



Frank Gesemann

Die Integration junger Muslime in Deutschland

Die Integration junger Muslime in Deutschland

Bildung und Ausbildung
als Schlüsselbereiche sozialer Integration

Dr. Frank Gesemann

Studie

im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung
Politische Akademie
Referat Interkultureller Dialog

Berlin im Dezember 2006

Impressum:

Politische Akademie
der Friedrich-Ebert-Stiftung
Referat Interkultureller Dialog
Hiroshimastraße 17
10785 Berlin

Telefon 030-2 69 35-912
Fax 030-2 69 35-952
E-Mail Johannes.Kandel@fes.de

ISBN 10: 3-89892-581-1
ISBN 13: 978-3-89892-581-5

*Dieses Projekt wird gefördert durch
Mittel der DKLB-Stiftung.*

1. Einleitung	4
2. Muslime in Deutschland	6
2.1 Statistische Angaben	6
2.2 Religiosität und Wertorientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft	8
3. Bildungssituation junger Migranten in Deutschland	11
3.1 Bildungsbeteiligung	11
3.2 Niveau der Schulabschlüsse	11
3.3 Berufliche Bildung	13
3.4 Ursachen des mangelnden Bildungserfolgs	14
3.5 Gewalt als Folge religiöser Bindungen und mangelnder Bildungserfolge?	17
4. Reformansätze zur Förderung der Integration junger Muslime	20
4.1 Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland	20
4.2 Auseinandersetzung mit dem Islam in der Schule	21
4.3 Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen	22
5. Resümee	23
Literatur	25
Anhang	
Weimarer Aufruf (Auszüge)	28

1. Einleitung

Die Anschläge in New York, Madrid und London, der Mord an dem niederländischen Filmemacher *Theo van Gogh* und die gewalttätigen antiwestlichen Proteste gegen die Karikaturen des Propheten Mohammed in islamischen Ländern haben in vielen europäischen Ländern intensive und kontroverse Diskussionen über Ziele und Wege der Integrationspolitik ausgelöst. In diesem Zusammenhang werden in Europa lebende Muslime vor allem als Sicherheitsrisiko wahrgenommen. Ehrenmorde, Zwangsheiraten und parallelgesellschaftliche Strukturen werden häufig mit dem Islam gleichgesetzt und drohen stereotype Vorstellungen einer mit europäischen Wertvorstellungen kaum vereinbaren Religion zu verfestigen. Zugleich wächst aber auch die Einsicht, dass die Anstrengungen zur Institutionalisierung des Islam und insbesondere zur Integration junger Muslime in europäischen Gesellschaften deutlich intensiviert werden müssen. Dies zeigt nicht zuletzt auch die *Deutsche Islam-Konferenz* (DIK), die am 27. September 2006 von Bundesinnenminister *Wolfgang Schäuble* in Berlin eröffnet worden ist.¹

Die schweren Unruhen in den französischen Städten Ende 2005 haben auch in Deutschland zu einer breiten öffentlichen Debatte über Defizite der Integration junger Einwanderer geführt. Zwar wird fast übereinstimmend davon ausgegangen, dass es hierzulande weder „ghetto-ähnliche Zustände“ noch eine „Grundstimmung der Hoffnungslosigkeit“ bei jungen Migranten gibt, aber viele Stimmen verweisen zugleich darauf, dass die Gruppe jener, die nichts zu verlieren haben, größer wird. Der Bundesvorsitzende der *Türkischen Gemeinde in Deutschland* hat in diesem Zusammenhang an die Bundesregierung appelliert, Maßnahmen zur Förderung von Integration und Chancengleichheit zu intensivieren. Die Bildungssituation und die Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt seien so prekär, dass es sehr wohl einen Nährboden für Proteste gebe. Wenn sich diese Entwicklung in den nächsten Jahren fortsetze,

bestehe auch in Deutschland die Gefahr sozialer Unruhen, warnte *Kenan Kolat*: „Viele Jugendliche nicht-deutscher Herkunft fühlen sich ausgeschlossen und könnten ihre Wut und ihren Hass auf ähnliche Weise zum Ausdruck bringen.“²

