung islamischer Medien (vgl. Hugger 2009; Kissau 2008; Hepp, Bozdog, Suna 2011¹⁸⁷) und einer „islamischen Konsum- und Massenkultur“ erkennen (Krämer 2007: 190). Dazu gehört schließlich auch eine Fragmentierung von Autoritäten (Moschee-Imame versus Internetpredigern), was nicht zuletzt die Suche nach diversen Antworten für ein muslimisches Leben erleichtert.

Im Folgenden sollen Formen islamischer Religiosität von Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland anhand empirischer Daten illustriert werden¹⁸⁸. Diese stellen mögliche Konzepte und Deutungsmuster dar, welche Identität, Denken und Handeln beeinflussen. Auf dieser Grundlage sollen Rückschlüsse für die politische Integration durch die politische Bildung sowie die im Anschluss zu entwickelnden islamintegrativen Konzepte gezogen werden.

Die individuelle Religiosität liegt bei Muslimen in Deutschland höher als bei Angehörigen anderer Glaubensrichtungen (vgl. Brettfeld; Wetzels 2007, 2003; Bertelsmann Stiftung 2008a; Sauer, Goldberg 2007; Sen, Sauer

187 Die Autoren kategorisieren bspw. in Herkunftsorientierte, Ethnoorientierte, Weltorientierte.

188 Berücksichtigt werden dabei verschiedene Dimensionen der Religiosität nach Glock (1969).

2006)¹⁸⁹. Laut Religionsmonitor gehören in Deutschland 70% der Menschen einer Religionsgemeinschaft an, gut 60% sind Mitglieder der christlichen Kirchen, 4% Muslime, 29% gehören keiner Religionsgemeinschaft an. Dabei handelt es sich im internationalen Vergleich um einen hohen Wert. Im Weltmaßstab beträgt der Anteil der Nichtreligiösen im Durchschnitt 16,5%. Der Wert, beeinflusst durch die geringe Religiosität in den fünf neuen Bundesländern, lässt sich mit der (Anti)Religionspolitik der SED bis 1989 erklären.

Brettfeld und Wetzels haben in der Studie „Muslime in Deutschland“ nicht nur Daten zur muslimischen Gesamtbevölkerung erhoben, sondern auch von muslimischen Schülerinnen und Schüler (sowie muslimischen Studierenden) und diese mit den Werten von nichtmuslimischen Migranten und nichtmuslimischen Einheimischen verglichen. Die Werte zur individuellen Religiosität bei muslimischen Jugendlichen unterscheiden sich kaum von denen der muslimischen Gesamtbevölkerung. 87,2% geben an, gläubig bis sehr gläubig zu sein (Gesamtbevölkerung: 87,3%). Im Vergleich dazu findet sich eine eindeutige Bejahung von Gläubigkeit nur bei 45,6% der nichtmuslimischen Migranten und nur bei 19,1% der nichtmuslimischen Einheimischen (Brettfeld, Wetzels 2007: 242f.). Somit ist festzuhalten, dass muslimische Jugendliche, um die es hier als Adressaten schulischer politischer Bildung vor allem geht, im besonderen Maße religiös sind. Einige Studien belegen eine höhere Religiosität bei den jugendlichen als bei erwachsenen Muslimen (Blume 2008: 44; Brettfeld, Wetzels 2003; Fuchs-Heinritz [Shell-Jugendstudie] 2000; Heitmeyer, Müller, Schröder 1997; Albert 2010 [Shell-Jugendstudie]). Das Zentrum für Türkeistudien stellt insgesamt einen Bedeutungszuwachs der Religion in allen Altersstufen im Verlauf der letzten Jahre bei Menschen türkischer Herkunft, welche die größte Gruppe unter den Muslimen in der Bundesrepublik bilden, fest, während 2001 bei der zweiten Generation türkischer Migranten noch eine geringere Religiosität zu verzeichnen war als bei der ersten Zuwanderergeneration (Goldberg, Sauer 2001). In Nordrhein-Westfalen gaben im Jahr 2000 57% der Befragten an, sehr oder eher religiös zu sein, im Jahr 2005

189 Die Studien des Zentrums für Türkeistudien der Universität Duisburg-Essen sind auf türkische Muslime begrenzt; des Weiteren existieren verschiedene Studien spezialisiert auf Alter oder Geschlecht v.a. zu jugendlichen Muslimen (Worbs, Heckmann 2003; Heitmeyer, Müller, Schröder 1997). Teilpopulationen wie weibliche Jugendliche oder Frauen: Klinkhammer 2000; Karakasoglu-Aydin 2000; Nökel 2002; Boos-Nünning, Karakasoglu 2005; männliche Muslime: Alacacioglu 2000; Tietze 2001; Frese 2002). Zu Muslimen in Österreich Weiß 2007.

76%. Bundesweit war zwischen 2000 und 2005 ein Anstieg von 73% auf 83% festzustellen.

Für einen Großteil der muslimischen Migranten in Europa belegen die vorhandenen Daten eine zentrale Stellung des Islam (Goldberg, Sauer 2001; Sen, Sauer 2006; Sauer 2007; 2009; Bertelsmann Stiftung 2008a). Necla Kelek erklärt die hohe Religiosität bei Muslimen auch damit, dass für muslimische Jugendliche Religion eine Selbstverständlichkeit darstelle, die Norm sei, im Gegensatz zu vielen nichtmuslimischen Jugendlichen, bei denen diese Entscheidung in der Regel dem Einzelnen überlassen werde. Der Islam bedeute Zugehörigkeit und Sicherheit (Kelek 2002). Insofern lässt sich auch dessen häufig zentraler Einfluss auf die Identität erklären. Der Islam ist – u.a. durch das Konzept der *Umma*, der Gemeinschaft aller Muslime – sehr viel stärker gemeinschaftlich ausgerichtet. Andere Glaubensrichtungen mögen eher auch als individuelle religiöse Selbstverwirklichung interpretiert werden¹⁹⁰. Muslim ist man qua Geburt, nicht durch einen Initiativritus wie die Taufe. Da der Islam keine Instanz wie die Kirche kennt, existiert auch keine institutionalisierte Möglichkeit aufgrund individueller Entscheidung, „in den Islam ein- oder aus dem Islam auszutreten“.

Prinzipiell kann die hohe Religiosität eine Momentaufnahme sein und durch Integrations- oder Säkularisierungsprozesse in den Einwanderungsgesellschaften oder durch gesellschaftlich-politische Veränderungen in den Herkunftsländern bzw. Regionen im Verlauf der nächsten Jahre oder Jahrzehnte wieder abnehmen. Die vorliegenden aktuellen Forschungsergebnisse skizzieren momentan allerdings einen Trend der Zunahme von individueller Religiosität bei muslimischen Jugendlichen, so dass alle weiteren Überlegungen in dieser Arbeit darauf aufbauen.

Differenzierungen nach Ethnien und Glaubensrichtungen offenbaren unterschiedliche Formen von muslimischer Religiosität. So scheint die Religiosität türkischer Muslime ausgeprägter zu sein als beispielsweise von Muslimen aus dem ehemaligen Jugoslawien, Aleviten haben eine deutlich weniger starke religiöse Bindung als Sunniten. (Heckmann 2003; Thielmann 2008: 18; Haug et al. 2009: 134ff.). Türkische Muslime beten seltener als afrikanische, Frauen häufiger als Männer (Haug et al. 2009: 148). D.h., es lassen sich unterschiedliche Muster muslimischer Religiosität je nach gewählter Kategorisierung erkennen.

190 Dagmar Richter erläutert, inwiefern das Konzept „Öffentlichkeit“ in islamischen und westlichen Gesellschaften unterschiedlich verstanden wird, vergleichbar hier mit den Konzepten Religion als „individuell“ oder eher „gemeinschaftlich“ (Richter 2010a).

Während gemeinhin die ansteigende Religiosität mit einer Revitalisierung des Islam erklärt wird, führt Michael Blume diesen Trend auch auf einen religionsdemographischen Effekt zurück: Religiöse Menschen würden sich durchschnittlich häufiger für (stabilere) Ehen und (mehr) Kinder entscheiden als ihre säkularen Nachbarn der gleichen Bildungs- und Einkommenschicht. „Wo Kinder für ihre Eltern Verzicht auf Karriere und Einkommen bedeuten und Gesellschaften in die Schrumpfung übergehen, gerät die fortschreitende Säkularisierung daher in die demographische Sackgasse. (...) Dieser religionsdemographische Effekt wird sich absehbar fortsetzen“ (Blume 2008: 45). Eine entsprechende religionsdemographische Interpretation fordert die politische Bildung zusätzlich heraus, sich Gedanken über konstruktive Konzepte für die politische Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens zu machen.

Die starke Religiosität lässt sich auch an der Bedeutung von religiösen Riten (Dimensionen religiöser Praxis) und von Ge- und Verboten zu Speise- und Kleidervorschriften erkennen (der Verzicht auf Schweinefleisch oder Alkohol sowie das Fasten). Laut Brettfeld und Wetzels haben solche religiösen Riten für 83,1% der muslimischen Gesamtbevölkerung eine eher oder sehr hohe Bedeutung (Brettfeld, Wetzels 2007: 117). Insofern scheinen gerade die moralischen, ethischen und traditionellen Aspekte des Islam eine besondere Relevanz zu haben, wie auch die Auseinandersetzung mit islamintegrativen Konzepten zeigen wird.

Bei der Religionspraxis, bei Gebeten und Moscheebesuchen, ist dagegen – vergleichbar mit der christlichen Religionspraxis – eine rückläufige Entwicklung zu beobachten. 27,5% der muslimischen Gesamtbevölkerung beten nie bzw. 13,3% nur ein paar Mal im Jahr (gesamt 40,8%). 31,4% beten täglich (*Pfeiler des Islam*). 60% gehen nie bzw. nur ein paar Mal im Jahr in die Moschee. 17,1% einmal in der Woche, was mit dem Freitagsgebet erklärt werden kann. Muslimische Jugendliche besuchen die Moschee etwas öfter als die muslimische Gesamtbevölkerung, so geben „nur“ 47,1% an, die Moschee nie bzw. nur ein paar Mal im Jahr aufzusuchen¹⁹¹.

Geht man davon aus, dass das Freitagsgebet in der Moschee ein ähnliches religiöses Ritual ist wie der sonntägliche Kirchgang, unterscheiden sich die Zahlen zwischen muslimischer und christlicher Teilhabe an gemeinsam gelebter Religion kaum. In den meisten europäischen Ländern gehen weniger als 20% regelmäßig in die Kirche. Casanova konstatiert diesbezüglich, dass

191 Sen und Sauer kommen dagegen zu den Ergebnissen, dass jüngere Muslime die Moschee seltener besuchen als ältere und auch weniger in muslimischen Vereinen aktiv sind (Sen, Sauer 2006).

kaum ein anderer Indikator beim Messen von Religiosität in den europäischen Ländern seit den 1950er Jahren so drastisch gesunken sei (Casanova 2007: 326; vgl. ähnliche Werte: Müller, Pollack 2008: 170; Bertelsmann Stiftung 2008: 263). D.h., hier lässt sich sowohl bei Christen als auch bei Muslimen ein Rückgang der ritualistischen Dimension von Religiosität bzw. ein Säkularisierungsprozess beobachten¹⁹². 16,3% der muslimischen Jugendlichen geben an, täglich zu beten, 35,8% nie oder ein paar Mal im Jahr. Von den einheimischen Jugendlichen geben über 60% an, nie oder nur ein paar Mal im Jahr zu beten, bei den Nichtmuslimen mit Migrationshintergrund handelt es sich um knapp 50% (vgl. zu den Daten Brettfeld, Wetzels 2007: 110; 242f.)¹⁹³. Die hohe Religiosität bei muslimischen Jugendlichen zeigt sich somit nicht unbedingt in der Häufigkeit des Betens, obwohl sie dies häufiger tun als die beiden Vergleichsgruppen. Grace Davie nennt dieses Phänomen „Glauben ohne Zugehörigkeit“. Bei Christen zeichnet sich dies durch eine relativ hohe individuelle Gläubigkeit bei relativ niedrigem Kirchenbesuch aus („believing without belonging“) (Davie 2000), was auch als Entkirchlichung des Christentums oder Entchristlichung des Religiösen bezeichnet wird (vgl. Höhn 2007: 26).

Die Ergebnisse des Zentrums für Türkeistudien belegen allerdings trotz Diskrepanz von hoher individueller Religiosität und prinzipiell seltenen Moscheebesuchen eine Zunahme von Moscheebesuchen bei türkischstämmigen Muslimen bundesweit zwischen 2000 bis 2005 von 30,7% auf 41,6%. Dies lässt sich als ein weiteres Indiz für den Trend der Revitalisierung der islamischen Religiosität in Deutschland interpretieren.

Die Religiosität bei Muslimen ist, wie eingangs schon exemplarisch dargestellt, heterogen. Quantitative und qualitative Studien nehmen auf Grundlage ihrer Ergebnisse verschiedene Klassifizierungen vor (vgl. Sen, Sauer 2006, Tietze 2001; Klausen 2006, Khorchide 2007; Bielefeldt 2003; Badawia; Hamburger, Hummrich 2003; Klinkhammer 2000). Da Brettfeld und Wetzels muslimische Religiosität im Zusammenhang mit Demokratie, Rechtsstaat und Integration – den hier zentralen Bezugspunkten – untersuchen, soll auf diese Ergebnisse genauer eingegangen werden. Die Autoren klassifizieren in ihren quantitativen Erhebungen traditionell-konservative, orthodoxe, fundamentale und liberale/gering religiöse Orientierungen. Als Variablen verwenden sie neben der Religiosität und deren Zentralität die unten aufgezählten Indikatoren:

¹⁹² Vgl. genauer zur Säkularisierung Kap. III 2.

¹⁹³ Vergleichbare Ergebnisse bei: Heine, Spielhaus 2008: 27; Blume 2008: 44ff.

- die individuelle Bewertung der Einhaltung religiöser Ge- und Verbote wie Ernährungsvorschriften,
- die Rigidität, mit der eine buchstabengetreue Befolgung der religiösen Ge- und Verbote befürwortet wird,
- sowie die Haltung zu einer historischen Invarianz des Islam gegen Modernisierungen, d.h. der Anpassung an veränderte gesellschaftliche Verhältnisse,
- und inwieweit eine solche Auffassung bei anderen Muslimen toleriert wird (*fundamental*)¹⁹⁴.
- Dazu kommen Erhebungen von Einstellungen, die eine pauschale Aufwertung des Islam bzw. pauschale Abwertungen nichtmuslimischer Gesellschaften ausdrücken¹⁹⁵ (Brettfeld, Wetzels 2007: 115ff.; 138).

Auf dieser Grundlage und je nach Kombination und Ausprägung dieser Dimensionen kommen Brettfeld und Wetzels zu folgenden Ergebnissen bezüglich der religiösen Orientierungen in der muslimischen Gesamtbevölkerung, welche in der Tabelle zusammengefasst sind: 19% (bei den muslimischen Jugendlichen 13,2%¹⁹⁶) der Stichprobe können als *gering religiös* bzw. dem Islam nur lose verbunden klassifiziert werden. 20% der befragten Muslime (25,8% der muslimischen Jugendlichen) orientieren sich streng an religiösen Ge- und Verboten und anerkennen den Koran als wahre Offenbarung Gottes. Diese werden als *orthodox* bezeichnet. Außerdem werten sie den Islam auf, tendieren aber nicht zu einer Abwertung anderer Überzeugungen. Sie zeigen auch keine fundamentalen Orientierungen in dem Sinne, dass andere Muslime ausgegrenzt werden, die den religiösen Riten

194 Item: „Ich finde es wichtig, dass die Lehre des Islam an die Bedingungen der modernen Welt angepasst wird.“; „Menschen, die den Islam modernisieren, zerstören die wahre Lehre.“ Vgl. a. Frindte et al. (2012: 596): „Unter religiösem Fundamentalismus verstehen wir eine strenge Form der Religiosität, in der a) die Religion nicht nur als Grundlage des eigenen Lebens, sondern auch der gesellschaftlichen Grundordnung begriffen und b) die Welt in dualistischer Weise in „gut“ und „böse“ eingeteilt wird, c) in der Gebote und Verbote durch den Verweis auf die göttliche Autorität begründet werden, als unantastbar gelten und die religiösen Lehren und die zugrunde liegenden Texte wortwörtlich zu befolgen sind, d) die allerdings nur bestimmte Elemente des Glaubens als heilig erachtet, andere ignoriert oder umdeutet und e) in der die Vorstellung vom bald bevorstehenden Ende der Welt beziehungsweise eine starke Fokussierung auf das „Jenseits“ dominiert.“

195 Item: „Der Islam ist die einzig wahre Religion.“ „Die Sexualmoral der westlichen Gesellschaften ist völlig verkommen.“

196 Dieser Unterschied spricht auch für eine Zunahme der Religiosität in den Nachfolgegenerationen.

nicht buchstabengetreu folgen. Von dieser Gruppe unterscheiden Brettfeld und Wetzels 20% traditionell-konservative Muslime (auch: „Moralisten“; 16,8% unter den jungen Muslimen). Diese stimmen zwar im besonderen Maße einer Befolgung religiöser Ge- und Verbote zu, sind aber zugleich individuell weniger gläubig und Religion hat für sie im Alltag keinen sehr zentralen Stellenwert¹⁹⁷. Allerdings wird von dieser Gruppe „der Westen“ als unmoralische Gesellschaft deutlich abgewertet, im Gegenzug der Islam aber nicht stark aufgewertet. Während bei den orthodox Orientierten laut Brettfeld und Wetzels die eigene Religiosität und Frömmigkeit, gerichtet auf eine transzendente Sphäre, im Vordergrund stehe, zeichneten sich die traditionell-konservativen Moralisten eher durch eine ritualisierte, nur begrenzt mit authentischen, persönlichen inneren Glaubensüberzeugungen ausgestatteten Religionsauffassung aus. Hier lässt sich besonders die Form von Religiosität erkennen, von der sich junge Muslime bei ihrer Such nach einem „wahren Islam“ zu distanzieren suchen (vgl. Gerlach 2006, Foroutan, Schäfer 2009).

Bei der größten Gruppe, welche 40% der Stichprobe umfassen, handelt es sich um fundamental Orientierte (44,2% bei den muslimischen Jugendlichen). Dabei sind die Zentralität der Religion im Alltag und die gelebte Religionspraxis bei den fundamental Orientierten ähnlich ausgeprägt wie bei den Orthodoxen. Der Unterschied zwischen den Gruppen besteht darin, dass sich die Fundamentalisten besonders deutlich für einen als wahr erachteten, historisch invarianten Islam aussprechen und eine wortgetreue und rigide Befolgung der Ge- und Verbote auch durch andere Muslime fordern. Außerdem werden Exklusivitätsansprüche des Islam als einzig wahre Religion erhoben, da er anderen Religionen überlegen sei. Diese würden als minderwertig angesehen. Auch lehnen fundamental Orientierte eine Anpassung des Islam an die Begebenheiten moderner Gesellschaften ab. Als Begründung wird auf einen unverfälschten, in den heiligen Schriften immer schon so aufgezeigten und unveränderlichen Islam als einzig richtigem Bekenntnis verwiesen. Unter den fundamental Orientierten befinden sich etwa 6% der Gesamtstichprobe (4,6% unter den muslimischen Jugendlichen), deren Haltungen bezüglich Auf- und Abwertungen als fundamentalistisch bezeichnet werden können¹⁹⁸.

197 Diese Orientierung (Moralisten) wird auch beschrieben von: Sen, Sauer 2006; Sauer 2007.

198 Vgl. zu den dargestellten Daten der Stichprobe aus der muslimischen Gesamtbevölkerung und der knapp skizzierten Analyse: Brettfeld, Wetzels 2007: 115 – 139; 247 – 264.

Abbildung 8: Religiosität bei Muslimen

Religiöse Orientierung	Muslimische Gesamtbevölkerung	Muslimische Jugendliche	Muslim. Studierende	Kriterien
Fundamental	40%	44,2%	28,2%	hohe Religiosität und Alltagsrelevanz von Religion, buchstabengetreue Befolgung der religiösen Ge- und Verbote, Abwertung nicht-muslimischer Gesellschaften bzw. weniger streng Gläubiger sowie Aufwertung des Islam, Haltung zu einer historischen Invarianz des Islam gegen Modernisierungen
Orthodox	20%	25,8%	21,5%	persönlich strenge Orientierung an Ge- und Verboten, Frömmigkeit, Aufwertung des Islam, aber keine Ausgrenzung von Muslimen, die nicht wortgetreu den Regeln des Islam folgen, keine Abwertung nichtmuslimischer Gesellschaften
Traditionell-konservativ Moralisten	20%	16,8%	14,9%	(eher religiöse Ritualisierung (Ge- und Verbote, aber keine hohe individuelle Gläubigkeit, starke Abwertung des Westens und dessen Moral (auch konservativ-moralistisch)
Liberal, gering religiös	19%	13,2%	35,4%	Dem Islam nur lose verbunden

Zusammengestellt aus Brettfeld, Wetzels 2007

Vergleichend lässt sich festhalten, dass die Jugendlichen seltener gering religiös sind als die muslimische Gesamtbevölkerung, dafür ist deren Religiosität aber auch weniger traditionell, sondern stärker fundamental oder orthodox. Dies belegt die sich abzeichnenden Trends einer Zunahme von Religiosität sowie eine Intensivierung der Gläubigkeit und eine Abnahme der Ritualisierung. Etwas andere Ergebnisse zeigen sich für die Studierenden. Die Gruppe der gering Religiösen ist mit 35,4% größer, dagegen werden mit 28,2% weniger als fundamental klassifiziert. 21,5% gelten als orthodox und die Zahl ist vergleichbar mit der muslimischen Gesamtbevölkerung und der muslimischer Jugendlichen. Mit 14,9% sind die Studierenden etwas seltener traditionell orientiert, d.h., deren Religiosität ist seltener ritualisiert und weniger glaubensentleert. In Anlehnung an die These von Glock kann vermutet werden, dass mehr (religiöses) Wissen seltener zu ritualisierten, (und wenig fundierten) religiösen Orientierungen führt. Brettfeld und Wetzels stellen auch fest, dass eine fundamentale Orientierung umso wahrscheinlicher ist, je länger beispielsweise eine Koranschule besucht wurde (Brettfeld, Wetzels 2007: 264). Geht man von der Annahme aus, dass dort eher ein fundamentales und traditionelles und damit häufig auch ein einseitiges Islambild kommuniziert wird, möglicherweise verbunden mit geschlossenen Deutungskonzepten hinsichtlich der Staatsform Demokratie, würde dies den erläuterten Zusammenhang erklären können. Dabei scheinen viele Muslime selbst Koranschulen gegenüber eher skeptisch zu sein. Denn annähernd gleich viele Muslime (70%) wie Nichtmuslime (ca. 75%) sprechen sich grundsätzlich für einen islamischen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen aus (Brettfeld, Wetzels 2007: 114, Pollack 2008: 36).

Für das Zusammenleben in einer freiheitlichen wie ethnisch, religiös und kulturell vielfältigen Demokratie erscheinen v.a. traditionelle und fundamentale Orientierungen problematisch, da sie sich durch Exklusivitätsansprüche und Abwertungen von (Fremd)Gruppen auszeichnen. Dies steht im Widerspruch zu demokratischen Prinzipien und Grundwerten wie Pluralismus, Gleichheit und Gerechtigkeit und schränkt die Freiheit anders Denkender ein. Die Ablehnung, den Islam an moderne Begebenheiten anzupassen, stellt ein geschlossenes Weltbild dar und ist mit der Vorstellung, dass Gesellschaften und insbesondere Demokratien permanent im Wandel begriffen sind, schwer zu vereinbaren. Die Inkompatibilität von Exklusivitätsansprüchen und Abwertungen mit demokratischen Prinzipien belegen auch Brettfeld und Wetzels, indem sie die Demokratiedistanz nach religiöser Orientierung der muslimischen Gesamtbevölkerung untersuchen.

Abbildung 9: Demokratiedistanz nach religiöser Orientierung

	Keine Demokratiedistanz	Mittlere Demokratiedistanz	Hohe Demokratiedistanz
Fundamental	12,5%	71,4%	12,5%
Traditionell- konservativ	34,8%	59,8%	5,4%
Orthodox	44,3%	47,6%	8,1%
Liberal, gering religiös	66,5%	30,2%	3,3%
Gesamt	33,8%	56,2%	9,9%

Nach Brettfeld, Wetzels 2007.

Anhand von neun Items werden Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaatlichkeit und Toleranz erhoben¹⁹⁹. Für die Einschätzung von Intensität und Verbreitung demokratiedistanter Haltungen wird ein zusammenfassender, summarischer Indikator gebildet. Es werden Einstellungen zu den Grundrechten (Demonstrations- und Meinungsfreiheit, Minderheitenschutz, Streikrecht und Pressefreiheit), zur Todesstrafe, zu Körperstrafen im Sinne des islamischen Rechts (der Scharia) und zu demokratiedistanten bzw. die Demokratie abwertenden Äußerungen („Demokratie führt zu Kriminalität“ und „Religion ist für mich wichtiger als die Demokratie“) erhoben. *Die Grundrechte erfahren dabei von den Befragten eine deutliche Zustimmung*, was ein zentrales Ergebnis für die weitere Vorgehensweise hier ist. Allerdings bejahen 65,5% eine stärkere staatliche Kontrolle der Pressefreiheit. Die Befolgung der Gebote des Islam sei 46,7% der Befragten wichtiger als die Demokratie (43,6% der Schüler), 48,4% stimmen der Aussage zu, dass die Demokratie in Deutschland mit verantwortlich für eine hohe Kriminalität sei (aber nur 17,9% der Schüler). Fast die Hälfte der Befragten der muslimischen Gesamtbevölkerung wertet die Demokratie in diesen beiden Punkten ab (vgl. Brettfeld, Wetzels 2007: 140ff.; 266). Die Einschätzung des Verhältnisses von Kriminalität und Demokratie lässt sich als ein problematisches Konzept von Demokratie interpretieren. Freiheit wird hier vermutlich gleichgesetzt mit Willkür und fehlendem Reglement von Seiten des Staates sowie mit mangelndem „Anstand“ und „Moral“ der Individuen. Als besonders de-

¹⁹⁹ Vgl. einen analogen Fragenkatalog bei Frindte, Boehnke, Kreikenbom, Wagner 2011 (Lebenswelten junger Muslime in Deutschland).

mokratiedistant wird von den Autoren die Befürwortung eines Primats der Religion bewertet. Dabei ist die Formulierung dieses Items („Die Befolgung der Gebote *meiner*²⁰⁰ Religion ist *für mich* wichtiger als die Demokratie“) aus unterschiedlichen Gründen kritisch zu betrachten. Aus struktureller und verfassungsrechtlicher Perspektive ist zum einen fraglich, ob es bei den Bereichen Religion und Demokratie überhaupt eine Höherwertigkeit geben muss oder kann²⁰¹. Zum anderen beinhaltet das Item eine starke Suggestivkraft hinsichtlich des Inkompatibilitätstheorems in dem Sinne, dass sich Demokratie und Religion bzw. Islam grundsätzlich ausschließen würden. So wird das Inkompatibilitätstheorem, welches wissenschaftlich aufgrund seines stereotypen und islamfeindlichen Tenors kritisiert wird, mit dieser Art von Items in Studien als „typische muslimische Einstellung“ stets revitalisiert. Dabei sind solche theologischen oder rechtsphilosophischen Elitendiskurse laut Sachverständigenrat für die Integrationspraxis für Menschen mit wie ohne Migrationshintergrund fast völlig bedeutungslos (vgl. SVR 2010: 63). In der Studie von Khorchide²⁰² meinen nur 3% (!), dass Islam und Demokratie nicht zu vereinbaren seien, und nur 13%, lehnen eine Trennung zwischen Religion und Staat ab (Khorchide 2007: 242). Ein Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Ergebnisse der Studien von Khorchide und Brettfeld/Wetzels liegt möglicherweise gerade in der Formulierung der Items. Die Frage, was einem persönlich wichtiger ist, bezieht sich v.a. auf die Lebenswelt, hier mag für den Einzelnen die Religion, oder was dem Menschen sonst noch in seiner Lebenswelt von Bedeutung ist, wichtiger sein als die Staatsform. Dagegen liegt der Frage nach der Vereinbarkeit von Islam und Demokratie ein höherer gesellschaftlicher Abstraktionsgrad zugrunde und thematisiert keine persönlichen Vorlieben.

Insgesamt kann das Ergebnis einer hohen Demokratiedistanz bei 9,9% der Muslime aufgrund der Vorgehensweise kontrovers interpretiert werden, da die attestierte Demokratiedistanz insbesondere anhand der kritisierten Items gemessen wird, welche auf Fehlkonzepten sowie dem Inkompatibilitätstheorem beruhen. Hervorzuheben ist vielmehr, dass sich die Haltungen der Jugendlichen (muslimische, nichtmuslimische Migranten und einheimische Nichtmuslime) bezüglich der Freiheitsrechte – als Beispiele für demokratische Prinzipien und Grundwerte – kaum unterscheiden. Die Todesstrafe wird im Vergleich der drei Gruppen von den muslimischen Jugendlichen sogar am geringsten befürwortet (Brettfeld, Wetzels 2007: 271). Möglicherweise

200 Hervorhebungen durch die Autorin.

201 Vgl. Ausführungen zu Islam und säkularem Rechtsstaat in Kap. III 2.

202 Er arbeitet mit einer kleineren Stichprobe und führt die Untersuchung in Österreich durch.

sollten die Ergebnisse bezüglich einer Suprematie des Islam bei gleichzeitig hoher Wertschätzung demokratischer Freiheiten als Ausdruck einer hybriden Identität, welche sich sowohl durch eine hohe Wertschätzung des Islam als auch demokratischer Freiheitsrechte auszeichnet, interpretiert werden. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt auch Hans-Ludwig Frese. Die Mehrheit der von ihm befragten Jugendlichen schätzt demokratische Werte und die bundesdeutsche Verfassungsrealität überaus hoch. Die Jugendlichen scheinen laut Frese die Erfahrung zu machen, dass die freiheitliche Atmosphäre, wenngleich sie ihr nicht immer unkritisch gegenüberstehen, auch und gerade ihnen genau solche Entfaltungsmöglichkeiten gewährt, die sie in unterschiedlicher Form einfordern. Die Jugendlichen nehmen für sich die Möglichkeit als Menschenrecht in Anspruch, die Religion auszuleben und sie begrüßen dabei das Prinzip des Pluralismus als ein taugliches gesellschaftliches Konstitutionsmerkmal. „Genau dasjenige, was nach landläufiger Auffassung eine Integration der türkischen Einwanderer als größte Gruppe unter den muslimischen Einwanderern in die Aufnahmegesellschaft nachhaltig verhindere – die bewusst gelebte Zugehörigkeit zum Islam und die Inszenierung einer durch den Islam begründeten Lebensführung in einem weitgehend säkularisierten, soziokulturellen Kontext – können tatsächlich für den beschriebenen Teil der türkischen Einwanderer prozesshaft Anknüpfungspunkte an gesellschaftliche Diskurse darstellen (Frese 2002: 305). Für die westlichen Migrationsgesellschaften bleibt die Frage zu klären, ob ihre – autochthonen – Mitglieder diese hybride Form von Vielfalt und entsprechende Deutungskonzepte von Islam und Demokratie anerkennen können, so dass es nicht notwendig ist, über die Suprematie von Islam oder Demokratie diskutieren zu müssen.

Erklären lässt sich ein entsprechendes emanzipatorisches Verständnis von Islam und Demokratie religionspsychologisch analog zur Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils nach Fritz Oser und Paul Gmünder (Oser, Gmünder 1992)²⁰³. Dabei geht es um die Frage, wie das Individuum die Autonomie des Menschen mit der Autonomie Gottes bzw. des Ultimativen in Zusammenhang bringen kann. Das religiöse Urteil stellt dabei eine Tiefenstruktur dar, die allem Denken, Analysieren und Urteilen über wesentliche Sinn- und Verhaltensfragen zugrunde liegt und damit auch gesellschaftliches, politisches und soziales Handeln beeinflusst. Die Wissenschaftler entwickeln auf der Basis klinischer Befragungen zu Dilemmageschichten dabei sechs aufeinander folgende Stufen²⁰⁴, deren Religiosität jeweils von einer anderen

203 Zu Kritik dieses Stufenmodells s. z.B.: Schimmel, Alexander (2008): Die Theorie der Entwicklung des religiösen Urteils (Fritz Oser & Paul Gmünder). Darstellung und Diskussion eines multidisziplinären Ansatzes, Saarbrücken.

204 Sie orientieren sich dabei insbesondere an Piaget und Kohlberg.

Rationalität durchdrungen ist und Religion somit in unterschiedlicher Form in die kommunikative Realität integriert. Die Stufen entwickeln sich von der Sichtweise, dass alle Macht und Autorität bei Gott bzw. dem Ultimativen liege und der Mensch ein fremdbestimmtes Wesen ist (*deus ex machina*), hin zu der Vorstellung, dass göttliche Macht und Autorität gerade durch die Freiheit der Menschen zum Ausdruck komme. Dazwischen liegen Vorstellungen wie die gemäß des „do ut des“-Prinzips, wonach sich Gott und Mensch wechselseitig beeinflussen, indem der Mensch durch entsprechendes Verhalten, Rituale, Gebete, Verhandeln sanktionsmildernde oder günstige Effekte bewirken kann. Auf der nächsten Stufe werden Mensch und Gott als voneinander unabhängig bewertet (Trennung von Transzendenz und Immanenz, „Deismus“). Auf Stufe vier wird die Möglichkeit des autonomen Handelns und Entscheidens auf Gott zurückgeführt, als Geschenk Gottes interpretiert, bis es schließlich auf der letzten Stufe zu einer Integration von göttlicher und menschlicher Autonomie kommt, wobei sich der Mensch als mündiges und emanzipiertes Individuum begreift, was für ihn nicht im Widerspruch zum Glauben steht.

Die von Frese oben dargestellten Positionen zu Islam und Demokratie von muslimischen Jugendlichen scheinen vor allen den beiden letzten Stufen religiösen Urteilens zu entsprechen und stellen für die politische Bildung aufgrund der Autonomie des Individuums bei gleichzeitiger Integration von Religiosität in Bezug zu den islamintegrativen Konzepten einen konstruktiven, religionspsychologischen Anknüpfungspunkt dar. Die Autoren gehen darüber hinaus davon aus, dass sich die Urteilsstruktur zur nächsten Stufe weiter entwickelt, wenn das Regelsystem einer Person auf einer Stufe nicht mehr stimmig ist. Daraus lassen sich didaktische Schlussfolgerungen ziehen, dass z.B. geschlossene Regelsysteme im Politikunterricht irritiert werden können²⁰⁵, um die Autonomie und Mündigkeit der Individuen – wie es prinzipiell die Zielsetzung politischer Bildung ist – gegenüber demokratiedistanten, islamischen Deutungsmustern zu fördern.

Gefühle von Autonomie und Mündigkeit z.B. gegenüber scheinbaren religiösen und politischen, autoritären Alternativen werden allerdings häufig auch von einem entsprechenden sozio-ökonomischen Status beeinflusst. So halten Brettfeld und Wetzels als *Conclusio* fest, dass trotz einer stärkeren fundamentalen und traditionellen Religiosität, die häufiger mit einer Abwertung von Nichtmuslimen oder liberalen Muslimen korreliert, bei Kontrolle des Bildungshintergrundes der Eltern und des Bildungsniveaus der

205 Vgl. auch den Ansatz des *conceptual change* (s.u.).

Jugendlichen²⁰⁶ bei Muslimen keine höhere Demokratiedistanz und keine stärkere Tendenz zum Autoritarismus²⁰⁷ bestehe als bei Nichtmuslimen. Insoweit sei, sofern sozialstrukturelle Differenzen in Rechnung gestellt würden, *das Phänomen von Autoritarismus und Demokratiedistanz unter jungen Muslimen in einer ähnlichen Größenordnung verbreitet wie unter einheimischen Jugendlichen und nicht für muslimische Migranten spezifisch* (vgl. Brettfeld, Wetzels 2007: 297).

Dieses Ergebnis ist insofern zentral für das weitere Vorgehen, als dass es einen kausalen Zusammenhang von Islam und Demokratiedistanz zwar widerlegt, aber das Augenmerk deutlich auf soziale und ethnische Disparitäten lenkt, welche aufgrund des häufig schlechteren sozioökonomischen Status bei muslimischen Jugendlichen zentrale Herausforderungen für die gesellschaftliche Integration darstellen und daher im weiteren Verlauf in Bezug auf die politische Integration durch die politische Bildung wieder aufgegriffen werden. Ein weiterer zentraler Befund, welcher auch durch die Studie „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“ gestützt wird, ist, dass sich die große Mehrheit der Muslime von religiös motivierter Gewalt distanzieren und zwar unabhängig von der individuellen Religiosität (z.B. liberal oder auch fundamental). Vielmehr werden Terroristen als Kriminelle wahrgenommen, die aus politischem Kalkül heraus den Islam für machtpolitische Interessen instrumentalisieren. D.h., dass religiöse Fundamentalisten zwar Ziele im Auge haben, „die von der Mehrheit der Deutschen nicht geteilt werden und sie mögen bisweilen von einem islamischen ‚Gottesstaat‘ träumen, aber solange sie die gesellschaftspolitische Ordnung der Bundesrepublik Deutschland akzeptieren und solange sie sich deutlich von Gewalt und Zwang distanzieren, sollten diese Gruppierungen keinesfalls mit militanten Islamisten ‚in einen Topf geworfen‘ werden (Frindte et al. 2011: 647).

Nichtsdestotrotz muss sich die politische Bildung, will sie eine gelingende politische Integration motivieren, mit den fundamentalen und traditionellen Orientierungen muslimischer Jugendlicher auseinandersetzen, da mit entsprechenden Einstellungen häufiger Demokratiedistanz, Intoleranz und autoritaristische Züge korrelieren. Außerdem weisen diese Jugendlichen eine hohe

206 Des Weiteren wurde danach differenziert, ob die Jugendlichen in Deutschland geboren wurden.

207 Zur Messung autoritärer Haltungen werden die in der Autoritarismusforschung verwendeten Items genutzt: „In der heutigen Zeit brauchen die Menschen einen starken, politischen Führer“; „Was die Jugend am nötigsten braucht, sind starke Disziplin, harte Entschlossenheit und der Wille, für die Familie und das Land hart zu arbeiten und zu kämpfen“. Brettfeld und Wetzels stellen fest, dass die Rate der Zustimmung zu diesen Aussagen positiv mit dem Ausmaß von Demokratiedistanz korreliert ist (Brettfeld, Wetzels 2007: 269f.).

moralische Demokratiekritik und ausgeprägte antisemitische Vorurteile auf (Brettfeld, Wetzels 2007: 281ff.). All dies kann sich auf das Zusammenleben in offenen, demokratischen Migrationsgesellschaften negativ auswirken. Verstärkt werden solche geschlossenen Deutungskonzepte auch durch ausländerfeindlich erlebte Diskriminierungserfahrungen und kollektive Marginalisierungswahrnehmungen²⁰⁸. Laut Brettfeld und Wetzels lassen sich fundamentale Orientierungen, welche mit einer deutlichen Segregationstendenz²⁰⁹ gepaart sind, häufiger bei Jugendlichen und jungen Männern erkennen, deren Familien verstärkt von Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug betroffen seien und deren durchschnittliches Bildungsniveau niedriger ist als bei den anderen Jugendlichen (Brettfeld, Wetzels 2007: 284). Die Autoren folgen damit Heitmeyers Erklärungsansatz, dass benachteiligte Jugendliche als „Modernisierungsverlierer“ häufiger zu (national) -autoritaristischem Gedankengut neigen (Heitmeyer 1988) und fehlende Ankererkennung zu geschlossenen Eigen- und Fremdbildern führen kann (Honneth 2003). Liberale, emanzipierte Formen von Religiosität sind dagegen seltener mit geschlossenen Weltbildern und Deutungsmustern²¹⁰, Abwertungen anderer Glaubensrichtungen, Exklusivitätsansprüchen oder Demokratiedistanz gekoppelt als traditionelle oder fundamentale Formen. Die Ausprägung liberaler bzw. reflektierter emanzipatorischer Religiosität korreliert laut Brettfeld und Wetzels mit höherer Bildung²¹¹, so dass islamintegrative Konzepte als Ansatz für eine „stärker differenzierte Bildung“ eine Handlungsperspektive für die Politikdidaktik darstellen.

Die Phänomene kollektiver Marginalisierung und Diskriminierung unter Muslimen lassen sich u.a. damit erklären, dass für viele der Islam als kollektives kulturelles Deutungsmuster fungiert, auf deren Grundlage Konzepte wie das der Defensivkultur sowie Formen einer kollektiven Identität konstruiert werden. Gerade diesem Deutungsmuster, „des Islam als alternative Gesellschafts- bzw. Defensivkultur“, welches als Konzept auch in den innerislamischen Debatten zu Demokratie, Säkularisierung respektive säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten als Position wiederholt auftaucht, sollen die islamintegrativen Konzepte als liberale bzw. reflektiert religiöse Alternative, z.B. auch im Sinne religiöser Autonomie nach Oser und Gmünder (1992) gegenüber gestellt werden. Dabei hat das Deutungsmuster einer islamischen Alternativkultur aufgrund seines (stilisierten) autochthonen Charakters für

208 Gemessen über die Wahrnehmung der Lage der Muslime in Palästina.

209 Vgl. Ausführungen zur Segregation und Segmentation in Kap. IV 7.2.

210 Diese können sich auf der Grundlage von Fehlkonzepten zu Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten herausbilden.

211 Sen und Sauer (2006) stellen auch fest, dass das Religionsverständnis mit höherer Bildung liberaler werde.

viele Muslime eine gewisse Überzeugungskraft und Attraktivität. Um dieses im weiteren Verlauf dekonstruieren zu können, wird dieses Konzept sowie dessen mögliche Ursachen im Folgenden umrissen.