Unzureichende Bildungs- und Ausbildungserfolge, eine hohe Jugendarbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung und mangelnde Zukunftsperspektiven, alltägliche Erfahrungen von Vernachlässigung und Gewalt in den Familien und im öffentlichen Raum, die Konzentration in problembelasteten und ethnisch verdichteten Stadtquartieren, aber auch die zunehmende Globalisierung und Kulturalisierung der Konflikte im Nahen und Mittleren Osten verstärken die Gefahr, dass sich insbesondere marginalisierte Jugendliche türkischer und arabischer Herkunft von antiwestlichen politisch-religiösen Strömungen und Organisationen vereinnahmen lassen. So wird beispielsweise aus dem Berliner Rollbergviertel berichtet, dass in den letzten zehn Jahren ein „wachsender Einfluss von einfachen ideologischen Botschaften“ zu beobachten ist, der das Zusammenleben im Kiez erheblich erschwert und eine besondere Herausforderung für die Jugendhilfe darstellt: Einige junge Männer treten zunehmend als „Sittenwächter“ im Kiez auf und setzen ihre Vorstellungen im öffentlichen Raum mit offener und verdeckter Gewalt um. Tolerante und aufgeklärte Muslime werden durch eine rigide soziale Kontrolle in Nachbarschaft und Großfamilie unter Druck gesetzt und eingeschüchtert (vgl. *Heinemann* 2006).

Die vorliegende Studie thematisiert die Bedeutung der Bildung für die Integration junger Muslime in Deutschland. In modernen Gesellschaften entscheiden Bildung und Ausbildung über den Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Positionen und Ressourcen sowie die Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen. Hierbei lassen sich verschiedene Dimensionen der Integration unterscheiden: Sprachliche Kompetenzen und kulturelle

1 Informationen zur *Deutschen Islam-Konferenz* sind verfügbar unter: <http://www.bmi.bund.de>, Themen A–Z/Deutsche Islam-Konferenz

2 Presseerklärung der *Türkischen Gemeinde in Deutschland*. Berlin, 05.11.2005.

Fähigkeiten von Migranten beeinflussen ihre Erfolge im Bildungssystem und die Integration in den Arbeitsmarkt (*kulturelle Integration*). Qualifizierte Schulabschlüsse, eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine Hochschulausbildung sind von zentraler Bedeutung für die Aufstiegschancen und die soziale Platzierung von Zuwanderern (*strukturelle Integration*). Bildungseinrichtungen sind darüber hinaus wichtige Orte für die Entwicklung interkultureller Kontakte und Freundschaften, die Förderung von Akzeptanz und den Abbau von Vorurteilen (*soziale Integration*) sowie die Identifikation von Migranten mit den demokratischen Strukturen und den Grundwerten der Aufnahmegesellschaft (*identifikatorische Integration*) (vgl. Gesemann 2006a).

Die Studie „The Integration of Young Male Muslims in Germany“ wurde ursprünglich für ein Fachgespräch zum Thema „The Role of Education in Promoting Integration: Comparing British and German Experiences with Muslim Communities“ erarbeitet, das am 12. Dezember 2005 vom Büro der *Friedrich-Ebert-Stiftung* und dem *institute for public policy research (ippr)* in London durchgeführt

wurde.³ Ergebnisse der Studie wurden zudem auf zwei Tagungen der *Friedrich-Ebert-Stiftung*, „Junge Muslime und Bildung im europäischen Vergleich“ am 4. Mai 2006 und „Was glaubst du? Deutschlands muslimische Jugend auf der Suche nach Identität“ am 7. September 2006 in Berlin, vorgestellt und diskutiert. Für die vorliegende Veröffentlichung wurde die Studie aktualisiert und überarbeitet. Sie gliedert sich wie folgt: Das erste Kapitel bietet einen Überblick zur Anzahl der in Deutschland lebenden Muslime sowie zur Religiosität und den Wertorientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft. Im zweiten Kapitel wird die Bildungssituation junger Migranten in Deutschland erörtert, wobei insbesondere auf die Bildungserfolge junger Migranten aus überwiegend muslimisch geprägten Herkunftsländern eingegangen wird. Im dritten Kapitel werden Reformansätze in Bund, Ländern und Kommunen zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie zur Auseinandersetzung mit dem Islam in der Schule vorgestellt. Es folgt ein kurzes Resümee.