4.4 Der Islam als kollektives Deutungsmuster muslimischer Identität – Das Verhältnis von islamischer und westlicher Welt

„Sie hassen uns nicht für das, was wir sind, sondern für das, was wir tun.“ Antiamerikanismus speise sich nicht aus der Abscheu gegenüber westlichen Werten und Prinzipien, sondern aus dem, was die Muslime an konkreter US-Außenpolitik am eigenen Leib erfahren. Konkret heißt das: Parteilichkeit im Nahost-Konflikt zwischen Israelis und Palästinensern zugunsten Ersterer sowie die Unterstützung mehr oder weniger offen diktatorischer islamischer Regimes wie Ägypten, Pakistan und Saudi-Arabien. So sehr die Muslime offenbar westliche Werte schätzen²¹², so wenig halten sie die westliche Leitmacht USA für einen vertrauenswürdigen Protagonisten des Wertexports, so John Esposito zu den Ergebnissen der Studie „Who Speaks for Islam? What a Billion Muslims Really Think“ (Esposito 2008)²¹³. Damit ist ein Ursachenkomplex genannt, welcher zur Erklärung des belasteten Verhältnisses zwischen Muslimen und westlicher Welt herangezogen wird (vgl. Krämer 2007; Sonn 2005; Flores 2007; Robert, Schlicht, Saleem 2010, Schiefer, Möllering 2011). Ursprünge für die ideologisierten Divergenzen zwischen Orient und Okzident lassen sich auch in der kolonialen und postkolonialen Vergangenheit, in den bestehenden Abhängigkeiten und in der empfundenen westlichen Überlegenheit erkennen. Insbesondere vor dem Hintergrund einer eigenen vergangenen Hochkultur wurde das Abhängigkeitsgefühl als demütigend empfunden, und zwar nicht nur während der Kolonialzeit, sondern auch in der postkolonialen Ära, da die arabischen Staaten während des Ost-West-Konfliktes oder der Irak-Kriege stets in die politischen, geostrategischen und ökonomischen Interessen des Westens eingebunden blieben. Seit dem 11. September 2001 haben sich diese Emotionen intensiviert (vgl. Sonn 2005: 70ff.). Dabei stand mit Aufbrechen des konflikthafter Verhältnisses zwischen Orient und Okzident „nicht eine unterentwickelte, auf ihrem Traditionalismus beharrende Kultur (...) gegen das Angebot einer Moderne als Aufklärung und Befreiung, sondern eine

212 Vgl. die Ergebnisse zu Freiheitsrechten in Kap. II 4.3.

213 John Esposito, zit. In „weltonline“ vom 9.3.2008 zum Erscheinen der Gallup-Studie Who Speaks for Islam? What a Billion Muslims Really Think. Unter: http://www.welt.de/politik/article1779741/Mehrheit_der_Muslime_bewundert_westliche_Werte.html (20.2.2012)

eigenständige Kultur mit ihrer spezifischen Geschichte sah sich konfrontiert mit militärischer, technologisch-wissenschaftlicher und ökonomischer Überlegenheit, die gnadenlos zur Durchsetzung von Eigeninteressen eingesetzt wurde. Zugleich verknüpfte die westliche Selbstwahrnehmung ihr Tun mit der Behauptung, nicht nur die fortschrittlichere, ‚bessere‘ Kultur zu sein, sondern ihre Moderne des Kolonialismus, Imperialismus und der ökonomischen Ausbeutung den anderen Kulturen als segensreiches Angebot zu unterbreiten. Als entsprechend diskreditiert gilt die ‚westliche‘ Moderne bei ihren Opfern, und entsprechend schwer ist es für die arabisch-islamische Kultur, eine eigenständige Moderne zu entwickeln“ (Hendrich 2005: 153).

Dabei war der „Westen“ bei weitem nicht nur Feindbild, sondern auch Leitbild hinsichtlich seiner ökonomischen und technisch-wissenschaftlichen Errungenschaften. Gerade Intellektuelle bewundern die Möglichkeiten individueller Freiheit, Chancen auf Partizipation, Rechtsstaatlichkeit und Demokratie, Aspekte, die sie sich für ihre eigenen Gesellschaften wünschen, so dass viele Muslime wie der arabische Nationalist, Shakib Arslan, schon mit dem ausgehenden 19. Jahrhundert fragen, warum eine entsprechende Entwicklung in ihren Gesellschaften stagniert? „Warum sind sie, die Erben eines Weltreiches, einer blühenden Zivilisation, nicht in der Lage ihren Gegnern Paroli zu bieten, Franzosen, Briten und Italienern in der Vergangenheit, Amerikanern und Israelis in der Gegenwart? Ist es wegen des Islam oder gerade umgekehrt deshalb, weil sie sich von ihm abgewandt und entfremdet haben?“ (Krämer 1993: 212). Beide Perspektiven haben unter Muslimen ihre Anhänger. Die Kritik an den gesellschaftlich-politischen Verhältnissen ist jeweils mit der Kritik an der muslimischen Lebensweise – entweder als zu modern oder als zu wenig muslimisch – verbunden. Da aber jede Selbstkritik – z.B. hinsichtlich einer fehlenden Aufklärung oder Säkularisierung für die weitere Modernisierung – potentiell als Munition der „Feinde des Islam“ interpretiert wird, ist eine öffentliche, rationale Auseinandersetzung schwierig.

In historischer Perspektive scheint es dabei für den Islam weniger problematisch gewesen zu sein, die Religion hinsichtlich der jeweiligen zeitgenössischen Anforderungen anzupassen und auch zu modernisieren. „Problematisch“ dagegen ist es, die Vereinbarkeit von Islam und solchen Wertvorstellungen zu erklären, die historisch zuerst im Westen Bedeutung erlangten wie technischer und wirtschaftlicher Fortschritt, Aufklärung, Demokratie, Menschenwürde etc. (vgl. Krämer 2007). Ein Versuch der Synthese von Islam und „westlichen Errungenschaften“ wurde von den Reformern²¹⁴

214 Dazu zählen u.a. Jamal al Din al-Afghani 1839 – 1897, Muhammad ‘Abduh 1849 – 1905, Rashid Rida 1865 – 1935.

des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts unternommen, der so genannten Salafiyya-Bewegung²¹⁵, die eine Reform von Islam, Staat und Gesellschaft im islamischen Sinne anstrebte. Auf die Salafiyya-Bewegung als Reformbewegung berufen sich aufgeklärte Intellektuelle und Islamisten wie die Muslimbruderschaft seitdem in gleicher Weise (vgl. Krämer 1993: 217; Hourani 2002; Kedouri 1966). Zielsetzung dieser Reformer ist es, Moral, Glauben und Gesellschaft durch den direkten Rückgriff auf die Texte von Koran (das offenbarte Wort Gottes), Sunna (die Überlieferung der Worte und des Handelns des Propheten Mohammad) sowie der Scharia, der ethischen Normen und rechtlichen Bestimmungen, zu modernisieren. Dabei sind die Möglichkeiten der Exegese begrenzt, der Korantext ist nach verbreiteter Lehrmeinung nicht antastbar. Daran hielten sich auch die Anhänger der Salafiyya-Bewegung: „Wer hieran zweifelt, stellt sich außerhalb der Gemeinschaft der Gläubigen, ist nicht Reform, sondern Ketz“ (Krämer 1993: 128). Allerdings gelten das Verständnis, die Auslegung und die praktische Anwendung als wandelbar. Es gibt also einen verbindlichen Text, der verschiedene Lesarten ermöglicht (Arkoun 1982, 1984).

Ein „liberales“ bzw. emanzipatorisches Islamverständnis, motiviert durch die Bewunderung der europäischen Aufklärung und Moderne durch Jamal al-Din al-Afghani oder Muhammad Abduh, beeinflusste Denkweisen wie den arabischen Nationalismus zu Beginn des 20. Jahrhunderts, zu deren Vertretern Sati' Husri (1880) und Michel Aflaq (1910 – 1989) gehören²¹⁶. Jegliche Reformbemühungen gestalteten sich allerdings mit der Schaffung staatlicher Kunstprodukte im Nahen und Mittleren Osten, welche v.a. „Kinder kolonialer Willkür“ sind, schwierig und endeten abrupt mit dem Juni-Krieg von 1967 „als das Ende des Traums einer geeinten arabischen Welt unter der Führung Ägyptens“ (Robert, Schlicht 2010: 16).

Im Zuge dessen spielte die Identitätsbindung des Islam als das „Eigene“, als autochthone Kultur sowie die vergangene Größe des Islam eine entscheidende Rolle. Identitätsbindung und die Größe des Islam stellen seitdem den Ausgangspunkt der zu beobachtenden Re-Islamisierung dar. „In der Situation der Schwäche gegenüber dem Westen erscheint das als besonders gefährlich.

215 Diese historische Salafiyya-Bewegung ist nicht identisch mit der seit den 1980er Jahren entstandenen salafitischen, welche von einem strikten Konservatismus, teils auch Radikalität gekennzeichnet ist. Vgl. Meijer, Roel (Hg.) (2009): *Global Salafism. Islam's New Religious Movement*, London.

216 Diese Kreise rezipierten auch verstärkt europäische Philosophen wie Descartes, Kant, Hegel sowie Nietzsche, Heidegger, den Positivismus, Neomarxismus und die Postmoderne der Gegenwart. Vgl. z.B. die Studie von Hourani, Albert Habib (2002): *Arabic thought in the liberal age: 1798 – 1939*, Cambridge.

Viele Muslime, die sich in der modernen Welt an den Rand gedrängt fühlen, sehen im Festhalten an ihrer Religion einen Halt, den sie umso stärker betonen, je prekärer sie ihre Lage beurteilen“ (Flores 2005: 621; 2007: 420; Bielefeldt 1998: 195; Zakariya 1992: 235). Dies hat sich auch in den Ausführungen zur muslimischen Religiosität in der Bundesrepublik anhand verschiedener Einstellungen bestätigt, zu nennen sind hier Gefühle kollektiver Marginalisierung, Aufwertung des Islam und Abwertungen von Nichtmuslimen bzw. liberalen Muslimen.

Der Islam als kollektives, kulturelles Deutungsmuster wurde spätestens mit der postkolonialistischen Zeit der islamischen Staaten zu einem politischen Mobilisierungsmechanismus, zu einer Integrationsideologie stilisiert. „Das Weltliche an ihm (...) nimmt zuweilen den Charakter eines politischen Systems an. Man redet von der ‚islamischen Gesellschaftsordnung‘, vom islamischen Wirtschaftssystem, von der Islamisierung der Wissenschaft, ja von der islamischen Kleidung. Das bewegende Lebensgefühl, dem der theologische Betrieb folgt, ist mittelalterlich und die religiöse Argumentierungsweise scholastisch und kasuistisch. Die in der Grundurkunde der Lehre, nämlich dem Koran, festgelegten humanistischen Grundsätze wie die Glaubensfreiheit, die Universalität, die Unverletzbarkeit des menschlichen Lebens, der aus der Erhebung des Menschen zum Stellvertreter Gottes auf Erden hervorgehende Kreativitätsauftrag verbunden mit hoher Verantwortung vor Gott und der Selbstwert des religiösen Tuns werden vielfach von einer rigiden Tradition erdrückt. Was diese an Entgleisungen nicht zu rechtfertigen vermag, das wird durch Rechtskniffe formalrechtlich gedeckt“ (Balic 2001: XI). In den Ausführungen Balic' tritt deutlich die Geschlossenheit eines solchen islamischen Deutungskonzeptes hervor, und indem es fast schon einen totalitären gesellschaftlichen Anspruch erhebt, erklären sich auch die Bezeichnungen wie „Defensivkultur“ oder „Erneuerungskultur“ (Tibi 1981: 11ff.) bzw. „religiös-ideologische Revitalisierungsbewegung“ (Riesebrodt 2000). Tietze spricht von einer Ideologisierung des Islam (Tietze 2003); Krämer nennt islamische Staats- und Gesellschaftskonzepte „Gegenentwürfe“ und „Gegen-Diskurse“ (Krämer 2011: 44).

Diesen Begrifflichkeiten liegt das Denken zugrunde, dass die muslimische Gesellschaft, als der Islam als übergreifendes Prinzip die Hegemonie über sie innehatte, eine kulturelle, politische, wirtschaftliche und militärische Blütezeit erlebte. Dies endete erst – so die Auffassung vieler Muslime –, als der Islam in dieser Funktion von den westlichen Kolonisatoren angegriffen wurde (Flores 2005: 627). Um diese „Blütezeit“ zu revitalisieren, ist nach islamistischer (integralistischer) Position eine erneute deutliche Hinwendung zum Islam notwendig, um einen eigenen Zugang zur Moderne, zu naturwissenschaftlich-technischem Fortschritt, materiellem Wohlstand und zu

einem gerechten und friedlichen Zusammenleben zu ermöglichen. Der Islam wird damit zur Lösung aller Probleme stilisiert. Wolfgang Merkel spricht in Anlehnung an Bassam Tibi (Tibi 2001) vom „Islam als Utopie“. Fundament integralistischen Denkens ist ein idealisiertes, versunkenes und imaginiertes „goldenes Zeitalter“, welches Koran und Sunna herausgelesen wird und das es heute wieder herzustellen sei. Die idealisierte Frühzeit des Islam wird so zum verpflichtenden Ideal der Gegenwart. Insofern ist der Islamismus eine radikal rückwärts gewandte Utopie. Nicht der Islam soll modernisiert, sondern die Moderne islamisiert werden (Tibi 2001: 101). Nach Merkel werde schließlich Demokratie erst möglich, wenn diese Dialektik sich umdrehe (Merkel 2003: 80). Denn wie alle Ideologien, die de facto Ungerechtigkeit manifestieren und legitimieren, kokettiert auch der „Islamische Fundamentalismus besonders gerne mit den Problemen Armut und Ungerechtigkeit. Doch einmal an der politischen Macht, haben die Fundamentalisten meist neben moralischem Konservatismus und Korruption nichts anzubieten“, so Schmidinger und Larise mit Verweis auf das Taliban-Regime in Afghanistan oder die Verhältnisse im Iran (Schmidinger, Larise 2008: 66). Dieser fundamentalistische Ansatz, welcher nicht zuletzt auch als Gegenreaktion auf das Scheitern der Modernisierung im 20. Jahrhundert motiviert wurde, beruft sich gerade auf die Revitalisierung jenes Teils der eigenen Geschichte und Kultur, der der westlichen Moderne völlig entgegengesetzt ist: einem „geistesfeindlichen Islamverständnis“ (Hendrich 2005: 159). Nach George Tarabishi habe gerade erst dieses dogmatische Islamverständnis den Niedergang des Islam bewirkt. Er bezeichnet das Gefühl der Unterlegenheit der arabischen Welt gegenüber Europa als „anthropologische Wunde“, welches mit moralischer Überlegenheit kompensiert werden solle (zit. In: Heller, Mosbahi 1998). Mit Honneth lässt sich dieses Gefühl von Unterlegenheit auch als Gefühl fehlender Anerkennung interpretieren (Honneth 2003), welches geschlossene Eigen- und Fremdbilder produzieren kann, wie es sich beim Verhältnis von islamischer und westlicher Welt abzeichnet und im Inkompatibilitätstheorem seinen Höhepunkt findet.

Die Perspektive von Muslimen in der islamischen Welt auf Demokratie, Rechtsstaat und Menschenrechte ist ambivalent. So sind technischer, materieller, naturwissenschaftlicher und ökonomischer Fortschritt zweifelsohne zentrale Zielsetzungen und werden genutzt und gefördert²¹⁷. Auch geordnete politische Verhältnisse, Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechte, insgesamt

217 Als besonders widersprüchliches Beispiel gilt Al-Quaida, welche sich antimodernistisch gibt und den Islam in diesem Sinne ideologisch missbraucht, aber auf alle Möglichkeiten moderner Technik für die Kommunikation, Logistik und Finanzierung zurückgreift.

Demokratie erfahren prinzipiell eine hohe Wertschätzung, ihnen haftet allerdings der Makel an, „Ideen“ der Europäer und Amerikaner zu sein, zu denen das Verhältnis aufgrund der genannten historischen und aktuellen Erfahrungen gespannt ist. Gleichzeitig stellen diese „Ideen“ die Maßstäbe für „gutes Regieren“ auf internationaler Ebene dar. Den Forderungen nach Rechtsstaatlichkeit, Achtung der Menschenrechte, Freiheit und Demokratie gegenüber fühlen sich viele Muslime in einer Verteidigungshaltung. Folgt man diesen Werten, hieße es, die Werte des mächtigen Anderen zu akzeptieren und im Zweifel die des Islam, somit die eigenen Werte, evtl. zu verletzen und aufzugeben (vgl. Krämer 2007a). Aber die Wertefrage ist von der Identitätssuche nicht zu trennen: „Während europäische und amerikanische Wertedebatten weitgehend ohne (positive) Bezüge auf andere kulturelle Traditionen auskommen, schwingt in den islamischen der Bezug auf den Westen immer mit. (...) Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte kann man ohne Kenntnis nichtwestlicher Dokumente verstehen, die islamischen Menschenrechtserklärungen, die im Laufe der Jahrzehnte folgten, nicht ohne die ‚allgemeinen‘, ‚universellen‘ Deklarationen“ (Krämer 2005: 469f.). Abgesehen davon stehen „die Werte des Westens“ für viele Muslime im eklatanten Missverhältnis zu dessen realer Politik, „seiner Kumpanei auch mit den brutalsten Diktatoren, seiner Bereitschaft alle „Werte“ zugunsten der eigenen ökonomischen und machtpolitischen Interessen zu vergessen. (...)“ (Hendrich 2005: 158).

Die Unzufriedenheit mit den politischen Eliten, verbunden mit der Ohnmacht, diese Herrschaft nur schwer brechen zu können, lässt den Islam als mögliche Lösung in Erscheinung treten, die vergangene Größe wiederzuerlangen. Der im integralistischen Sinne „wahre Islam“ und die ersehnte autochthone Moderne werden eben nicht in den häufig säkularen Machthabern gesehen. Deren politisches Versagen und korruptes Verhalten tragen wenig zu wirtschaftlicher und sozialer Prosperität bei. Indem der Westen sich nicht von den Potentaten distanziert, bleibt jener als Vorbild oder politische Alternative zweifelhaft. Die Hoffnung liegt dann in religiös und politisch extremeren Vertretern, welche mit ihrer religiösen Terminologie die Sprache des einfachen Volkes sprechen (Ayooob 2009). Islamistische Vorstellungen wie die Unantastbarkeit der Scharia werden so auch von nicht islamistischen Muslimen als attraktiv empfunden, da sie sich auf den ersten Blick explizit gegen autoritäre Herrschaft wenden (vgl. Krämer 2007: 174) und somit minimale Möglichkeiten organisierter Opposition darstellen, die in islamischen Ländern kaum institutionalisiert ist.

Solange keine anderen gesellschaftspolitischen Alternativen existieren als ein politisch ideologischer, intoleranter Islamismus, sind die politischen

Wahlmöglichkeiten für die breiten Massen, die kaum Zugang zu Bildung haben, in islamischen Gesellschaften dünn. Die seit Anfang 2011 zu beobachtenden Entwicklungen in der islamischen Welt werden zeigen, welche politischen Alternativen sich herausbilden. „Solange in den Ländern der arabisch-islamischen Welt autoritäre Regimes, katastrophale Wirtschaftsbedingungen, soziale Ungerechtigkeit und Korruption herrschen, fehlen die materiellen Voraussetzungen, die für eine authentische Neubesinnung über das Verhältnis von Islam und politisch-gesellschaftlicher Verantwortung notwendig sind. Ohne grundlegende Veränderungen auf diesem Gebiet bleibt der Islam das, was er im Kontext der ‚islamischen Wende‘ in vielen Ländern geworden ist: ein ideologisches Instrument, um in politischen Grabenkämpfen als Waffe zur Durchsetzung opportunistischer Gruppeninteressen zu dienen.“ (Meier 1994: 484f.).

Dieses angespannte Verhältnis zwischen islamischer und westlicher Welt hält eine entsprechende islamische Integrationsideologie am Leben. Bleibt dann in den westlichen Migrationsgesellschaften eine Anerkennung des Islam aus und kommt es zu islamophoben Äußerungen und Handlungen sowie aufgrund mangelnder erfolgreicher struktureller Integration zu ethnischen Disparitäten²¹⁸, lässt sich antizipieren, dass sich auch dort, verstärkt durch Globalisierungs- und Transnationalisierungsprozesse, demokratiedistante Identitäts- und Deutungsmuster entwickeln, Empfindungen von Unterlegenheit von einem Teil der hier lebenden Muslime mit Migrationsbiographie nicht einfach abgelegt werden, wie sich anhand von Gefühlen kollektiver Marginalisierung vermuten lässt (Brettfeld, Wetzels 2007, Frindte, Boehnke, Kreikenbom, Wagner 2011).

5. Zwischenbetrachtung – Konsequenzen für islamintegrative Deutungskonzepte

Das Deutungsmuster des Islam als ideologisiertes gesellschaftliches Alternativkonzept (Riesebrodt 2000; Tietze 2001; Tibi 1981) zu dekonstruieren, ist die Zielsetzung des weiteren Vorgehens, da es im Widerspruch zur politischen Integration aller zukünftigen Bürgerinnen und Bürger im Rahmen der Sozialintegration durch die politische Bildung steht. Aber gerade dies ist die Herausforderung politischer Bildung im gesellschaftlichen Kontext von Migration, Integration und Islam, wozu die Ergebnisse dieser Arbeit am Ende in einem modellhaften Vorschlag schematisch zusammengefasst

218 Vgl. zur strukturellen Integration und ethnischen Disparitäten Kap. IV 3.

werden: Das Konzept der politischen Integration durch die schulische politische Bildung mit besonderer Berücksichtigung der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens als Querschnittsdimension im Modell der Sozialintegration nach Hartmut Esser. Indem geschlossene Islamkonzepte auf dem Inkompatibilitätstheorem, der Unvereinbarkeit von Islam, Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten beruhen, führen sie zur Aporie politischer Bildung. Durch Prozesse kollektiver Marginalisierung in den westlichen Migrationsgesellschaften kann sich diese verschärfen, da kollektive und kulturelle Deutungsmuster Einfluss auf das (politische) Denken, Urteilen, Handeln und die Identität der Individuen haben.

Mechthild Rumpf et al. (2005) plädieren für einen (eher laizistischen) Lösungsansatz, indem der Islam lediglich als Religion begriffen und dessen Einfluss auf Politik und Gesellschaft vernachlässigt werden sollte, um so einen pauschalisierenden Kulturalismus zu vermeiden. Der Gefahr einer Kulturalisierung soll hier mit der multiperspektivischen Darstellung unterschiedlicher Islamkonzepte begegnet werden²¹⁹. Eines davon repräsentiert auch die strikte Trennung von Islam und Politik. Für viele Muslime allerdings ist der Islam mehr als eine Religionszugehörigkeit, gibt Masykuri Abdillah, Professor für Islamisches Recht und Politische Philosophie der Universität in Jakarta, zu bedenken: „Nach Meinung der Muslime stellt der Islam nicht nur ein theologisches System dar, sondern vielmehr eine Lebensweise mit verschiedenen ethischen, moralischen und rechtlichen Normen, die im staatlichen und gesellschaftlichen Leben umgesetzt werden²²⁰. In der Geschichte des Islam hatten seine Glaubenssätze im persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Leben von der Zeit des Propheten an bis zum Auftreten des westlichen Kolonialismus Geltung“ (Abdillah 2008: 55).

Vor dem Hintergrund der Debatten um eine „Dialektik der Säkularisierung²²¹“ (Habermas 2008) bzw. dem „Ende der Säkularisierungstheorie“ (Joas 2007) bleibt zu prüfen, inwiefern die Annahme, dass Politik und Religion in modernen Gesellschaften keinen Einfluss aufeinander nehmen

219 So im Kap. zur muslimischen Religiosität in Deutschland wie schließlich auch bei der Erarbeitung islamintegrativer Konzepte.

220 Vgl. die Ausführungen zu Islam und säkularem Rechtsstaat in Kap. III 2.

221 Der Säkularisierungsbegriff wird im Folgenden genau erläutert. Eine klassische Definition geht auf Lübke zurück: Säkularisierung ist der Entzug oder die Entlastung einer Sache, eines Territoriums oder einer Institution aus kirchlich-geistlicher Observanz und Herrschaft (Lübke 1965: 23).

dürften, (noch) angemessen sei²²², oder ob es sich gar um ein „Fehlkonzept“ hinsichtlich des Verhältnisses von Politik und Religion handelt. Auch für die Politikdidaktik lässt sich ein „blinder Fleck“ (Ingo Juchler) bezüglich der religiösen Dimension von Politik attestieren. Da die Säkularisierungstheorie nicht unerheblichen Einfluss auf die Politikwissenschaft und ihre Vertreter hat, war auch für die Politikdidaktik, welche sich auf diese Disziplin besonders bezieht, das Thema Religion lange Zeit eher irrelevant. „Mittlerweile steht die Rückkehr des Religiösen in die Politik auf der Agenda der Debatten in der politischen Öffentlichkeit und stellt somit auch eine Herausforderung für die politische Bildung dar“ (Juchler 2009: 50). Will politische Bildung in der Form erfolgreich sein, indem die Lernenden neues Wissen in ihr Weltverstehen integrieren und sich ihre Kompetenzentwicklung darauf aufbaut, müssten dafür auch religiös angebundene Konzepte der Schülerinnen und Schüler, mit denen sie Politik wahrnehmen und deuten, erreicht werden und in der Auseinandersetzung mit neuem Wissen aus den Sozialwissenschaften weiterentwickelt und verbessert werden (vgl. Sander 2008: 21; vgl. a. Sander 2005a: 53²²³). Insgesamt lässt sich für die politische Bildung sagen: Will sie an den „lebensweltlichen Politikvorstellungen“ und am „Selbst- und Weltverständnis der Lernenden“ (Lutter 2011: 207) anknüpfen, bedeutet das vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen, dass sich die Politikdidaktik auch an islamischen Deutungsmustern orientieren und in letzter Konsequenz über entsprechende (islamintegrative) Konzepte für die Unterrichtspraxis verfügen muss. Diese können schließlich als demokratiekompatible Angebote, im Sinne religiöser Autonomie (vgl. Oser, Gmünder 1992) für junge Muslime auf der Suche nach dem „wahren Islam“ fungieren, sie ermöglichen eine hybride Identitätsausbildung als muslimische Deutsche, Deutsch-Türken, Deutsch-Libanesen etc. und erkennen den Islam (Honneth) als mögliche (Grund)Welteressource im Sinne Böckenfördes (Böckenförde 1976: 60) bzw. zur Kumulation sozialen Kapitals (Putnam 1993) an. Denn „(...) demokratiestützende Werte, Verhaltensweisen und ‚soziales Kapital‘ (lassen sich) nicht am Reißbrett von Sozialingenieuren entwerfen. Soziales Kapital, also wechselseitiges Vertrauen, die Fähigkeit zur sozialen Kooperation, Normen der Reziprozität und Netzwerke sozialen und zivilgesellschaftlichen Engagements können nur in längeren

222 Vgl. die Debatte um die „Revision der Säkularisierungsthese?“ in Kap. III 2.3.

223 Für die Politikdidaktik stellt sich die Frage, „welche fachwissenschaftlichen Ansätze aus den Sozialwissenschaften geeignet sind, mit ihren jeweiligen Begriffen und Interpretationen die Weiterentwicklung der Konzeptsysteme der Schülerinnen und Schüler (...) in Bezug auf ihr Verstehen von Politik anzuregen“ (Sander 2005a: 53).

gesellschaftlichen Prozessen akkumuliert werden. Die religiösen Gehalte einer Kultur können dabei eine wichtige Rolle spielen“ (Merkel 2003: 63). Inwiefern dies auf den Islam zutreffen kann, leitet das Erkenntnisinteresse der folgenden Überlegungen.

Die Ausführungen zur Religiosität von Muslimen in der Bundesrepublik haben illustriert, dass jene über unterschiedliche Deutungsmuster hinsichtlich des Verhältnisses von Islam und Demokratie verfügen. Während fundamentale und traditionelle Islamkonzepte aufgrund der Abwertung anderer Gruppen in der pluralistischen Demokratie nicht als mögliche Anknüpfungspunkte fungieren können, erscheinen dagegen liberale und auch z.T. orthodoxe Konzepte kompatibel. Ein differenziertes Wissen von Seiten der politischen Bildner erscheint daher unabdingbar. Denn „eine der vielen Schwierigkeiten im Umgang mit dem Islam und der islamischen Welt besteht darin, dass unterschiedliche Wertvorstellungen, Verhaltensweisen, gesellschaftliche Strukturen und politische Aktionen von Muslimen selbst häufig als ‚islamisch‘ oder als Ausdruck des ‚Islam‘ (des ‚wahren‘, gelegentlich auch des ‚falschen‘ Islam) bezeichnet werden, so dass auch bei unvoreingenommenen Betrachtern der Eindruck entsteht, ‚der Islam‘ sei Ursache und Zweck aller möglichen Erscheinungen vom engen Zusammenhalt der Familie bis zur Unterdrückung der Frau und von der Verehrung politischer Führer bis zur Kritik am Westen. Da kann es nicht verwundern, wenn immer wieder gefragt wird, ob nicht im Islam der Grund für gesellschaftliche Missstände, autoritäre Strukturen und all die Formen von Gewalt zu suchen ist, die über die Medien eine internationale Öffentlichkeit erreichen: Gewalt gegen Ungläubige, Gewalt gegen Minderheiten, Gewalt gegen Frauen“ (Krämer 2007a: 39).

Didaktische Zielsetzung ist es also, Konzeptwechsel (*conceptual change*) zu initiieren. D.h., Bildungsprozesse knüpfen an vorhandene Konzepte bzw. Deutungsmuster an, um diese zu erweitern oder auch zu verändern. Dabei stehen hier nicht nur Konzepte und Deutungsmuster von Muslimen im Zentrum, sondern ebenso von Nichtmuslimen – insbesondere zum Verhältnis von Islam und Demokratie. Insofern zeigt sich hier interkulturelles und interreligiöses Lernen in der politischen Bildung v.a. in der Reflexion von kulturgebundenen Deutungsmustern. Reflexion umfasst das Kennenlernen, Analysieren, Bewerten und Diskutieren dieser Deutungsmuster und bezieht sich damit auf die kognitiven Kompetenzen sowie das kommunikative Handeln (prozedurale Kompetenz) der politischen Integration. Können so islamophobe, demokratiedistante und stereotype Einstellungen irritiert und möglicherweise reduziert werden, kann sich dies auf das Handeln in der (partizipatorisches Handeln) und die Einstellungen

zur Migrationsgesellschaft (habituelle Dispositionen) auswirken. Damit es tatsächlich zu einem Konzeptwechsel kommen kann, formuliert Gerd Mietzel folgende Bedingungen²²⁴:

1. Der Lernende muss Anlass haben, mit seiner „alten“ Konzeption nicht mehr zufrieden zu sein.
2. Dem Lernenden muss eine verständliche und plausible alternative Erklärung zur Verfügung stehen.
3. Der Lernende muss bei einem Vergleich von „alter und „neuer“ Konzeption zu der Feststellung gelangen, dass beide nicht völlig miteinander vereinbar sind. Dies führt zum Erleben eines kognitiven Konflikts.
4. Die alternative Erklärung muss sich bei der Erklärung von Beobachtungen und der Vorhersage zukünftiger Ereignisse bewähren und damit der „alten“ Konzeption eindeutig überlegen sein.
5. Der Lernende muss den kognitiven Konflikt bewältigen, indem er die ihm plausibler erscheinende Konzeption akzeptiert und die anderen zurückweist. (Mietzel 2003: 310).

Ein Konzeptwechsel scheint unter diesen Bedingungen, die sich an Kriterien wie „Plausibilität“, „Vereinbarkeit“ und „Bewähren“ orientieren, ebenfalls für Muslime und Nichtmuslime nur dann möglich, wenn die Konzepte Demokratie, säkularer Rechtsstaat und Menschenrechte auch eine rationale, islamintegrative Perspektive ermöglichen, ansonsten bleibt das Spannungsverhältnis zwischen Islam und Demokratie möglicherweise bestehen. Manche Fehlkonzepte mögen schnell „umgelernt“ sein²²⁵, andere sind schon ein fester Bestandteil der Identität bzw. des „persönlichen Weltverstehens“ (Sander 2010: 42). Es ist davon auszugehen, dass Konzeptwechsel reflektierter Irritationen und Unterstützungen durch die Lehrenden benötigen. Diesbezüglich befindet sich die empirische Forschung noch am Anfang, so dass hier über didaktische Erfolge und Misserfolge keine gesicherten Aussagen getroffen werden können. Konzeptwechsel erfordern ein komplexes didaktisches Arrangement. Denn alltagsweltlich bewährte und plausible Fehlkonzepte werden kaum durch das Angebot rein deklarativem Wissens im Unterricht in Frage gestellt. Andreas Eis geht davon aus, dass sie eher noch gegen solche schulischen „Irritationen“ verteidigt und verstärkt werden. Notwendig sind solche kognitiven Dissonanzen, welche sich auf subjektiv bedeutsame Problemkonstellationen beziehen, so dass Deutungsmuster an Verstehens-

224 Vgl. zu Konzeptwechselansätzen a. Posner et al. 1982.

225 z.B. das zu beobachtende Fehlkonzept bei Kindern, dass die Polizei Straffällige nicht nur festnehmen, sondern auch bestrafen würde. (vgl. Richter 2010)

grenzen oder Widersprüche stoßen, die nur durch die aktive Überführung der Präkonzepte in Fachkonzepte sowie die Integration von Fachkonzepten in die Deutungsstrukturen, das heißt in das subjektive politische Welt- und Selbstverständnis überwunden werden können (vgl. Eis 2010: 141).

Ein entsprechendes Vorgehen inspiriert auch die weitere Konstruktion islamintegrativer Konzepte, welche die Kompatibilität von Islam und Demokratie zum Ausdruck bringen sollen. Denn ethnisch, kulturell und religiös vielfältige Demokratien stehen vor der Herausforderung, die Organisation gesellschaftlichen Zusammenlebens, d.h. explizit die Ausgestaltung der Grundwerte mit allen Beteiligten, Muslimen und Nichtmuslimen, Menschen mit wie ohne Migrationshintergrund auszuhandeln, also kommunikativ oder partizipatorisch zu (ver)handeln. Die Bürgerinnen und Bürger müssen allerdings bei aller Pluralität und Offenheit demokratischer Migrationsgesellschaften zwar nicht über äquivalente, aber über kompatible Deutungsmuster und Konzepte der demokratischen Grundwerte verfügen. Daher setzen sich die folgenden Ausführungen mit den Konzepten „säkularer Rechtsstaat“, „Demokratie“ und „Menschenrechte“ jeweils in ihrem Verhältnis zum Islam auseinander, um zu islamintegrativen Ansätzen zu gelangen²²⁶. Islamintegrative Konzepte zu Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten sowie ein demokratiekompatibles Islamkonzept stellen für die politische Bildung hinsichtlich ihrer normativen Bezugspunkte „Mündigkeit des Individuums“ und „Stabilität des Systems“ eine *conditio sine qua non* dar, will sie die politische Mündigkeit aller zukünftigen Staatsbürgerinnen und Staatsbürger – auch muslimischen Glaubens – prinzipiell gewährleisten. Schließlich kann von politischer Mündigkeit nur gesprochen werden, wenn die Individuen über verschiedene Formen der im Konzept der politischen Integration zusammengefassten Kompetenzen verfügen, um dann als Bürger mit und ohne Migrationshintergrund ihre Verfassung, die als ein „historisches Projekt verstanden werden kann, in jeder Generation von neuem weiter zu verfolgen“ (Habermas 1993: 123).

226 An dieser Stelle können mögliche Konzepte nur illustriert werden. „Fachkonzepte“ werden nicht aufgestellt, da diese nur im wissenschaftlichen Prozess gesetzt werden können.

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

1. Die Debatte um das Verhältnis von Islam und Demokratie – das Inkompatibilitätstheorem

Mangelnde Demokratisierung, fehlende Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechtsdefizite sowie eine kaum prosperierende Wirtschaft der islamischen Welt werden häufig auf das Inkompatibilitätstheorem als Standarderklärung zurückgeführt (vgl. Huntington 1991, Lerner 1958, Tibi 1981)²²⁷. Demnach sind diese Merkmale moderner Gesellschaften unvereinbar mit dem Islam, da jener die Normen der arabischen Zivilisation des 7. Jahrhunderts widerspiegle (Lewis 2005: 36)²²⁸. Analog zu dieser Position werden Fragen formuliert wie: „Is Islam compatible with the West?“ (Roy 2007: VI) oder „Mekka oder Mechanisierung?“ (Lerner 1958: 405). Besondere Aufmerksamkeit erhält das Verhältnis von Demokratie und kulturell-religiösen Aspekten, insbesondere des Islam, seit Samuel Huntingtons Essay „The Clash of Civilizations“ (Huntington 1993). Huntingtons („moderater“) kulturalistischer Erklärungsansatz geht davon aus, dass es nicht nur eine Kultur gibt (nämlich die westliche, so der restriktive Kulturalismusansatz), die für die Demokratie allein die geeigneten Voraussetzungen habe, sondern es existieren einige religiöse Kulturen, die der Demokratie positiv und andere, die ihr weniger positiv oder sogar „feindlich“ gegenüberstehen (Huntington 1991: 300). Daraus ergibt sich bei Huntington die folgende Hierarchie von acht Typen, die nach den Kriterien Religion, Sprache, Geschichte, Werte, Überzeugungen und gemeinsame Institutionen kategorisiert werden: 1. die westliche Kultur (Liberalismus, Protestantismus), 2. die lateinamerikanische Kultur (Katholizismus), 3. die japanische Kultur, 4. die slawisch-orthodoxe

227 Auch Max Weber diskutierte schon die Wirkung kulturell-religiöser Faktoren auf die ökonomische Entwicklung sowie auf bestimmte Staatsverfassungen in seiner Religionssoziologie.

228 Zu der Debatte existiert mittlerweile eine umfangreiche Literatur. Zum Teil wird die Frage dezidiert gestellt, ob nicht generell der Islam, sondern der politische Islam mit Demokratie, Marktwirtschaft, Rechtsstaatlichkeit etc. kompatibel sei (vgl. Esposito, Voll 1996; Hefner 2005; Hafez 2009a, Krämer 1999, 2011).

Kultur, 5. die hinduistische Kultur, 6. die afrikanische Kultur, 7. die konfuzianische Kultur und 8. die islamische Kultur. Das laut Huntington sich gegenseitig unterstützende Verhältnis von Christentum und Demokratie wird – trotz eines durchaus langen, nicht unproblematischen Verhältnisses – damit erklärt, dass sich die Vorstellungen bezüglich des Zusammenlebens und der gemeinschaftlichen Ordnung ähneln. Der Gemeinschaft kommt aus christlicher wie demokratietheoretischer Perspektive eine ebenso hohe Bedeutung wie dem Individuum, dessen Freiheit, der Gleichheit (z.B. vor Gott), die eingeschränkte Macht des Staates als Ausdruck der Überzeugung, dass alle menschlichen Geschäfte und Einrichtungen mangelbehaftet seien und schließlich den Glauben an die Macht des Wortes und somit an die Bedeutung von Überzeugung, Rhetorik, Diskussion und Predigt, die allesamt auch Werkzeuge der demokratischen Kommunikation seien (Schmidt 2008: 423). Im Vergleich dazu verhalten sich Islam und Demokratie gegensätzlich: „Je fundamentalistischer, je weniger säkularisiert sich eine Religion in die Kulturmuster einer Gesellschaft einschreibe, desto schwieriger wäre es, eine säkulare, das Individuum und seine Grund- und Freiheitsrechte schützende Demokratie zu etablieren (Merkel, Puhle 1999: 42). Diese attestierte Rückständigkeit werde durch Migrationsprozesse auch in die westlichen Gesellschaften getragen und führe zu mangelnder Integration aufgrund von Kultur- und Wertkonflikten. Als Ursache für diese „Rückständigkeit“ und das Ausbleiben einer säkularisierten Staats- und Gesellschaftsordnung gilt aus kulturalistischer Perspektive eine fehlende Aufklärung.

Heiner Bielefeldt kritisiert diesen Erklärungsansatz implizit als „Fehlkonzept“ von Aufklärung, da hier die Vorstellung zugrunde liege, dass die Mehrheitsbevölkerung in den westlichen Gesellschaften die Aufklärung bereits hinter sich habe, während „der Islam“ den Prozess der Aufklärung kaum begonnen hätte. Bei einer solchen Selbstverortung des Westens in der Post-Aufklärung und der gleichzeitigen pauschalen Verortung des Islam – und auch der in Deutschland lebenden Musliminnen und Muslime – in der Präaufklärung gerate der Begriff der Aufklärung zu einer Grenzmarkierung zwischen „dem Eigenen und dem Fremden“. Eine Verteidigung der Aufklärung könne aber nur im Geiste der Aufklärung gelingen, d.h. im Bemühen um sorgfältige Analyse, in der Kritik stereotyper Verallgemeinerungen und in der Bereitschaft zu kommunikativer Auseinandersetzung. Mit anderen Worten: Die Bewahrung der Aufklärung und ihrer Errungenschaften sei nur als Fortsetzung der Aufklärung möglich, die sich auf diese Weise einmal mehr als unvollendet erweise (Bielefeldt 2008: 18f.).