3 Die Studien „Young Muslims in the UK“ von *Jodie Reed* und „The Integration of Young Male Muslims in Germany“ von *Frank Gesemann* sind als PDF-Dateien verfügbar unter: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/london/03682.pdf> und <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/london/03683.pdf>.

2. Muslime in Deutschland

2.1 Statistische Angaben

Zur Anzahl der gegenwärtig in Deutschland lebenden Einwohner muslimischen Glaubens gibt es keine genauen Angaben. Das liegt vor allem daran, dass die deutschen Behörden Muslime nicht als gesonderte Bevölkerungsgruppe zählen und auch die Religionszugehörigkeit von Ausländern nicht systematisch erfassen. Die Religionszugehörigkeit der Bevölkerung wurde zuletzt bei der Volkszählung vom 25. Mai 1987 erfragt. Damals bekannten sich 1,651 Millionen Personen zum Islam, darunter 1,325 Millionen türkische Staatsangehörige sowie 48.000 deutsche Staatsbürger. Von den zu diesem Zeitpunkt in Deutschland lebenden türkischen Staatsangehörigen wurden etwa 93 Prozent als Angehörige der islamischen Religionsgemeinschaft erfasst. Seit diesem Zeitpunkt liegen nur Schätzungen vor: In einer Antwort der Bundesregierung auf eine Große Anfrage zum Thema „Islam in Deutschland“ wurde die Zahl der im früheren Bundesgebiet lebenden Muslime zum 31. Dezember 1999 auf etwa 2,8 bis 3,2 Millionen Menschen geschätzt; davon waren etwa 2,5 bis 2,7 Millionen ausländische Staatsangehörige und 370.000 bis 440.000 deutsche Staatsbürger (*Deutscher Bundestag* 2000: 4 f.).⁴

Schreibt man diese Zahlen in der beschriebenen Weise fort, so kann grob geschätzt werden, dass derzeit etwa 3,2 bis 3,5 Millionen Menschen mit muslimischem Hintergrund in Deutschland leben, das entspricht einem Anteil von etwa vier Prozent der Bevölkerung.⁵ Nach Angaben des *Statistischen Bundesamts* hielten sich zum

31. Dezember 2005 in Deutschland etwa 2,4 Millionen Ausländer auf, die aufgrund ihrer Staatsangehörigkeit überwiegend muslimischen Herkunftsstaaten zugeordnet werden können. Aus denselben Staaten kommen etwa eine Million Personen, die zwischen 1988 und 2005 in Deutschland eingebürgert wurden (vgl. *Tabelle 1*). Die größte Gruppe der Muslime bilden hierbei Migranten aus der Türkei. Ende 2005 lebten etwa 1,8 Millionen türkische Staatsangehörige und über 675.000 eingebürgerte Personen türkischer Herkunft in Deutschland. Nach Angaben des Mikrozensus 2005 weisen sogar 2,792 Millionen Personen (= 3,4 % der Bevölkerung) eine „türkische Herkunftskonstellation“ auf (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006: 141).⁶ Angehörige muslimischen Glaubens finden sich zudem in größerer Zahl unter den Personen aus arabischen Herkunftsländern (etwa 520.000),⁷ aus Bosnien-Herzegowina (188.000) sowie aus Iran (130.000), Afghanistan (96.000) und Pakistan (49.000) (Personen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit plus Eingebürgerte) (vgl. *Tabelle 1*).