Bielefeldts Konzept von Aufklärung als kritische Analyse von Stereotypen und als kommunikative Auseinandersetzung kann für die Erar-

beutung islamintegrativer Konzepte als programmatischer Ansatz dienen, das Inkompatibilitätstheorem zu dekonstruieren, indem entsprechende Deutungsmuster reflektiert werden. Hinsichtlich des Islam kann dabei eine Vielfalt von möglichen Deutungsmustern differenziert werden, welche sich in verschiedene Dimensionen islamischen Denkens und muslimischen Handelns unterscheiden lassen, die im konkreten Fall sehr unterschiedlich miteinander verbunden sein können, wie Gudrun Krämer erläutert: Einerseits existiere ein historisch eingebetteter Islam als eine von Menschen (und zwar ganz überwiegend Männern) erarbeitete normative Tradition, die auf einem Corpus heiliger Texte aufbaue; andererseits stelle der Islam auch die orts-, zeit- und milieuabhängige Praxis von Musliminnen und Muslimen in Geschichte und Gegenwart dar, die keineswegs durchgängig durch die normative, in Texten festgelegte Tradition bestimmt sein müsse²²⁹; und schließlich beruhten auf dem Islam vielfältige Vorstellungen, die sich Musliminnen und Muslime von einem ‚rechten‘ islamischen Leben machten, die von der normativen Tradition und der eigenen Lebenspraxis geleitet sein könnten, nicht selten aber auch von ihnen abweichen. Islam sei ganz offensichtlich nicht gleich Islam, und das gelte für die Lehre ebenso wie für die Praxis. Und wie immer er gelebt und verstanden werde (...), könne der Islam allein die bestehenden Verhältnisse in den verschiedenen muslimischen Gesellschaften nicht erklären; er stellt bestenfalls ein Bestimmungsmoment dar (Krämer 2007a: 40). In diesem Sinne kritisieren die Gegner des Inkompatibilitätstheorems v.a. dessen kulturalistischen, stereotypen und islamophoben Charakter, gesellschaftliche und kulturelle Erscheinungen in muslimischen Gesellschaften mit ‚dem Islam‘ erklären zu wollen. Demokratiedefizite und fehlende Wirtschaftskraft sind aus ihrer Perspektive vielmehr auf ein Ursachengeflecht zurückzuführen. Ein modernes „Nation-Building“ wie in Europa war aufgrund kolonialer – häufig willkürlicher – Grenzziehungen und Einflüsse in den islamischen Staaten schwierig. Denn dabei wurden wirtschaftliche, infrastrukturelle, historische oder traditionelle Bedingungen in den betroffenen Regionen kaum berücksichtigt, so dass die meisten Staaten des Nahen und Mittleren Ostens künstliche Gebilde sind.

Die meisten islamischen Staaten sind in der Regel höchstens Schwellenländer, die von ökonomischen und sozialen Problemen betroffen sind, deren Ursachen z.T. hausgemacht, aber auch von außen beeinflusst sind²³⁰ und als typische Merkmale von Entwicklungs- und Schwellenländern gelten: Die

229 Vgl. exemplarisch die Ausführungen zur muslimischen Religiosität in der Bundesrepublik in Kap. II 4.3.

230 Vgl. a. für Demokratisierungsprozesse die Demokratie- und Transformationsforschung, z.B. Merkel 2010; zusammenfassend Schmidt 2008.

Spannungsverhältnisse zwischen Tradition und Moderne, Stadt und Land, arm und reich, welche durch ein rasches Bevölkerungswachstum, traditionelle Lebensweisen, zunehmende Umweltprobleme verschärft werden. Nicht zuletzt verhindern die zahlreichen politischen Krisenherde in der Region sowie die Einbindung in Weltmarktzusammenhänge eine innere Konsolidierung der Staaten des Nahen und Mittleren Ostens. Die politischen Systeme sind zudem von erheblichen Defiziten gekennzeichnet. Sie sind überwiegend schwach institutionalisiert. Gestaltungswille und Gestaltungsfähigkeit der Administration sind unzureichend. Es fehlt an Effizienz, Verlässlichkeit, Unparteilichkeit und rechtsstaatlichem Denken. Herrschaft ist nach wie vor stark personalisiert und klientelbezogen. Verfassungen, Rechtsstaatlichkeit und Partizipationsmöglichkeiten spielen im politischen Leben eher eine untergeordnete Rolle (vgl. Schlicht 2010: 16f.) Aber all diese Phänomene wie Armut, geringes Wirtschaftswachstum, schlechte Bildung, insbesondere der weiblichen Bevölkerung, Analphabetismus usw. hemmen schließlich auch in nichtmuslimischen Staaten die Entwicklung, so dass eine kulturalistische Erklärung für diese Probleme in islamischen Ländern in Anlehnung an das Inkompatibilitätstheorem fragwürdig bleibt. Außerdem lässt die Realität in westlichen Migrationsgesellschaften und sogar in einigen islamisch geprägten Ländern²³¹, wie Indonesien, Mali²³², Indien oder der Türkei²³³ die Überzeugungskraft des Inkompatibilitätstheorems schwach erscheinen. Der Großteil der Muslime vereinbart dort selbstverständlich im täglichen Leben Islam und Demokratie. Die Wertschätzung von Demokratie, Rechtsstaatlichkeit oder das Vertrauen in Institutionen liegt bei Muslimen teilweise sogar höher als bei Nichtmuslimen (vgl. Mogahed 2009). Dieser Selbstverständlichkeit, wie Islam und Demokratie in der Alltagspraxis vereinbart werden, sollen im Folgenden entsprechende theoretische Konzepte zu Demokratie, säkularem Rechtsstaat und Menschenrechten zur Seite gestellt werden. Für die politische Integration ist für eine affektive Zufriedenheit und Loyalität auch ein entsprechendes konzeptuelles Wissen grundlegend, welches schließlich auf alle weiteren Kompetenzen wie die politische Analyse- und Urteilsfähigkeit sowie das kommunikative und partizipative Handeln Einfluss nimmt. Die zu erarbeitenden islamintegrativen Konzepte sollen ein offenes, emanzipato-

231 Im Sinne der „Organisation der Islamischen Konferenz“ (OIC) existieren gegenwärtig 57 islamische Staaten, die dadurch definiert sind, dass in ihnen der Islam entweder (a) Staatsreligion, (b) Religion der Bevölkerungsmehrheit oder (c) das Glaubensbekenntnis einer großen Minderheit ist (vgl. Krawietz 2008: 9).

232 Mali galt zwei Jahrzehnte als hoffnungsvolle Demokratie, nach den Aufständen im Sommer 2012 bleibt die Entwicklung abzuwarten.

233 Mit Wolfgang Merkel kann hier von einer „defekten Demokratie“ gesprochen werden.

risches Islamkonzept präsentieren und mit dem Versuch, ethnische, religiöse und kulturelle Stereotype in Frage zu stellen, einen Beitrag der politischen Bildung zum interkulturellen Lernen und zur interkulturellen Kompetenz leisten. Denn „interkulturelle Kompetenz ist notwendig geworden, um die in interkultureller Kommunikation und Kooperation nachweislich gehäuft auftretenden Missverständnisse möglichst zu vermeiden oder aber konstruktiv bearbeiten zu können, wenn sie sich beim besten Willen nicht haben umgehen lassen“ (Straub 2009).

Die hier erarbeiteten Konzepte werden keine Fachkonzepte sein, da diese nur im wissenschaftlichen Diskurs für die Politikdidaktik gesetzt werden können. An dieser Stelle kann nur die Vielfalt möglicher (religiöser und kultureller) Deutungskonzepte herausgearbeitet werden. Auf welche Konzepte politische Bildner zurückgreifen und welche für die Adressaten politischer Bildung am plausibelsten erscheinen, liegt in der Entscheidung der Beteiligten. Dennoch müssen islamintegrative Konzepte zwei Anforderungen erfüllen: zum einen müssen sie an die existierenden Fachkonzepte „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ anschlussfähig sein (vgl. Weißenö; Detjen, Juchler, Massing, Richter 2010), zum anderen sollten sie, um *islamintegrativ* zu sein, innermuslimische Überlegungen berücksichtigen, so dass interkulturelles Lernen hier als interreligiöses Lernen in Erscheinung tritt (vgl. Schieder 2009). Daher beziehen sich die weiteren Ausführungen auf die Islamwissenschaft, die islamische Theologie und die Religionssoziologie. Das Verhältnis von Islam und Demokratie wird dabei von ganz unterschiedlichen Personenkreisen diskutiert: von muslimischen Wissenschaftlern, Intellektuellen, Politikern, islamischen Theologen (*Ulama*) oder Rechtsgelehrten (*Fuqaha*). Berücksichtigt werden auch nichtmuslimische Positionen, welche sich mit der Fragestellung beschäftigen: Islam-, Politik-, Erziehungswissenschaftler, (Religions)Soziologen und Theologen. Die Argumentationslinien verlaufen dabei nicht nur zwischen Orient und Okzident kontrovers, sondern auch unter Muslimen sowie unter Nichtmuslimen. Dies ist für die politische Bildung insofern von Bedeutung, da sich gerade die innermuslimischen Debatten, dem zentralen politikdidaktischen Prinzip der Kontroversität folgend, für Bildungsprozesse aufbereiten lassen. Sie sind islamisch anschlussfähig und stehen nicht konfrontativ nichtmuslimischen Positionen gegenüber.

Die innermuslimische Debatte bezüglich des Verhältnisses von Islam und Demokratie lässt drei Positionen erkennen: 1) eine grundsätzliche Inkompatibilität von Islam und Demokratie, 2) Versuche einer islamischen An- und Einbindung und 3) eine grundsätzliche Vereinbarkeit, da es sich bei den Konzepten Demokratie und Menschenrechten um universelle Werte handelt,

welche auch für Muslime eine gesellschaftspolitische Leitlinie sind. Insgesamt versuchen allerdings die meisten Muslime, die sich für die Demokratie und Menschenrechte aussprechen, ihre Haltung „islamisch“ zu begründen. Daher lassen sich die Positionen möglicherweise nicht eindeutig als „westlich orientiert“, „liberal“ oder „säkular“ einordnen²³⁴, so auch Anna Würth: Kennzeichnend sei für solche Positionen, dass ihre Auslegung der religiösen Quellen auf die Bewahrung religiöser Identität abziele und zugleich eine Fortentwicklung der religiösen, kulturellen, rechtlichen und intellektuellen Tradition im Licht moderner gesellschaftlicher Verhältnisse darstelle. Häufig sei mit dieser Form des Denkens auch die Weigerung verbunden, den Islam als Religion und Tradition solchen Kräften zu überlassen, die im Islam nur orthodoxe, fundamentalistische oder staatstragende Positionen ausmachen wollten. Islamisch orientierte Intellektuelle wendeten sich so nicht von der Religion ab und erklärten sie auch nicht zur Privatsache. Sie eigneten sich die Religion aktiv an, um zu einer Neubewertung überkommener Positionen zu gelangen. Positionsbestimmung mit Blick auf geteilte Werte möge durchaus einer Annäherung dienlich sein. Damit aber gemeinsame Werte, wie etwa die unveräußerliche Würde des Menschen, Wirkungsmacht entfalten könnten, müssten sie, wie Udo Steinbach vom Deutschen Orient-Institut es jüngst ausdrückte, „innerhalb der Koordinaten [der] eigenen Tradition verortet [werden]“ und auf den konkreten rechtlichen, administrativen und kulturellen Reformbedarf bezogen werden. Dies meine z.B. nicht den Ersatz der universalen Menschenrechte durch „islamische“ Menschenrechte, sondern die Würdigung und Bearbeitung der Menschenrechte und ihres Geltungsanspruches durch Muslime und Musliminnen innerhalb der eigenen historischen Traditionen (Würth 2003: 33).

Die Debatte um die Vereinbarkeit von Islam und Demokratie lässt sich nicht nur hinsichtlich ihrer Kontroversität differenzieren, sondern auch inhaltlich. Es handelt sich dabei um drei Diskurse (vgl. Flores 2005; Krämer 2011), die die weiteren Überlegungen hier motivieren: Neben der Vereinbarkeit von Islam und Demokratie geht es auch um die Kompatibilität von Islam und universellen Menschenrechten. Diesen beiden Debatten vorgelagert ist die Frage nach der Notwendigkeit einer Säkularisierung, welche sich zu der

234 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).

Kontroverse zuspitzen lässt, in welchem Verhältnis das (göttliche) islamische Recht (Scharia) zum säkularen Rechtsstaat steht. Im Sinne der Säkularisierungsthese müssten sich islamische Staaten und der Islam erst säkularisieren, um sich erfolgreich modernisieren und v.a. demokratisieren zu können. Für einen islamintegrativen Ansatz sind bezüglich der Säkularisierungsdebatte die innermuslimischen Positionen von Interesse. Galt die Säkularisierungsthese lange Zeit als sakrosankt für Modernisierungs- und damit auch für Demokratisierungsprozesse, ist mittlerweile von der Wiederkehr der Götter (Friedrich Wilhelm Graf) und von der „Revision der Säkularisierungsthese“ (Hans Joas) die Rede. Besondere Relevanz für Integrationsprozesse in Migrationsgesellschaften erhält die Frage nach Säkularisierung in Bezug auf die Kompatibilität von säkularem Recht(sstaat) und islamischem Recht (Scharia). Um ein islamintegratives Konzept zum „säkularen Rechtsstaat“ zu erarbeiten und das Inkompatibilitätstheorem, welches eine Unvereinbarkeit von diesem mit dem Islam manifestiert, in Frage zu stellen, werden zwei Betrachtungsebenen herangezogen: Zum einen der Status der Säkularisierung in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland, zum anderen der reale Säkularisierungsgrad in islamischen Staaten. Explizit geht es um Formen der Ausdifferenzierung von Religion und Staat in Verfassung und Verfassungswirklichkeit. Bei der Ausdifferenzierung von Religion und Staat handelt es sich nach Jose Casanova (Casanova 1994) um die einzig notwendige Form von Säkularisierung für Modernisierungs- und Demokratisierungsprozesse²³⁵. Im Gegensatz dazu sei eine Säkularisierung von individuell gelebter Religion oder eine Privatisierung von Religion – so die zwei weiteren nach Casanova differenzierten Dimensionen des Säkularisierungsprozesses – nicht notwendig. Zu klären bleibt für ein islamintegratives Konzept des „säkularen Rechtsstaates“, wie viel und welche Art von Raum für Religion und damit auch für den Islam im säkularen Rechtsstaat der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik vorhanden sind. Die Ergebnisse zu den drei möglichen islamintegrativen Konzepten „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“, wie sie hier theoretisch erarbeitet werden, werden jeweils mit empirischen Befunden zu den Einstellungen von Muslimen in der Bundesrepublik Deutschland und in islamischen Ländern zu diesen Prinzipien hinsichtlich ihrer Realitätsnähe und damit ihrer Überzeugungskraft sowie einer eventuellen späteren Operationalisierbarkeit für die politische Bildung verglichen. Schließlich umfassen die Konzepte „Demokratie“, „säkularer Rechtsstaat“ und „Menschenrechte“ – inter alia – die demokra-

235 Vgl. zu den Dimensionen von Säkularisierung nach Jose Casanova die Ausführungen zur „Revision der Säkularisierungsthese?“ in Kap. III 2.3.

tischen Grundwerte, auf deren Anerkennung ein Verfassungspatriotismus nach Jürgen Habermas basiert, welcher als realistisches Leitbild politischer Bildung für eine identifikative Integration im Sinne einer Systemloyalität in der Migrationsgesellschaft Bundesrepublik fungiert²³⁶.

Als gesellschaftstheoretischer Bezugsrahmen und möglicher Handlungsansatz für die politische Bildung, konstruktiv mit der Kategorie „Religion“ im Prozess der politischen Integration zu agieren, wird das Konzept der postsäkularen Gesellschaft von Jürgen Habermas vorgestellt. Habermas formuliert Qualifikationen, über die die Bürgerinnen und Bürger in postsäkularen Migrationsgesellschaften verfügen müssen, um im multireligiösen Kontext kommunikativ handeln zu können. Kommunikatives Handeln gilt schließlich für die drei Bürgerleitbilder des reflektierten Zuschauers, des Interventionsbürgers wie des Aktivbürgers als zentrale Kompetenz der politischen Integration durch die politische Bildung²³⁷. Der Ansatz der postsäkularen Gesellschaft als theoretischer Rahmen für die politische Integration durch die politische Bildung in einer kulturell, ethnisch und religiös vielfältigen Gesellschaft bildet die Grundlage für die weiteren Überlegungen hinsichtlich der Konzepte Demokratie und Menschenrechte im Verhältnis zum Islam.

Die Ergebnisse fließen schließlich in das bisher erarbeitete Konzept der politischen Integration und werden in das Modell der individuellen Sozialintegration nach Hartmut Esser eingefügt, um den eigenen qualitativen Beitrag politischer Bildung unter besonderer Berücksichtigung der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens in der Migrationsgesellschaft der Bundesrepublik Deutschland zu illustrieren.

2. Islam, Säkularisierung und säkularer Rechtsstaat

Die Diskussion um Islam und Säkularisierung wird unter Muslimen besonders kontrovers geführt. Der Islamwissenschaftler Alexander Flores begründet dies damit, dass hier die unterschiedlichen Wertvorstellungen von Orient und Okzident heftig aufeinanderprallen: auf der einen Seite der anthropozentrische Wertekatalog, der sich im Westen durchgesetzt und sich in der Bejahung menschlicher Autonomie gegenüber religiöser Dominanz, also einer säkularistischen Haltung, zugespitzt hat, auf der anderen Seite

236 Vgl. die Ausführungen zu demokratischen Grundwerten in Kap. II 3.3.

237 Vgl. Kap. II.

das Festhalten an der Rolle der Religion als umfassendes Regulativ, auf das viele Muslime besonderen Wert legen (Flores 2005: 620).

Säkularisierung²³⁸, begriffen als die Trennung von Religion und Staat, gilt gemeinhin allerdings als wesentlicher Faktor für die gesellschaftliche Modernisierung und für Massenwohlstand, für die Überwindung einer traditionellen Gesellschaftsstruktur und für die Entwicklung von Industrialisierung, wirtschaftlicher Prosperität durch die Marktwirtschaft, für wissenschaftlichen Fortschritt, Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, für freie Massenmedien, politische Partizipation und Bildung (vgl. Fürstenberg 1994: 208). Hillgruber formuliert im Sinne der Säkularisierungstheorie (s.u.), dass die Scheidung von weltlicher und geistlicher Herrschaft, das Auseinandertreten von *imperium* und *sacerdotium* eine nicht hinweg zu denkende geistige Voraussetzung für die Herausbildung moderner Staaten ist (Hillgruber 2007: 8). Da die meisten islamischen Länder aber weder Demokratien noch wirtschaftsstark sind, könnten sie dies nach der Logik von Modernisierungs- und Säkularisierungstheorie nur erreichen, wenn sie ihre traditionellen, durch den Islam geprägten Gesellschaftsstrukturen überwinden. Dies widerspricht allerdings der normativen Funktion des Islam als gesellschaftlichem Regulativ – zusammengefasst in der Formel, der Islam sei Religion und Staat –, so dass viele Muslime der Säkularisierungstheorie skeptisch gegenüber stehen.

2.1 Die Säkularisierungsthese

Die Säkularisierungstheorie, die religionssoziologische „Supertheorie“, so Niklas Luhmann, ist eine der zentralen Ansätze der Sozialwissenschaften seit ihren Anfängen (vgl. Luhmann 1999: 225) und stützt sich, wie mit Habermas im Folgenden zusammengefasst wird, auf drei Überlegungen:

1. Der wissenschaftlich-technische Fortschritt fördert erstens ein anthropozentrisches Verständnis der „entzauberten“, weil kausal erklärbaren Weltzusammenhänge. Dieses lässt sich nicht mit theozentrischen oder metaphysischen Weltbildern vereinbaren.
2. Kirchen und Religionsgemeinschaften verlieren im Zuge der funktionalen Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Subsysteme den Zugriff auf Recht, Politik, öffentliche Wohlfahrt, Kultur, Erziehung, Wissenschaft. Sie werden beschränkt auf die Funktion der Verwaltung von Heilsgütern,

238 Die klassische Definition von Säkularisierung geht auf Hermann Lübbe zurück: „Säkularisierung ist der Entzug oder die Entlastung einer Sache, eines Territoriums oder einer Institution aus kirchlich-geistlicher Observanz und Herrschaft“ (Lübbe 1965: 23).

die Religionsausübung wird Privatsache. Eine Einbuße an öffentlicher Bedeutung ist feststellbar.

3. Die Entwicklung von agrarischen zu industriellen und postindustriellen Gesellschaften führt zu einem höheren Wohlstandsniveau und zunehmender sozialer Sicherheit, zur Entlastung von Lebensrisiken und wachsende existenzielle Sicherheit. Damit schwindet das Bedürfnis nach einer Praxis, die unbeherrschte Kontingenz durch die Kommunikation mit einer „jenseitigen“ bzw. kosmischen Macht zu bewältigen. (Habermas 2008: 34).

Damit impliziert die Säkularisierungsthese, dass es zwischen Modernisierung, insbesondere Demokratie, wirtschaftlicher und wissenschaftlicher Prosperität und der ihr zugrunde liegenden Rationalität auf der einen Seite und Religion und deren irrationalen, mystischen und spirituellen Elementen auf der anderen Seite ein Spannungsverhältnis existiert. Aufgrund dessen würde es im Zuge der weiter fortschreitenden Modernisierung und der damit verbundenen Rationalisierung langfristig zu einem Bedeutungsverlust von Religion kommen (vgl. Berger 1980; Bruce 2001; Wilson 1982; 1998; Pollack 2003; 2009; Pollack; Pickel 2008; Pickel 2009; 2010; Voas 2008). Das Paradigma der Säkularisierungsthese basiert in wesentlichen Elementen auf Max Weber (Weber 1920)²³⁹ und Émile Durkheim (Durkheim 1994 [1912]), obwohl für beide der Begriff „Säkularisierung“ terminologisch keine Rolle spielte. Zachhuber begründet dies mit einer unhinterfragten angenommenen Selbstverständlichkeit des Säkularisierungsprozesses (Zachhuber 2007: 15f.), was sich auch daran erkennen lässt, dass Säkularisierung geraume Zeit grundsätzlich nicht in Frage gestellt worden ist (vgl. Casanova 1994).

Weber und Durkheim gehen von einem Zusammenhang zwischen der Veränderung von Religiosität und dem Prozess der westlichen Modernisierung aus. Für Weber war das Konzept der Rationalität und damit die „Entzauberung der Welt“ (Weber 1919), für Durkheim das der Individualisierung in Bezug auf ihre wissenschaftlichen Überlegungen entscheidend (Durkheim 1994 [1912]). Beide Aspekte gelten weiterhin als Indikatoren für den Säkularisierungsprozess. Weber ging der Frage nach, wie sich in der Moderne Kapitalismus, Staat und Wissenschaft entwickeln konnten und zwar fast nur im westlichen Europa, so dass das westliche Christentum einen Sonderweg beschritt (Weber 1920). Weber beantwortet seine Fragen damit, dass all diesen Phänomenen der Rationalitätsaspekt gemeinsam sei und die westlichen Gemeinschaften u.a. auszeichnen würde. Motor dieses

²³⁹ Ausführlich zu Webers Religionssoziologie vgl. Schluchter 1988.

Rationalisierungs- und damit Säkularisierungsprozesses sei u.a. laut Weber das westliche Christentum selbst und Zachhuber formuliert diesbezüglich pointiert: „(...) mit moderner Wissenschaft, mit einem auf säkularer Vernunft begründeten Staat und mit einer alle Bereiche des Lebens revolutionierenden kapitalistischen Wirtschaftsordnung bringt der christliche Westen eine Welt hervor, die zu ihrem eigenen Funktionieren dieser religiösen Wurzeln anscheinend immer weniger bedarf, ja, für die ihre eigene religiöse Überlieferung in einem zunehmenden Widerspruch tritt zu ihrem Anspruch auf autonome Begründung aller Geltungssätze. (...) somit ist das Christentum bzw. die jüdisch-christliche Tradition sowohl ‚Wegbereiter als auch prominentes Opfer dieser Entwicklung“ (Zachhuber 2007: 15). In Folge dessen existiere Religion lediglich noch im „hinterweltlichen Reich mystischen Lebens oder in der Brüderlichkeit unmittelbarer Beziehungen der einzelnen zueinander“ (Weber 1985 [1922]: 612). Schließlich geht Weber davon aus, dass sich die Säkularisierung von Europa aus selbstverständlich weltweit ausbreiten würde.

Ab den 1930er Jahren schien sich diese These aufgrund der Messbarkeit von Religion durch die empirische Sozialforschung zu belegen: die Häufigkeit der Kirchenbesuche, Gläubigkeit, religiöse Riten und das Vertrauen zur Institution Kirche nehmen ab. Die so gemessene, schwindende Religiosität bzw. Kirchlichkeit wird in einen signifikanten Zusammenhang mit typischen Merkmalen moderner Gesellschaften wie Industrialisierung, Urbanisierung und Höhe des Bildungsgrads gestellt, schließlich gilt Religion in modernen Gesellschaften als Phänomen der Privatsphäre und werde zur „unsichtbaren Religion“ (Luckmann 1991). Moderne und religiöse Traditionen, welche als archaisch und anachronistisch wahrgenommen werden, da sie im Widerspruch zu Wissenschaft und Fortschritt zu stehen scheinen, gelten als inkompatibel. Die Moderne ist überzeugt, man müsse nur über den illusorischen Charakter religiöser Heilsversprechen aufklären und an die Stelle ihrer Jenseitsträumereien säkulare Fortschrittsverheißungen setzen, dann würde unweigerlich das Ende der Religion kommen (Höhn 2007: 17). Und mit dem Ende der Religion werde es schließlich auch möglich, dass Wohlstand und Demokratie Einzug halten, so die Proklamation der Säkularisierungsthese (Jose Casanova): „Moderne Europäer lernten, Religion, Politik und Wissenschaft zu trennen. Vor allem aber lernten sie, die religiösen Leidenschaften zu zähmen und obskurantistischen Fanatismus abzubauen, indem man die Religion in eine abgeschirmte private Sphäre verbannte, und gleichzeitig eine offene, liberale und säkulare öffentliche Sphäre zu etablieren, in der freie Meinungsäußerung und öffentliche Vernunft dominieren. Dies sind die günstigen Fundamente, auf denen Demokratie wächst und gedeiht. (...) So lautet die Basiserzählung der modernen Trennung von Religion und

Politik“ (Casanova 2009). Diese Basiserzählung hat bis heute im Kontext der Debatte von Islam und Demokratie wenig von ihrem Einfluss eingebüßt und lässt sich in der Forderung nach Säkularisierung der islamischen Welt und explizit im Inkompatibilitätstheorem wieder finden. Muslime, die die Suche nach einer „autochthonen Kultur“²⁴⁰ unterstützen, welche sich häufig an der populären, integralistischen Formel, der Islam sei Religion und Staat (*al-islam din wa-daula*), orientiert, stehen dieser Forderung eher distanziert gegenüber.

2.2 Die innermuslimische Debatte um Säkularisierung

Säkularisierung, verstanden als grundsätzliche Trennung von Religion und Staat, gilt aus integralistischer Perspektive als unüberwindbarer Antagonismus, gar als Angriff auf den Islam als übergreifendes gesellschaftliches Prinzip (Vgl. Flores 2005: 621, 1987: 44 – 47; Ebert 1991: 19; Bielefeldt 2003: 38; Mawdudi²⁴¹ 1967; 1973)²⁴². Während aus westlicher Perspektive im Zuge der Säkularisierungsthese der Islam als zentrales Hindernis für die Modernisierung islamischer Staaten gesehen wird, ist vielen von ihnen ein eindeutiges Bekenntnis zur Säkularisierung fremd. Häufig ist der Islam Staatsreligion, das Recht sollte islamisch begründet sein und die Verfassung einen Bezug zur Scharia haben. Ausnahmen sind beispielsweise die Türkei oder Indonesien²⁴³. Der Theoriediskurs um die Notwendigkeit einer Säkularisierung verläuft auf muslimischer Seite zwischen den so genannten Säkularisten und den Integralisten oder verbreiteter: Islamisten²⁴⁴. Die Bezeichnung Integralisten beruht auf deren Vorstellung, dass alle Bereiche des menschlichen Lebens mit dem Islam verbunden sein sollten. Integralisten oder Islamisten sind daher nicht mit gewaltbereiten Terroristen gleichzusetzen. John O. Voll präferiert daher die Bezeichnung „konservativ“, um deutlich zu machen, dass es sich bei Islamisten selten um fundamentalistische oder radikal reaktionäre Muslime

240 Vgl. die Ausführungen zum Islam als Deutungsmuster im Kap. II 4.

241 Mawdudis Theo-Demokratie versteht sich explizit als Gegenentwurf zu säkularen Demokratien des Westens.

242 Gegen eine Säkularisierung spricht sich auch der einflussreiche Mufti und Prediger Yusuf al-Qaradawi aus, wie aus dem Titel seines Buches hervorgeht: *Der säkularistische Extremismus in Konfrontation mit dem Islam. Das Beispiel Türkei und Tunesien* (Titel aus dem Arabischen übersetzt), Kairo 2001; vgl. a. die Zusammenstellung von Khatib, Bouma zu historischen und zeitgenössischen islamischen Gelehrten (Khatib, Bouma 2007: 7ff.).

243 Vgl. zur säkularen Rechtspraxis in muslimisch geprägten Gesellschaften Kap. III 2.3.2.

244 Die Verwendung der Bezeichnung Islamisten wird von Seiten der Islamwissenschaft kritisiert, vgl. Krämer 1999.

handelt (Vgl. Voll 2005: 83.). Islamismus gilt als ein Phänomen, welches aus der Mitte der Gesellschaft entspringt, es findet nicht nur auf Seiten einer als perspektivlos bezeichneten arabischen und maghrebischen Jugend Anhänger, sondern hat auch für Intellektuelle, Unternehmer und Akademiker wie Mediziner, Juristen, Journalisten und Lehrer sowie für Teile des religiösen und politischen Establishment Attraktivität. D.h., der Erklärungsansatz, Islamismus werde durch Armut und Arbeitslosigkeit motiviert und könne durch eine entsprechende Sozialpolitik abgebaut werden, greift zu kurz. Die Entwicklungen im Zuge des arabischen Frühlings zeigen, dass islamistische Gruppierungen eine bedeutende Anhängerschaft haben, die sich häufig aber gleichzeitig für demokratische Strukturen aussprechen. Dies lässt sich u.a. mit Krämer soweit erklären, dass die Mehrheit der islamistischen Protagonisten eine gewaltfreie Überzeugungs- und Sozialarbeit verfolgt. Lediglich eine Minderheit agiere radikal, welche den ‚Heiligen Krieg‘ (Jihad) gegen die Feinde des Islam führen wollen (Krämer 2007a: 42f.). Aufgrund dieser zentralen gesellschaftlichen Position der Islamisten stehen viele islamische Staaten vor der Frage, ob und wie diese in demokratische Prozesse einbezogen werden können und sollen (vgl. Lübben 2006; Asseburg 2008; Bayat 2007). Damit handelt es sich um eine Herausforderung, die seit Anfang 2011 wahrscheinlich die Entwicklungen hin zur Demokratie entscheidend bestimmen und damit auch für die Debatte um das Verhältnis von Islam und Säkularisierung von Bedeutung sein wird.

Prinzipiell kennt der Islam die Trennung zwischen Religion und Staat, aber für beide Sphären gelten die gleichen ethisch-moralischen und rechtlichen (Scharia-)Regeln²⁴⁵ (vgl. Krämer 1999, 2003). Daher geht eine Ablehnung der Trennung von Religion und Staat mit der Vorstellung einher, dass diese den Islam sowie die Identität der Muslime – individuell und kollektiv – beschädige. Denn das islamische Werte- und Normensystem, die Scharia, tangiert gleichermaßen die Lebensgestaltung des Individuums wie die der gesellschaftlichen Ordnung mit ihren Subsystemen Wirtschaft, Recht und Politik. Als religiöse Ethik wird so das Verhältnis des Individuums zu Gott, seinen Mitmenschen, zur nichtmuslimischen Welt bestimmt. Dieses Werte- und Normengefüge wird aus dem Koran erschlossen, welcher (so die Mehrheitsauffassung) als das unverfälschte Wort Gottes gilt, und aus dem überlieferten Verhalten des Propheten Mohammed, welches als „Sunna“ verschriftlicht ist. (vgl. Krämer 2007: 173f.; 1999: 43). Da die Scharia von Gott vorgegeben ist und ihr somit eine Art Legislativfunktion (s.u.) zukommt, ist sie nach integralistischen Verständnis in ihrem Kerngehalt jeglichem Wandel und jedem menschlichen

245 Vgl. dazu Kap. III 2.3.2.

Zugriff entzogen. Zur vollen Entfaltung könne dieses – in der Regel als gut und gerecht anerkanntes²⁴⁶ – Normen- und Wertesystem allerdings nur im Rahmen einer islamischen Herrschaft kommen. Daher rechtfertigen Islamisten schließlich die Übernahme des Islam in die Politik und einige von ihnen instrumentalisieren ihn als politische Ideologie (Noor 2008: 72; Balic 2001: 47). Historisch wird diese Auffassung mit der Biographie des Propheten Mohammad begründet, welcher nach dem von Gott gesetztem Recht lebte und nach der *Hidschra*, der Auswanderung von Mekka nach Medina, nicht nur als Prophet, sondern auch als Staatsoberhaupt, Richter und militärischer Oberkommandierender fungierte (vgl. Abdillah 2008: 55). Sayyid Qutb, Theoretiker der ägyptischen Muslimbruderschaft, hält eine auf der Scharia basierende Ordnung jedem anderen System gegenüber für überlegen, weil sie menschliche Willkür aufgrund göttlicher Gesetzgeberschaft ausschließt, während in menschlicher Gesetzgebung stets parteiische, menschliche Interessen zum Tragen kämen (Qutb 1992: 35). Mohammad Talbi, der sich zwar vehement für die Religionsfreiheit einsetzt, sieht in der Säkularisierung eine „Vergötzung des Menschen“ (Talbi 1993: 529). Diese Positionen, die für eine Einheit von Staat und Religion plädieren, demonstrieren die Skepsis von Seiten integralistischer Muslime gegenüber einer Säkularisierung des Islam.

Dabei verweist die Islamwissenschaft darauf, dass es sich bei der Formel, der Islam sei Religion und Staat, nicht um ein traditionell islamisches, d.h. Jahrhunderte altes Prinzip handelt. Erst seit dem 19. Jahrhundert ist es in Folge der Kolonialisierung in dieser Deutlichkeit formuliert worden, als eine Art Widerstand gegen die Politik der Kolonialmächte und der mit ihnen verbündeten Herrscher, die unter dem Stichwort Trennung von Politik und Religion möglichem islamischen Widerstand untergraben wollten (Flores 2005; Schulze 1987; Reissner 2003, 28.). Gerade dieser „Widerstandstopos“ hat auch für Nicht-Islamisten eine gewisse Attraktivität und ist mit historisch-theoretischen Argumentationen für viele Muslime nicht einfach bedeutungslos, sondern bleibt ein „politisches Argument“ (Krämer 2007: 175). Somit ist der integralistische Ansatz samt seiner – gern als traditionell dargestellten – Formel, der Islam sei Religion und Staat, ein ähnlich modernes Konzept wie die Säkularisierungsthese (vgl. Flores 2007) und findet Kritik von Seiten der Säkularisierungsbefürworter.

246 Häufig wird die Scharia auf die drakonischen Körperstrafen reduziert, was ihren Gehalt aber nicht wiedergibt. Für Muslime stehen vielmehr Fragen der Glaubenspraxis und ethischer Prinzipien wie Gerechtigkeit und Solidarität im Zentrum. Vgl. die weiteren Ausführungen.

Die Perspektive der Säkularisierungsbefürworter

Ali Abd ar-Raziq (1888 – 1968) z.B., einer der wenigen Theologen, der sich für eine Säkularisierung stark macht, spricht dem Islam und seinem Propheten Mohammad das Anliegen ab, überhaupt eine politische Absicht gehabt zu haben. Vielmehr sei der Islam schlicht eine Religion, biete den Individuen moralische und spirituelle Orientierung und stelle keine Grundlage für die politische Praxis der Gesellschaft dar. Auch die Stellung des Propheten als Staatsoberhaupt bedeute nicht, dass der Islam seine Anhänger dazu verpflichte, einen Staat zu gründen und die Lehren des Islam im Staatsleben zu verwirklichen. Diese Haltung ist unter Muslimen selten und Abd ar-Raziqs These provozierte prompt einen Skandal, so dass er seine Lehrberechtigung an der Azhar-Universität in Kairo verlor. Er hatte mit dieser Äußerung eine Grenze überschritten, jenseits derer eine Debatte nicht mehr möglich ist, ohne an die Tabus islamischen Denkens zu rühren²⁴⁷ (vgl. Krämer 1993: 222).

Diese Problematik zeigt sich prinzipiell bei den muslimischen Befürwortern²⁴⁸ einer Säkularisierung. Zu ihnen zählen neben Abd ar-Raziq weitere muslimische Denker: Der Philosophieprofessor Mohammad Arkoun, Fuad Zakariya (Ägypten), Muhammad Said al-Ashmawy, Nasr Hamid Abu Zaid, Abdou Filali-Ansary (Marokko), Mohamed-Cherif Ferjani (Tunesien) oder Farag Foda (Ägypten)²⁴⁹.

Säkularisten kritisieren an der Formel, der Islam sei Religion und Staat, insbesondere Gottes Funktion als Gesetzgeber und Herrscher, da die individuelle und gesellschaftlich-politische Entscheidungsfreiheit und Autonomie eingeschränkt wird. Weiter verweisen sie auf Parallelen in den europäischen Entstehungsbedingungen für den Säkularisierungsprozess und den existierenden Problemen in islamischen Gesellschaften. Ali Abd ar-Raziq sieht als Ursache von Unterentwicklung und fehlender Freiheit die Dominanz des Islam in der arabisch-muslimischen Kultur und plädiert für eine Trennung von Staat und Religion. Laut al-Ashmawy zeige die Erfahrung, dass sakralisierte politische Herrschaft nicht selten in Despotie münde, da sie gegen Kritik immunisiert sei (al-Ashmawy 1989). Somit halten die Säkularisten,

247 Ähnlich verhält es sich mit zeitgenössischen Reformern wie Muhammad Ammara oder Rachid al-Ghannouchi, welcher nun als zentrale, politische Figur nach Tunesien zurückgekommen ist.

248 Die meisten arabischen Säkularisten veröffentlichen in französischer Sprache: Fuad Zakariya (1991): *Laïcité ou islamisme: les Arabes à l'heure du choix*, Paris. Mohamed-Cherif Ferjani (1991): *Islamisme, laïcité et droits de l'homme. Un siècle de débat sans cesse reproté au sein de la pensée arabe contemporaine*, Paris. Abdou Filali-Ansary (2002): *L'Islam est-il hostile à la laïcité?* Paris. Besonders gut ist die säkularistische Perspektive für Ägypten untersucht: Wielandt 1982; Asad 2003.

249 Farag Foda wurde 1992 von radikalen Islamisten umgebracht (vgl. Flores 2007: 420).

die sich selbst allerdings aufgrund der begrifflichen Assoziation mit einem westlichen Prinzip so nicht bezeichnen, eine Säkularisierung für notwendig, damit sich die gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse in ihren Ländern bessern. In diesem Sinne äußert sich Fuad Zakariya: „Wenn der Anspruch umfassender Hegemonie eine unbestreitbare Tatsache in der Geschichte des Christentum war, (...) dann waren doch die Verhältnisse im mittelalterlichen Christentum nicht grundsätzlich verschieden von denen, die im Islam verherrschen (...). Das Mittelalter ist nicht nur eine zeitlich festgelegte Epoche, sondern es ist eine Geisteshaltung, die in vielen Gesellschaften und zu verschiedenen Zeiten wieder auftauchen kann, und es gibt deutliche Beispiele dafür gerade in unserer Gegenwart. (...) Und das heißt, dass die Gründe, die Europa dazu brachten, das Prinzip Säkularismus anzunehmen, auch in unserer heutigen islamischen Welt eindeutig vorhanden sind, und es heißt auch, dass der Gedanke, den fast alle im Mund führen, dass nämlich der Säkularismus das Ergebnis ausschließlich europäischer Bedingungen in einem bestimmten Stadium seiner Entwicklung ist – dass dieser Gedanke der Grundlage entbehrt (Zakariya 1989: 63ff.)²⁵⁰.

Neben diesen expliziten Forderungen nach Säkularisierung existieren auch implizite: der Islam selbst stütze eine Säkularisierung, welche nur nicht so benannt werde. Diese Interpretation gilt als Schutzreaktion gegenüber dem Vorwurf der Apostasie, dem Abfall vom Islam. Der Apostasievorwurf kann sich lebensbedrohlich auswirken (vgl. Wick 2009: 118). Dies mag – abgesehen von Machtfragen – ein Grund sein, warum bis auf den Geistlichen Abd ar-Raziq vor allem Intellektuelle und Philosophen für eine Säkularisierung plädieren, kaum bekannte islamische Theologen (*Ulama*)²⁵¹. Somit existiert hinsichtlich der Säkularisierungsdebatte eine tiefe Kluft zwischen intellektuellen und religiösen Autoritäten, wobei nicht abzusehen ist, dass diese in geraumer Zeit überbrückt werden kann (vgl. Wick 2009: 118). Insofern ist es von besonderem Interesse, wie sich der Säkularisierungsdiskurs im Zuge des arabischen Frühlings entwickeln wird.

Die fast einstimmige Ablehnung der Säkularisierung unter den Ulama (den Theologen) führt Lukas Wick auch auf die unterschiedlichen arabischen Begrifflichkeiten für „Säkularisierung“ zurück. Die Übersetzung al-Afghanis von „*dahriya*“ gegen Ende des 19. Jahrhunderts war im koranischen Kontext

250 Zakariya, Fuad (1989): *As-sahwa al-islamiya fi mizan al-aql*, Kairo.

251 Es gibt auch keine islamisch-theologische Auseinandersetzung mit dem Kemalismus in der Türkei (vgl. Potz 1993: 463).

gleichbedeutend mit Atheismus²⁵², eine weitere Übersetzung, „*Jadiniya*“, bedeutet „Religionslosigkeit“. Erst im 20. Jahrhundert wurde Säkularisierung schließlich als „Weltlichkeit“ („*almaniya*“) wiedergegeben. Insofern haftet der Säkularisierung bis heute ein Makel an, da die Mehrheit der muslimischen Autoritäten Säkularisierung mit Gottlosigkeit (Wick 2009: 114; Krämer 2007: 176) und daher mit einer antireligiösen Ideologie gleich setzt. Nicht ganz unähnlich verhält es sich allerdings mit der Position der christlichen Kirchen bis ins 20. Jahrhundert²⁵³, um sich mit dem säkularen Rechtsstaat in modernen Gesellschaften zu arrangieren. Auch hier herrschte die Tendenz vor, Säkularität, religiöse Gleichgültigkeit und Atheismus eng miteinander zu assoziieren, wenn nicht gar zu identifizieren (Bukow, Yildiz 2003: 29). Bis heute scheint dieses „Fehlkonzept“ von Säkularisierung – bei Muslimen wie Nichtmuslimen – tendenziell weiterhin verbreitet zu sein. Abu Zaid, Literaturwissenschaftler und einer der führenden liberalen Denker des Islam, kritisiert bei Konservativen und Islamisten die fälschliche Gleichsetzung von Religionslosigkeit mit Säkularisierung, welche eigentlich die institutionelle Trennung von Staat und Religionsgemeinschaften meine, und nicht die Abtrennung des Glaubens vom Leben und von der Gesellschaft. Dabei wende sich Säkularisierung, so Abu Zaid, nicht gegen die Religion, sondern gegen die Herrschaft der Religion über alle Bereiche und gegen die politische Macht der Theologen (Abu Zaid 1996: 26f.; 207). Analog dazu verhält sich die Position von Fuad Kandil: „Diejenigen Muslime, die gegen die Säkularität heftigst zu Felde ziehen, verkennen, dass eine saubere Trennung von Staat und Religion keineswegs bedeutet, dass Religion und ihre ideellen Leitorientierungen und Wertvorstellungen für Politik und Gesellschaft keine Relevanz haben oder haben können. Sie kann weiterhin – so auch der Islam in einer solchen Gesellschaft – die Aufgabe übernehmen, für Politik und Gesellschaft grundlegende Maximen zu stellen, die als Leitvorstellungen für konkretes politisches und soziales Handeln dienen“ (Kandil 2002: 41). So wurde Säkularismus im Sinne von Atheismus stets als Alternative zu Religion, nicht als Alternative, die Gesellschaft zu ordnen und die Welt zu verstehen, interpretiert (vgl. Filaly-Ansary 1999).