Die „Konstruktion einer muslimischen Gemeinschaft“ vernachlässigt allerdings die große nationale, ethnische, sprachliche und religiöse Vielfalt der in Deutschland lebenden Menschen mit muslimischem Hintergrund. Die Mehrheit der in Deutschland lebenden Muslime gehört der sunnitischen Glaubensrichtung an; in der Antwort der Bundesregierung zum „Islam in Deutschland“ wird die Größe dieser Bevölkerungsgruppe, die vor allem aus der sunnitisch geprägten Türkei und aus

4 Die „ungefähre Anzahl“ der in Deutschland lebenden Muslime wird hergeleitet aus der Zahl der sich am 31. Dezember 1999 in Deutschland aufhaltenden Ausländer (2,8 Millionen) sowie den zwischen 1988 und 1998 eingebürgerten Personen aus „überwiegend muslimischen Herkunftsstaaten“ (344.000). Hinzugezählt werden die Basiszahl der Deutschen, die sich in der Volkszählung vom 25. Mai 1987 zum Islam bekannten (48.000), sowie eine gewisse Anzahl von konvertierten Deutschen (deren Zahl auf bis zu 100.000 geschätzt wird). Da nicht alle Personen aus muslimisch geprägten Herkunftsstaaten Muslime sein müssen, wird ein gewisser rechnerischer Abschlag vorgenommen, so dass sich eine Gesamtzahl von etwa 2,8 bis 3,2 Millionen Menschen muslimischen Glaubens ergibt (vgl. *Deutscher Bundestag* 2000: 4 f.).

5 Das *Zentralinstitut Islam-Archiv* (2005) hat die Zahl der Muslime in Deutschland im Frühjahr 2005 auf etwa 3,2 Millionen geschätzt. Von diesen ist knapp ein Drittel bereits in Deutschland geboren. Die Zahl der Muslime, die über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, wird auf 950.000 Personen geschätzt; darunter befinden sich lediglich 14.352 deutschstämmige Muslime.

6 Mit dem Mikrozensus 2005 liegen erstmals repräsentative Daten zur Migrationserfahrung der Bevölkerung vor. Die Ergebnisse zeigen, dass der Anteil der Personen, die einen Migrationshintergrund aufweisen, mit 18,6 Prozent mehr als doppelt so hoch ist wie der Anteil der in Deutschland registrierten Ausländer (8,9 %) (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006: 140; siehe auch *Statistisches Bundesamt* 2006d).

7 Die genaue Zahl der Zuwanderer aus arabischen Herkunftsländern ist nicht bekannt, da eine unbekannt Zahl von Palästinensern und Kurden (insbesondere aus dem Libanon) von der offiziellen Statistik als „Staatenlose“ oder mit Staatsangehörigkeit „ungeklärt“ gezählt werden.

arabischen Herkunftsländern stammt, mit 2,1 bis 2,4 Millionen Personen angegeben, das *Zentralinstitut Islam-Archiv* (2005) schätzt ihre Zahl auf 2,6 Millionen. Schätzungen zur Anzahl der Aleviten in Deutschland, die etwa 20 bis 25 Prozent der Bevölkerung in der Türkei stellen, reichen von 400.000 bis 600.000. Zu den kleineren Gruppen gehören etwa 125.000 bis 225.000 Schiiten (überwiegend aus dem Iran) sowie die nach eigenen Angaben 40.000 Anhänger der *Ahmadiyya-Muslim-*

Bewegung (vor allem aus Pakistan) (vgl. *Deutscher Bundestag* 2000: 8; *Zentralinstitut Islam-Archiv* 2005: 11). Alle diese Schätzungen zur Anzahl der in Deutschland lebenden Muslime stützen sich allerdings auf die Herkunft von Zuwanderern und Eingebürgerten und nicht auf ihr religiöses Bekenntnis oder ihre Glaubenspraxis. Sie bieten somit nur allgemeine Informationen über die Anzahl der in Deutschland lebenden Menschen mit muslimischem Hintergrund (vgl. *Spielhaus* 2006).