Von Seiten der Integralisten wird dem entgegengehalten, dass die Säkularisierung eine abendländische Lösung für ein christliches Problem sei und keine universalhistorische Bedeutung haben könne (vgl. Ramadan 1998; Flores

252 Auch der Islamwissenschaftler Rahman, der lange in den USA lehrte, hält Säkularismus für atheistisch, obwohl das religiöse Leben in den USA dieser These widerspricht (Fazlur 1982: 15).

253 Die katholische Kirche hat die Religionsfreiheit nach heftigen internen Konflikten erst auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil (1962 – 1965) offiziell anerkannt.

2005: 626; 2007, Krämer 2007: 176). Im Gegensatz zum Christentum kenne der Islam keine verfasste Kirche als hierarchisch geordnete Institution. Die hierarchische Struktur der Kirche mit ihrer Machtfülle – so die Argumentation – und ihr Klerus hätten in Europa zur Vermischung der politischen und religiösen Sphären geführt. Erst die protestantische Reformation habe diese Einheit dann aufgebrochen und dazu beigetragen, den „mittelalterlichen Obskurantismus“ zu überwinden. Im Islam gebe es keine klerikale Hierarchie oder Kirche, also benötige man auch keine dem Abendland vergleichbare Säkularisierung (vgl. Wick 2009: 115f.). Der Säkularisierungsdiskurs sei ein Konstrukt westlicher Gesellschaften, ihr Prozess passe lediglich ins christliche Europa²⁵⁴ und könne anderen Kulturen nicht übergestülpt werden (vgl. Asad 1993; Scott, Hirschkind 2006). Der Islam dagegen rufe an sich schon zur Rationalität auf und würde sich weder wissenschaftlichem noch sozialem Fortschritt gegenüber verschließen (vgl. Flores 2005: 626). Mit dieser Argumentation von Seiten der Säkularisierungsgegner befindet sich die Debatte wieder am Anfang und bietet dem Denken der Re-Islamisierungsbewegung den entscheidenden Ansatzpunkt: der „wahre Islam“ als religiös-politische Heilsideologie – und nicht die Säkularisierung – führe zu kultureller, wirtschaftlicher und politischer Blüte. Auch Fuad Zakariya kritisiert an dieser Perspektive, dass damit die Debatte ad acta gelegt und sophistisch unterlaufen werde (Zakariya 1992: 236). Zwar existiere keine analoge Instanz zum Papsttum, aber es hätte immer starke religiöse Machtorgane gegeben, deren Autorität gelegentlich weiter reichte als die des Staates (ebd.). Insbesondere die auf Politik und Gesellschaft einflussreichen Autoritäten, Religions- und Rechtsgelehrte, *Ulama* und *Fuqaha*, erheben den Anspruch, die religiösen und rechtlichen Lehren des Islam zu erfassen, zu systematisieren und der Gemeinschaft der Muslime zu vermitteln (Krämer 2007; 2006; 2005a; Gaborieau, Zeghal 2004). Krämer spricht in einzelnen Fällen sogar explizit von einer Art „Klerus“, der nicht nur über religiös relevantes Wissen verfüge, sondern auch religiöse Aufgaben wahrnehme (Freitagsgebet, Predigt, religiöse Unterweisung, Verwaltung religiöser Stiftungen) und die entsprechenden Institutionen und Finanzen kontrolliere (Krämer 2007: 181). Schließlich stellt auch die Azhar-Universität in Kairo eine einflussreiche Autorität dar²⁵⁵, auch wenn sie nicht in Form einer Kirche organisiert ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Positionen der Säkularisten und der Integralisten auf verschiedenen, sich nur teilweise über-

254 Vgl. zur „Säkularisierung als europäischer Sonderweg“ z.B. Zachhuber 2007; Schröder 2007.

255 So werden u.a. Rechtsauslegungen (*Fatwas*) formuliert.

schneidenden Konzepten von Säkularisierung beruhen. Die Säkularisierungsbefürworter verstehen unter Säkularisierung vor allem eine Einschränkung der Allmacht von Religion auf alle Bereiche des Lebens, es gehe v.a. um eine institutionelle Trennung, weniger um die Forderung, dass Religion keinen Einfluss auf das Leben und die Gesellschaft haben sollte. Der Islam kann weiterhin identitätsstiftend sein und als ethische Wertressource fungieren (s.u.)

Die integralistische Position dagegen interpretiert Säkularisierung als Abwendung vom Islam. Ihr wird ein negativer Einfluss auf Gesellschaft und Individuum attestiert. Es käme neben der Verbreitung von Gottlosigkeit zu einer Destruktion von Werten (vgl. Hofmann 2000: 184f.), familiärer Strukturen, zum Hedonismus und zu kultureller Dekadenz, zu verwerflichem Verhalten und damit zu Dingen, die zu einem Großteil in islamischen Gesellschaften kritisch bis ablehnend bewertet und mit dem Westen gleichgesetzt werden: voreheliche Sexualität, Pornographie, Homosexualität, Alkohol- und Drogenkonsum sowie eine Hinwendung zum Materialismus (vgl. Flores 2005: 627). Zakariya karikiert vor dem Hintergrund all dieser Vorstellungen folgendes Bild des westlichen Menschen: „Alle glauben, dass der europäische Mensch in einem Zustand fortwährender moralischer Zerrüttung lebt, an nichts anderes als an völlig freizügig praktizierte Sexualität denkt und in seinem Leben keinen Raum für irgendwelche moralischen Werte hat, dass die Gesetzgebung in den europäischen Staaten auf den Schutz Perverser abzielt und die Unzucht verteidigt (...)“ (zit. In: Flores 2005: 629). Aus integralistischer Perspektive kann lediglich ein islamischer, auf der Scharia basierender „Tugendstaat“, der auf alle gesellschaftlichen Bereiche Einfluss hat, dieser Entwicklung Einhalt gebieten.

Diese Divergenzen zwischen den Konzepten der Säkularisten und Integralisten lassen sich auf der Basis der Säkularisierungstheorie für die Entwicklung islamintegrativer Konzepte von Seiten der politischen Bildung nicht auflösen. Da aber für die politische Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens wie auch anderer Religionen und Weltanschauungen Konzepte, die nicht im (scheinbaren) Widerspruch zueinander stehen, als Grundlage für alle weiteren Kompetenzen, die die politische Mündigkeit auszeichnen, notwendig sind, soll im weiteren Verlauf das Säkularisierungsparadigma auf seine erklärende Überzeugungskraft hin überprüft werden. Schließlich stellt dies den Ausgangspunkt für die konstatierte Inkompatibilität von Islam und Demokratie dar.

2.3 Revision der Säkularisierungsthese?

Die Ergebnisse zur Religiosität unter Muslimen verweisen auf eine besondere Relevanz des Islam als Deutungsmuster, welches deren Denken, Urteilen, Handeln sowie ihre personale, soziale und kollektive Identität in islamischen Staaten wie in westlichen Migrationsgesellschaften beeinflussen kann²⁵⁶. Laut der Säkularisierungsthese allerdings existiert eine solche Bedeutung von Religion in westlichen Gesellschaften nicht mehr. Vielmehr ließe sich ein Bedeutungsverlust, ein Verschwinden von Religion erkennen. Dies gelte als Indikator für Rationalisierungs- und Modernisierungsprozesse und wird auch für die Religiosität von Menschen mit Migrationshintergrund angenommen. Im Widerspruch dazu steht die Tatsache, dass auch die zweite und dritte Generation der jugendlichen Muslime in der Bundesrepublik Deutschland weiterhin religiös sind, deren Religiosität sogar anzusteigen scheint. Auch die Religiosität von Migranten und Nichtmigranten in den Vereinigten Staaten verschwindet keineswegs, dennoch sind die USA ein demokratisches und modernes Land. Damit stellt sich die Frage, ob sich Modernisierung und Demokratisierung tatsächlich mit der Säkularisierungsthese erklären lassen?

Bereits seit den sechziger Jahren steht die Säkularisierungstheorie in der Diskussion. Mittlerweile ist die Rede von einer Revision des Säkularisierungsparadigmas, worauf z.B. die Bezeichnung „postsäkular“ verweist (Habermas 2001. s.u.)²⁵⁷. Thomas Luckmann stellt die Säkularisierungstheorie in Frage, indem er die dort angenommene faktische Identifikation von Religion und Kirche anzweifelt. Ein Zurückgehen einer bestimmten Form von Kirchlichkeit oder organisierter Religion müsse nicht gleichbedeutend mit einem Zurückgehen oder gar Verschwinden von Religion sein (Luckmann 1991 [1967]; auch Berger 1988 [1967]). Thomas Luckmann und Peter L. Berger verweisen zwar auf einen Wandel von Religion, nicht aber auf einen Abschied von Religion, v.a. bei Rückgriff auf einen weiten, gesellschaftsfunktionalistischen Religionsbegriff. So mag die „kirchliche“ Form von Religion verschwinden, aber dennoch würde sie in einer Form, welche der jeweiligen Gesellschaft adäquat sei, fortbestehen. Durch Individualisierungsprozesse mag Religion in der Gesellschaft aufgrund einer abnehmenden Kirchlichkeit möglicherweise „unsichtbar“ und ein Phänomen der Privatsphäre werden. Da sie aber in ihrer eigenen, individuellen Form erhalten bleibt, kommt es lediglich zu einer Privatisierung von Religion und ist dadurch gekennzeichnet, dass sie zu einem Aspekt individueller Wahlentscheidungen wird (vgl. Luckmann

256 Vgl. zum Islam als Deutungskonzept Kap. II 4. Verweis auf eine Revision in Politikdidaktik z.B. bei Sander 2009; Juchler 2009; Frech, Juchler 2009.

257 Kritisch zum Begriff „postsäkular“ Hans Joas in: Joas 2004.

1991). Vergleichbar interpretiert Niklas Luhmann den Säkularisierungsprozess, indem dieser ein Phänomen der funktionalen Differenzierung der Gesellschaft sei. D.h., das gesellschaftliche Gesamtsystem hat sich in Teilsysteme (z.B. Politik, Wissenschaft, Religion, Bildung) ausdifferenziert, welche jeweils eigene Funktionen erfüllt. Glaube existiere in der funktional differenzierten Gesellschaft aufgrund individueller Entscheidungen, wodurch es zu einem Bedeutungsverlust von Religion in der Moderne käme (Luhmann 1999: 232ff.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Luhmann, Luckmann und Berger zwar auch einen Bedeutungsverlust von Religion registrieren und damit die Säkularisierungsthese nicht grundsätzlich verwerfen, sie plädieren aber für ein modifizierteres, differenziertes und präziseres Verständnis von Säkularisierung. Empirisch lässt sich dies auch anhand von Entwicklungen in den USA oder Japan belegen, die parallel zur europäischen Modernisierung verlaufen sind. Dort lässt sich einerseits eine Ausdifferenzierung von Staat, Recht und Religion beobachten, dennoch bleibt die Bedeutung von Religion stärker erhalten als in (West-)Europa. Mit diesen widersprüchlichen Phänomenen setzen sich seit den 1980er Jahren Rodney Stark, William Sims Bainbridge (1985) und Jose Casanova (1994) auseinander, indem sie das Säkularisierungsthema in einem globalen Kontext komparativ untersuchen.

Es komme zwar mit der Individualisierung und Modernisierung auch zu einer Rationalisierung, aber Religion behalte weiterhin für die Individuen einen zentralen Stellenwert, so Stark und Bainbridge. Die Religiosität und der Säkularisierungsgrad hängen allerdings von der Beschaffenheit des „Marktes der Religionen“ ab, nach dem Motto: Konkurrenz belebt das Geschäft. Vielfalt und Vielzahl der Religionsgemeinschaften in einer Gesellschaft erforderten von den jeweiligen „Anbietern“ deren attraktive Ausgestaltung, um eine entsprechende „Nachfrage“ nach Religion zu motivieren. Im Gegensatz dazu führen dominierende Staatsreligionen und Staatskirchen zu einem einseitigen Angebot und auch zu einer Abnahme von Religiosität. Auf der Basis dieses *rational-choice-Ansatz* versucht die Religionssoziologie die unterschiedlichen Säkularisierungsentwicklungen in Europa und den USA zu erklären. So handele es sich in Europa demnach nicht um ein Schwinden der Nachfrage, sondern um ein einseitiges religiöses Angebot (vgl. dazu Iannaccone 1991; Stark, Bainbridge 1987; Stark, Finke 2000; Finke, Stark 2006). Im Gegensatz dazu lässt sich mit diesem Ansatz aber nicht die zentrale Bedeutung des Islam in islamischen Staaten erschließen. Denn der Islam ist dort häufig Staatsreligion²⁵⁸ und nach der Theorie von Stark müsste aufgrund des einseitigen Angebots dieser weniger „nachgefragt“ werden. Möglicherweise

258 Vgl. zu den Verfassungen islamischer Staaten und des Islam als Staatsreligion Kap. III 2.3.2.

liegt der Unterschied in der Tatsache, dass die USA schon eine funktionale Differenzierung von Staat und Religion durchlaufen hatten. In diesem Sinne gibt Zachhuber zu bedenken, dass Stark keine weiteren Kriterien wie Kultur oder Modernisierungsgrad zur Untersuchung herangezogen hätte, sondern „unabhängig von kulturellen Kontexten auf einen schlichten Mechanismus von Bedürfnis und Erfüllung reduziert“ werde (Zachhuber 2007: 26).

Für Huntington liegt der Grund dafür, dass der Islam weiterhin von zentraler Bedeutung sei und sich ein Re-Islamisierungstrend abzeichne, an dem Phänomen, dass Modernisierungsprozesse zwar zuerst Säkularisierungsprozesse initiierten, dann aber auch wieder zur Stärkung von Religion beitragen könnten. Indem Modernisierung traditionelle und soziale Beziehungen aufweiche, führe sie auch zu Entwurzelungen, Angst und Anomie. Darauf basierende Identitätskrisen könnten durch Religiosität aufgefangen werden (vgl. Huntington 2002: 109f.). Die Erneuerung von Religion oder auch Tradition scheint den Typus des „Modernisierungsverlierers“ anzusprechen, um Ängste und Unsicherheiten zu kompensieren (Riesebrodt 2000; Münch 1999: 135; Rothermund 2004: 167). Einen ähnlichen Ansatz von Religion als „Kompensationsinstrument“ vertreten Ronald Inglehart und Pippa Norris (Inglehart, Norris 2004: 13ff.; auch Inglehart, Welzel 2005: 37; 56ff.): Wo sich Armut ausbreite – also Modernisierung nicht stattfinde –, dort kehre auch Religion zurück. Erst mit der Sicherung der materiellen und sozialen Existenz wenden sich die Menschen säkular-emanzipatorischen Werten zu und distanzieren sich von traditionell-religiösen. Sobald aber der Modernisierungsprozess den Lebensstandard verbessere, reduziere sich auch die Religiosität wieder. Damit interpretieren Inglehart und Norris die Wiederkehr von Religion als eine „vorübergehende Delle im Verdrängungsprozess der Religion“ (Karl Gabriel).

Für kulturell, ethnisch und religiös vielfältige Migrationsgesellschaften ist allerdings die Gleichsetzung von Religion mit unmoderner Tradition ein wenig konstruktives Konzept. Zwar stellen auch Brettfeld und Wetzels fest, dass die Religiosität unter Muslimen bei geringerer Bildung höher ist, aber bei Christen ist dieses Verhältnis umgekehrt (Brettfeld, Wetzels 2007). Damit ist die These einer Kompensationsfunktion von Religion defizitorientiert und monokausal und steht im Widerspruch zur Vielfalt religiöser Funktionsbezüge. Karl Gabriel gibt zu Bedenken, dass Norris und Inglehart sich nur an den Indikatoren „Sicherheit“ und „Unsicherheit“ als Motiv für Religiosität orientieren. Für die USA bedeutete dies, dass die hohe Religiosität auf besonders ungesicherte Lebensverhältnisse in den USA verweisen würde. Dies kann mit Gabriel als ein wenig überzeugender Ansatz bewertet werden (Gabriel 2008).

Im Gegensatz zu Norris und Pippa wird die weiterhin bzw. wieder sichtbare Existenz von Religionen sowie das Phänomen religiöser Expansionsbewegungen seit den 80er Jahren als eine „Wiederkehr der Religionen“ oder „Wiederkehr der Götter“ (Graf 2004), als ein Boom oder eine Desäkularisierung bzw. als Ende des Säkularisierungsparadigmas gedeutet (z.B. Berger 1999; 2005; 1999; Casanova 1994; 2007; Davie 2002; Gabriel 2008; Gräß 2007; Habermas 2008; Riesebrodt 2000; Reder; Schmidt 2008; Joas 2007; Schieder 2009), so dass die Säkularisierungsthese vielfach an Plausibilität eingebüßt hat. Als Indizien für eine Wiederkehr der Religion gelten in westlichen Gesellschaften der migrierte Islam oder in vielen Teilen Ostasiens, Lateinamerikas und im südlichen Afrika das Anwachsen der evangelikalen und charismatischen Bewegung wie das pfingstlerische Christentum (vgl. Gabriel 2008; Habermas 2008: 35; Hunt, Hamilton, Walker 1997). Auch Pollack verweist auf verschiedene Phänomene anwachsender Religiosität: „Durch die Zunahme von Formen außerkirchlicher Religiosität, sei es New Age, Esoterik, Astrologie, Theosophie, Reiki oder Geistheilung, hat sich das Spektrum religiöser Gemeinschaftsbildungen und Praktiken auch neben dem Christentum vervielfältigt. Vor allem aber hat die religiöse Landschaft in den europäischen Gesellschaften durch die mit den internationalen Immigrationsströmen einhergehende Einwanderung nichtchristlicher Religionen an Buntheit und Disparität gewonnen. Allein die Anhänger des Islam belaufen sich (...) in Deutschland auf 3,3 und in Frankreich auf 5 bis 6 Millionen und machen damit einen Anteil von 3 bis 10 Prozent der Gesamtbevölkerung aus“ (Pollack 2008: 9). Religion werde insgesamt eine steigende Popularität zugeschrieben, wie es sich bei Großereignissen wie der Papstwahl oder des Weltjugendtages 2005 beobachten lässt. Außerdem steige die Präsenz von Religion im öffentlichen Raum an und halte Einzug in die populäre Kultur²⁵⁹ (vgl. Knoblauch 2008; Höhn 2007). Auch der wissenschaftliche Fokus konzentriert sich wieder stärker auf Religion und es konstituieren sich neue Forschungszentren oder -projekte mit Themen wie „Religion und Politik“, „Einwanderung und Religion“, „Religion und Gewalt“ oder „der interreligiöser Dialog“ (vgl. Casanova 2007: 314). Ein Blick auf die religiöse Lage in Europa steht damit im Widerspruch zur Aussage von Steve Bruce: „God is Dead“ (Bruce 2001). Auch laut Religionsmonitor muss das Säkularisierungsparadigma

259 „Die populäre Religion umfasst unter anderem die erneuerten Formen dessen, was einst Aberglauben hieß, die nun als Ufo-Glaube, Reinkarnationsglaube, als Spiritismus oder als esoterischer Glaube an die magische Kraft von Steinen oder Pyramiden ein breites Interesse genießen. (...)“ Schließlich nennt Knoblauch Phänomene wie Engelsglauben, Eventisierung der religiösen Zeremonie beim Papstbesuch und bei den Weltjugendtagen bis hin zur Aufnahme der Gegenkultur bei den Jesus-Freaks (Knoblauch 2008: 4f.).

für Europa angezweifelt werden. In Polen und Italien werden 87% – 89% Gläubige registriert, davon sind über 40% hochreligiös. Diese Werte belegen eine höhere Religiosität als in der islamisch geprägten Türkei oder in Israel und Palästina, der „Wiege dreier Hochreligionen und dem jahrzehntelangen Fokus religiös-politisch motivierter Gewalt“. Die Religiosität dort gleicht vielmehr der in der alten Bundesrepublik. Insgesamt lässt sich anhand der Ergebnisse des Religionsmonitors der Bertelsmannstiftung festhalten, dass in den meisten europäischen Ländern eine Art allgemeiner Glaube an Gott erhalten geblieben ist, Tiefe und Ausmaß individueller Religiosität allerdings abgenommen haben (Bertelsmann Stiftung 2008c)²⁶⁰.