Tabelle 1: In Deutschland lebende Ausländer sowie eingebürgerte Personen aus überwiegend muslimischen Herkunftsstaaten

Herkunftsländer	Ausländer Stand: 31.12.2005	Einbürgerungen 1988 bis 2005	Gesamt
Türkei	1.764.041	675.166	2.439.207
Bosnien-Herzegowina	156.872	31.436	188.308
Iran	61.792	68.037	129.829
Marokko	71.639	52.881	124.520
Afghanistan	55.111	40.565	95.676
Ungeklärt*	47.204	16.820	64.024
Libanon	40.060	34.068	74.128
Irak	75.927	18.490	94.417
Pakistan	30.034	19.309	49.343
Tunesien	22.859	20.791	43.650
Syrien	28.154	14.181	42.335
Algerien	13.948	5.289	19.237
Ägypten	10.258	5.385	15.643
Jordanien	8.042	7.201	15.243
Indonesien	11.054	1.668	12.722
Eritrea	5.930	8.662	14.592
Bangladesch	4.354	2.373	6.727
Sudan	3.254	1.175	4.429
Libyen	3.138	273	3.411
Jemen	2.239	312	2.551
Saudi-Arabien	1.423	32	1.455
Sonstige**	1.678	60	1.738
Gesamt	2.419.011	1.024.174	3.443.185

* überwiegend Palästinenser

** Bahrain, Katar, Kuwait, Oman, V. A. Emirate

Quelle: Statistisches Bundesamt (2006 a + b); eigene Berechnungen

Bei den in Deutschland lebenden Personen mit muslimischem Hintergrund handelt es sich um eine recht junge Bevölkerungsgruppe, so dass der Anteil der Muslime bei den jüngeren Altersgruppen deutlich über ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung liegt. Die Zahl der muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland wird vom *Zentralinstitut Islam-Archiv* (2005) auf über 850.000 geschätzt. Von den Ausländern mit türkischer Staatsangehörigkeit gehörten Ende 2004 knapp 26 Prozent zur Altersgruppe 0 bis unter 18 Jahre; 88 Prozent dieser Kinder und Jugendlichen wurden bereits in Deutschland geboren (*Statistisches Bundesamt* 2005a: 38). Hinzu kommen nicht nur eingebürgerte Kinder und Jugendliche, sondern – seit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts zum 1. Januar 2000 – auch im Inland geborene Kinder ausländischer Eltern, von denen viele die deutsche Staatsangehörigkeit bereits mit der Geburt erhalten. Die Ergebnisse des Mikrozensus 2005 zeigen, dass 6,9 Prozent der gesamten Altersgruppe von 0 bis unter sechs Jahren einen türkischen Migrationshintergrund haben (*Konsortium Bildungsberichterstattung* 2006: 143). Den Anteil muslimischer Kinder an allen in Deutschland lebend geborenen Kindern verdeutlicht eine Pressemitteilung des *Statistischen Bundesamtes* vom 12. August 2005. Demnach belief sich der Anteil von Kindern mit muslimischen Eltern im Jahr 2004 auf 9,1 Prozent aller Neugeborenen.⁸

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die in Deutschland lebenden Menschen mit muslimischem Hintergrund eine relativ junge und rasch wachsende Bevölkerungsgruppe bilden, die in den unteren Altersgruppen bis zu zehn Prozent der Bevölkerung stellt. Die Entwicklung des Islam in Deutschland ist zwar historisch vor allem mit der Zuwanderung von ausländischen Arbeitskräften und Flüchtlingen verknüpft, aber die Reformen des Staatsangehörigkeitsrechts haben bewirkt, dass sich die Zahl der Deutschen mit muslimischem Hintergrund im letzten Jahrzehnt verfünffacht hat – von etwa 200.000 (Ende 1995) auf über eine Million (Ende 2005). Mit den Nachkommen muslimischer Zuwanderer, die bereits in Deutschland geboren und aufgewachsen sind, sowie der zunehmenden Einbürgerung von Menschen mit muslimischem Hintergrund wachsen nicht

nur Bemühungen, ethnische, sprachliche und religiöse Differenzen zwischen den in Deutschland lebenden Muslimen zu überwinden, sondern auch das politische Gewicht der muslimischen Bevölkerungsgruppe.