Die aufgezählten Phänomene, die eine Wiederkehr der Religionen zu belegen scheinen, stehen dabei im Widerspruch zur inneren Situation der Kirchen. Zwar ist immer noch ein hoher Prozentsatz (70%) Mitglied einer Kirche (Vgl. Bertelsmann Stiftung 2008b), aber die Kirchenmitgliedschaften nehmen ab. Ebenso gibt es eine deutliche Reduktion bei Taufen, Firmungen, Eheschließungen, bei der Teilnahme an Gottesdiensten sowie bei der katholischen Volksfrömmigkeit als Folge des Abschmelzens kirchlicher Sozialmilieus (Höhn 2007: 26; Kaufmann 2004). Von „postreligiösen Verhältnissen“ spricht daher Hans Joachim Höhn, da die Bedeutung organisierter Religion als ein Medium sozialer Koordination und Integration abgenommen habe sowie die autonome Funktionslogik der sozialen Teilsysteme deutlich geworden sei. Er gibt daher zu Bedenken, dass es voreilig sei, den Begriff der Säkularisierung als eine kulturdiagnostische Schlüsselkategorie zu verabschieden. „Wer das Säkularisierungstheorem als einen modernen Mythos abstuft, sollte darauf achten, mit der Rede von der Wiederkehr der Religionen nicht einem modernen Gegen-Mythos zu erliegen. Dies sei von empirischer Seite nicht gedeckt“ (Höhn 2007: 30; vgl. a. Pollack 2003: 1-27; 132-148). Vielmehr scheinen die Daten zur Situation der Kirchen den Anhängern der Säkularisierungsthese (Pippa, Norris 2004; Pollack 2003) immer noch Erklärungskraft zu liefern, denn die neuen Formen der Religiosität kompensieren kaum die traditionelle Kirchlichkeit (Müller 2009; Bruce 1996: 187ff.; Pollack, Pickel 2003).

Diese widersprüchliche Situation zwischen „Wiederkehr und Verschwinden der Religionen“ erklärt Habermas damit, dass sich die Kirchen und Religionsgemeinschaften im Zuge der Ausdifferenzierung gesellschaftlicher Funktionssysteme zunehmend auf die Kernfunktion der seelsorgerischen Praxis beschränkt haben und ihre umfassenden Kompetenzen in anderen

260 Bertelsmann Stiftung (2008c): Deutschland – (k)ein Land der Gottlosen? Der neue Religionsmonitor der Bertelsmann Stiftung. zum Stand von Religion und Glauben in Deutschland, in: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23405_23406_2.pdf. (27.12.2011)

gesellschaftlichen Bereichen aufgeben mussten. Gleichzeitig hat sich die Religionsausübung in individuellere Formen zurückgezogen. Höhn spricht von „Patchworkspiritualitäten“ (Höhn 2007: 26f.). Der funktionalen Spezifizierung des Religionssystems entspricht eine Individualisierung der Religionspraxis (Habermas 2008: 36; Schieder 2009). Funktionsverlust und Individualisierungsprozesse müssen aber nicht zwangsläufig einen Bedeutungsverlust nach sich ziehen, so Jose Casanova – weder in der politischen und kulturellen Öffentlichkeit noch in der persönlichen Lebensführung. Deutlich werde vielmehr, dass das klassische Säkularisierungsparadigma diesen verschiedenen Phänomenen nicht gerecht werde; es biete für die zu beobachtende, anhaltende oder wieder auflebende Religionsproduktivität keine hinreichende Erklärung, sei also in sich undifferenziert und trete fälschlich als eine geschlossene Theorie auf. Dabei handele es sich aber um drei verschiedene Dimensionen, die einzeln betrachtet werden müssten, um zu Aussagen über Säkularisierungsprozesse kommen zu können (Casanova 1994: 19 – 39; 1996: 182; 2007). Daher differenziert Casanova schließlich drei Dimensionen von Säkularisierung, die sich jeweils unterschiedlich entwickeln können (Casanova 1994):

1. Der Prozess funktionaler, gesellschaftlicher Ausdifferenzierung. Religion hat sich aus der Verklammerung mit anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Staat und Wissenschaft gelöst. Die Ausdifferenzierung von weltlicher und sakraler Sphäre als struktureller Trend der Moderne ist in westlichen Gesellschaften als Trennung von Staat und Religion feststellbar.
2. Die Abnahme individueller religiöser Überzeugungen und Verhaltensformen.
3. Die Privatisierung von Religion. Allerdings verweist Casanova auf weltweite Phänomene der Rückkehr der Religionen in die Öffentlichkeit und damit auf einen Trend der Deprivatisierung, insbesondere in den traditionellen Religionen und Kirchen außerhalb Westeuropas. Casanova differenziert drei Arten von Öffentlichkeit in der modernen Gesellschaft. Das Zurückdrängen der Religionen aus der staatlich-politischen Öffentlichkeit (Ende des Staatskirchentums), die Abnahme von Bedeutung von Religion in der (partei-)politischen Öffentlichkeit als „Ende“ konfessioneller Lagerparteien. Einen Bedeutungsverlust für die zivilgesellschaftliche Öffentlichkeit lässt sich dabei laut Casanova nicht erkennen.

Diese drei Dimensionen sind, da sie fast gleichzeitig in Europa zu beobachten waren, strukturell und logisch in der Säkularisierungsthese verknüpft worden. Aufgrund dessen wurde der Relevanz- und Funktionsverlust von

Religion für unausweichlich gehalten, gar als fortschrittlich begriffen – gleich eines Telos sozialer Evolution. Casanova hingegen hält lediglich die erste Dimension, die institutionelle Ausdifferenzierung von Staat und Religion, für eine entscheidende strukturelle Tendenz der Moderne, nicht aber die zweite (Individualisierung) oder dritte (Privatisierung).

Die Notwendigkeit einer Differenzierung des Säkularisierungsparadigmas wird laut Casanova besonders am Beispiel Amerikas deutlich: Amerika sei sowohl ein Paradebeispiel für die „vollendete politische Emanzipation“ als auch „vorzugsweise das Land der Religiosität“. Das heißt aber, Amerika war zugleich die säkularisierteste und die am wenigsten säkularisierte Gesellschaft der Neuzeit, je nachdem, ob man die strukturelle Bedeutung, d.h. die institutionelle Trennung von Kirche und Staat im Auge hat, oder die soziale Verbreitung von religiösen Verhaltensweisen und Überzeugungen“ (Casanova 1996: 182f.). Wie aber kann eine These, die die Entwicklung der westlichen Welt nicht eindeutig erfasst, die sogar im Widerspruch zur Entwicklung der USA steht, den wissenschaftlichen Anspruch erheben, Modernisierungsprozesse erklären zu können? Mittlerweile gilt in globaler Perspektive der europäische Säkularisierungsprozess eher als Ausnahme denn als Modell. Ehe die Säkularisierungstheorie in Zweifel gezogen wurde, sprach man vom „amerikanischen Exzeptionalismus“, heute vom „europäischem Exzeptionalismus“ (Davie 2002) und insgesamt wird die Säkularisierungsthese ihren eurozentristischen Makel nicht los²⁶¹ (Casanova 2007: 333; 2003; Habermas 2008; Berger 2005; Zachhuber 2007; Asad 1993; Schröder 2007).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass mit Modernisierungsprozessen nicht zwangsläufig ein Rückgang von Religiosität verbunden sein muss. Abgesehen davon distanziert sich Casanova auch von der Annahme einer Privatisierung von Religion, wie sie von Luckmann vertreten wird und wie der Titel „Public Religions in the Modern World“ unterstreicht (Casanova 1994; 2007; 2008). Seit den 1980er Jahren ist zu beobachten, dass Religion (wieder) eine prominente öffentliche Rolle spielen kann wie die katholische Kirche während des politischen Transformationsprozesses in Polen²⁶². Damit resümiert Casanova, dass Religion ihre Verdrängung in die Privatsphäre überwunden hat, die ihr von der modernen Gesellschaft auferlegt worden ist. Sie hat sich als eine öffentliche Kraft und als eine vernehmbare Stimme im Chor der zivilgesellschaftlichen Institutionen etabliert, um sich dort an den fortlaufenden Auseinandersetzungen, diskursiven Rechtfertigungen und

261 Dabei erklärt die Säkularisierungsthese nicht einmal die Entwicklungen in Osteuropa.

262 Vgl. zur öffentlichen Rolle von Religion auch: Gabriel 2003; Minkenberg 2002; Willems 2002, Knoblauch 2008.

neuen Grenzziehungen zu beteiligen (Casanova 1994: 65f.). Die Entzauberung habe gar nicht stattgefunden, die Moderne habe lediglich die Kirchen strukturell entmachtet und die Form der Religion verändert (Knoblauch 2008). Laut Casanova habe gerade die Akzeptanz der Trennung von weltlicher und sakraler Sphäre durch die Kirchen, der Verzicht auf Teilhabe an staatlicher Macht und die Anerkennung der Religionsfreiheit Anderer zu einer Versöhnung von Religion und Moderne geführt und eine Rückkehr der Religion in Öffentlichkeit und auch Politik ermöglicht²⁶³ (Casanova 1994: 57). Säkularisierung und Modernisierung lassen sich also nur schwer mit einem Bedeutungsverlust von Religion gleichsetzen, vielmehr evozieren sie eine Diversität religiöser Möglichkeiten. „Dass die Moderne selbst einmal von der Religion ganz loskommen könnte, gehört offensichtlich zu den Illusionen, von denen sie loskommen muss“ (Höhn 2007: 17). Möglicherweise schließe die moderne Welt ein Bedürfnis nach spezifisch nichtrationalen Annahmen und Praktiken am Ende doch nicht aus oder produziere ein solches Bedürfnis in einer ihr eigentümlichen Form am Ende gar selbst (Zachhuber 2007: 19). Aufklärung und Vernunft scheinen nicht nur Vernünftiges, sondern auch stets das Un- und Widervernünftige mitzuproduzieren (Höhn 2007: 17).

Abgesehen von der geringen Differenziertheit büßt die Säkularisierungstheorie auch aufgrund ihres einseitigen Deutungskonzepts von Religion an Überzeugungskraft ein. Religion wird mit Rückschritt und Irrationalität, während Nicht-Religiosität mit Rationalität und Fortschritt gleichgesetzt wird. Religion wird darüber hinaus häufig mit Intoleranz und als Quelle von Konflikten attribuiert. Im Sinne des Modernisierungsparadigmas führen entsprechende Konzepte zu der Synthese, dass ein religiöses und damit irrationales und primitives Weltbild durch Fortschritt, Wissenschaft und Rationalität überwunden werden muss. Religiöse Themen sind für viele Europäer irritierend (vgl. Byrnes, Katzenstein 2006), so dass „Aufklärungsfundamentalisten“ fordern, dass sich Religion aus der politischen Öffentlichkeit in den Privatbereich zurückziehen müsse, weil sie eine historisch überwundene ‚Gestalt des Geistes‘ sei. Sie müsse zwar unter normativen Gesichtspunkten in einer liberalen Ordnung geduldet werden, aber sie könne nicht den Anspruch erheben, als kulturelle Ressource für das Selbstverständnis moderner Zeitgenossen ernst genommen zu werden (Habermas 2008: 43).

263 Dafür nennt Casanova drei Voraussetzungen: 1) Religionsgemeinschaften müssen für die (Menschen-)Rechte aller eintreten. Sie dürfen sich nicht auf die Sicherung ihrer eigenen Privilegien beschränken. 2) Religionsgemeinschaften müssen die Autonomie von Staat und Wirtschaft durch ethische und moralische Ansprüche kritisch begleiten. 3) Religionsgemeinschaften müssen zur Frage des „Rechts auf Leben“ Stellung beziehen (Casanova 1994: 57).

Solche „säkularistischen Vorurteile“ verhinderten allerdings eine ehrliche und reflexive Bestandsaufnahme des jüdisch-christlichen Erbes (Casanova 2007: 344f.) sowie eine mögliche islamische Anbindung an demokratische Grundwerte in Form von islamintegrativen Konzepten zu „Demokratie“, „säkularem Rechtsstaat“ und „Menschenrechten“. Schließlich kennt auch der Islam einen festen Bestand an Grundwerten, welcher einen Konsens mit den demokratischen Grundwerten bildet: Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichheit, Verantwortung und das Recht auf politische Mitsprache; daneben existieren die religiös verankerten Tugenden wie Aufrichtigkeit, Mitgefühl und die Achtung vor dem Leben (vgl. Krämer 2011: 63).

Einen pluraleren, weniger deterministischen Erklärungsansatz für Modernisierungsprozesse stellt das Konzept der „multiple modernities“ von Shmuel Eisenstadt dar (Eisenstadt 2000)²⁶⁴: „Im Gegensatz zur Ansicht, moderne Gesellschaften seien der natürliche Endpunkt der bisherigen Evolution menschlicher Gesellschaft, geht diese Sicht davon aus, dass die Moderne eine im Westen entstandene Zivilisation ist, die sich zum Teil analog zu der Kristallisierung und Expansion der großen Religionen – Christentum, Islam, Buddhismus, Konfuzianismus – in der ganzen Welt ausgebreitet hat. Die zweite Annahme multipler Modernen ist, dass diese Zivilisation mit ihrem spezifischen kulturellen Programm und seinen institutionellen Auswirkungen sich ständig verändernde kulturelle und institutionelle Muster hervorgebracht hat, die unterschiedliche Reaktionen auf die Herausforderungen und Möglichkeiten, die in den Kernmerkmalen moderner zivilisatorischer Prämissen enthalten sind, darstellen. Mit anderen Worten, die Expansion der Moderne brachte keine uniforme und homogene Zivilisation hervor, sondern, in der Tat, multiple Modernen.“ (Eisenstadt 2006: 37). Moderne ist schließlich in komparativer Hinsicht gerade von Spannungen, Widersprüchen und Antinomien gekennzeichnet. Diese lassen sich in unterschiedlicher Form erkennen: z.B. als Spannungen zwischen Glauben und Vernunft und deren Rolle bei der Gestaltung von Gesellschaft sowie zwischen totalisierenden und pluralistischen Zugängen zu Lebensstilen und zum Gesellschaftsaufbau (vgl. ebd.: 39). Einen für die Säkularisierungstheorie „ungewöhnlichen“ Modernisierungsprozess beschreitet die Türkei. Je „moderner“ bzw. demokratischer die Politik in der Türkei wird, desto mehr nimmt der säkularistische Trend ab und desto öffentlicher wird der Islam. „In ihrer Entschlossenheit, der EU beizutreten, erhebt die Türkei in aller Härte ihren Anspruch, ökonomisch und politisch im Vollsinn ein europäisches Land zu sein oder zumindest das Recht zu haben, es zu werden, dabei aber gleichzeitig ihr eigenes Modell

264 Vgl. auch den Bezug zu Eisenstadt in Kap. II 3.4.5c.

einer moslemischen Moderne zu gestalten. Eben dieser Anspruch, sowohl ein modernes europäisches Land wie ein kulturell moslemisches Land zu sein, verblüfft die Europäer, ob säkularistisch oder christlich“ (Casanova 2007: 347). Auch wenn die Türkei noch mitten im Demokratisierungs- und Modernisierungsprozess steckt, ist es für die nahe Zukunft von besonderem Interesse, welchen Vorbildcharakter sie in Bezug auf das Verhältnis von Islam und Staat für die sich reformierenden islamischen Länder haben wird.

Abgesehen von diesem Beispiel demonstrieren die Erläuterungen zum Säkularisierungsprozess ebenfalls, dass die Frage nach dem Verhältnis von Religion und Moderne auch für westliche Gesellschaften weiterhin aktuell ist. Wie viel Präsenz kann Religion in westlichen Demokratien einnehmen? Demokratien garantieren anhand von Grund- und Menschenrechten die Religionsfreiheit, so dass eine Einschränkung für den privaten und individuellen Bereich verfassungswidrig ist. Ermöglichen aber das Grundrecht auf Religionsfreiheit sowie das Prinzip des Pluralismus auch Einfluss und Sichtbarkeit von Religion in der Sphäre der politisch-gesellschaftlichen Öffentlichkeit, wie es Grundlage für die Erarbeitung islamintegrativer Konzepte für die politische Bildung ist? D.h., wie ist das Verhältnis von Religion und Politik und explizit von Islam und Politik? Damit religiöse Observanz auf Politik und Staat ausgeschlossen werden kann und der Staat von religiöser Doktrin frei und handlungsautonom ist, wird v.a. die institutionelle Ausdifferenzierung von Religion und Staat als Voraussetzung für Modernisierung und Demokratie gesehen (vgl. Casanova). Um zu einer Antwort zu gelangen, wird im Folgenden die Ausdifferenzierung von Religion und Staat in der Bundesrepublik Deutschland untersucht, da ihre Verfassung den Rahmen für eine politische Integration der zukünftigen Bürgerinnen und Bürger muslimischen Glaubens darstellt. Danach werden Formen der Ausdifferenzierung von Religion und Staat (Staats-Religions-Modelle) in islamischen Ländern exemplarisch betrachtet, um einen Eindruck zu gewinnen, wie die Formel, der Islam sei Religion und Staat, in den Verfassungen verankert und in den jeweiligen Verfassungsrealitäten zum Ausdruck kommt. Gerade hier scheinen auf muslimischer wie nichtmuslimischer Seite Fehlvorstellungen vorzuherrschen, die zum einen den scheinbaren Konflikt zwischen Islam und säkularem Rechtsstaat verschärfen, aber zum anderen nur bedingt etwas mit der Realität in islamischen Ländern zu tun haben. Wie die integralistische (islamistische) Position zur Säkularisierung gezeigt hat, erfreut sich diese – und damit die ihnen zugrunde liegenden Fehlkonzepte und geschlossenen Deutungsmuster – aufgrund des Topos einer islamischen Alternative zum Westen einer gewissen Attraktivität und Zustimmung. Insofern ist ein differenzierter Blick auf die realen Religions-Staats-Modelle in islamischen

Ländern von besonderer Relevanz, um das Deutungsmuster des „Islam als gesellschaftliches Alternativkonzept“ zu dekonstruieren und ihm ein alternatives Deutungskonzept in Form islamintegrativer Konzepte entgegenzustellen. Um die Überzeugungskraft dieser Ergebnisse, die einen Beitrag zur Auflösung des Inkompatibilitätstheorems leisten sollen, einschätzen zu können, werden sie mit den Einstellungen der in Deutschland lebenden Muslime zum säkularen Rechtsstaat in der Bundesrepublik verglichen.

2.3.1 Ausdifferenzierung von Religion und Staat in Deutschland

Die institutionelle und konstitutionelle Differenzierung von Religion und Staat stellt eines der zentralen Merkmale der Moderne dar. Wolfgang Böckenförde charakterisiert den modernen säkularen Staat anhand dessen, dass in ihm die Religion bzw. eine bestimmte Religion nicht mehr verbindliche Grundlage und Ferment der staatlichen Ordnung ist. Staat und Religion seien vielmehr grundsätzlich voneinander getrennt, der Staat als solcher habe und vertrete keine Religion. Er habe sich aus der Umfängenheit der Religion, welche für die politische Ordnung in Antike und Mittelalter lange Zeit bestimmend gewesen wäre, emanzipiert und insofern säkularisiert. Er verfolge in der Gestaltung des Zusammenlebens der Menschen allein weltliche Zwecke und legitimiere sich aus ihnen (Böckenförde 2007: 12f.). Der Liberalismus z.B. hält Staatskirchen für unvereinbar mit modernen ausdifferenzierten Gesellschaften; und jede Verschmelzung zwischen der politischen und der religiösen Gemeinschaft verstoße daher gegen das Grundprinzip moderner Staatsbürgerschaft. Republikanismus und Kommunitarismus dagegen lehnen Religion als zivilgesellschaftliche Ressource für das Gemeinwesen weniger kategorisch ab.

In den nationalen Verfassungen sind jeweils verschiedene Modelle von Kirche bzw. Religion und Staat verankert. Diese reichen von einer „Feindschaft“ zwischen Staat und Kirche über eine gegenseitige Anerkennung bis zur Identifikation (vgl. Brugger 2007; Dorsen et al. 2003; Robbers 1995). Winfried Brugger unterscheidet sechs Modelle des Verhältnisses von Staat und Kirche respektive Religion: 1. Feindschaft zwischen Staat und Kirche, welche dazu führen kann, Religion ins Illegale zu verdrängen oder gar zu eliminieren wie im kommunistischen Albanien. 2. eine strikte Trennung in Theorie und Praxis, 3. Trennung und Rücksichtnahme (zwei und drei existieren in verschiedenen Bundesstaaten der USA), 4. die Scheidung und partielle Zusammenarbeit wie in der Bundesrepublik Deutschland, 5. eine formelle Einheit von Kirche und Staat mit Existenz einer Staatskirche wie in Großbritannien, Griechenland oder Israel, 6. eine materielle Einheit