2.2 Religiosität und Wertorientierungen von Jugendlichen türkischer Herkunft

In der empirischen Jugendforschung wurde das Thema „Religion“ lange Zeit weitgehend ausgeklammert. Zudem bezogen sich die wenigen Studien zu Religion und Religiosität von Jugendlichen in Deutschland nahezu ausschließlich auf deutsche Jugendliche. Von untergeordneter Bedeutung war das Thema „Religion“ auch in vielen Studien zur Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die religiöse Orientierung von Zuwanderern, vor allem von Jugendlichen mit türkisch-muslimischem Hintergrund, ist erst seit Mitte der neunziger Jahre verstärkt zum Gegenstand sozialwissenschaftlicher Untersuchungen geworden (siehe hierzu die ausführliche Darstellung in *Boos-Nünning/Karakaşoğlu* 2004: 462 ff.).

Neuere Studien zur Religiosität junger Musliminnen und Muslime⁹ offenbaren, dass ein Teil der Jugendlichen – „auf der Suche nach einer authentischen Lebensführung in der Moderne“ – bewusst auf den Islam zurückgreift. Sie zeigen, dass die islamischen Orientierungen der Jugendlichen weit gefächert sind, betonen die Eigenständigkeit des Islamverständnisses junger Muslime in ihrer Suche nach dem „wahren Islam“ und heben die Bedeutung der islamischen Orientierung und Lebensführung für die Herausbildung einer „authentischen Ich-Identität“ hervor (vgl. *Karakaşoğlu* 2003). Allerdings wurden diese Studien überwiegend mit qualitativen Methoden durchgeführt, die oft mit geringen Fallzahlen, einer selektiven Auswahl der Befragten und einer Konzentration auf bildungserfolgreiche Muslime einhergehen. Die Gewichtung individueller und kollektiver Orientierungen, der Zusammenhang von Religiosität, Wertorientierungen und Handlungspraxis sowie die Folgen von Religiosität auf Prozesse der Segregation und Integration werfen eine Reihe von Fragen auf, die von diesen Studien nicht befriedigend beantwortet werden können.

⁸ Die Pressemitteilung ist zu finden unter www.destatis.de/presse/deutsch/pm2005/p3310023.htm.

⁹ Siehe vor allem die Veröffentlichungen von *Alacacioglu* (1999), *Karakaşoğlu-Aydin* (2000), *Klinkhammer* (2000), *Tietze* (2001), *Frese* (2002), *Kelek* (2002), *Nökel* (2002); eine Aufarbeitung des Forschungsstandes zur Lebenssituation junger Muslime in Deutschland bieten vor allem die Beiträge von *Worbs/Heckmann* (2003) und *Wilpert* (2004).

Die Religiosität von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ist erst in den vergangenen Jahren zum Thema überwiegend quantitativ ausgerichteter Jugendstudien geworden. So gehört zu den Ergebnissen der Shell Jugendstudie 2000,¹⁰ dass 27 Prozent der deutschen, aber nur sechs Prozent der türkischen Jugendlichen sich keiner Religionsgemeinschaft zugehörig fühlen. Bei der Frage nach religiösen Praktiken und Einstellungen gaben 14 Prozent der deutschen und 35 Prozent der türkischen Jugendlichen an, dass sie mindestens einmal im Monat den Gottesdienst besuchen. Die Anteile der türkischen Jugendlichen, die manchmal oder regelmäßig beten (männlich: 41 %; weiblich: 52 %), oft religiöse Bücher lesen, ihre Kinder religiös erziehen möchten (männlich: 64 %; weiblich: 74 %) oder an eine „höhere Gerechtigkeit“ glauben (männlich: 72 %; weiblich: 78 %), sind ungefähr doppelt so hoch wie bei den deutschen Befragten. Die Ergebnisse der Studie zeigen nach Auffassung der Autoren, dass die islamische Religionsgemeinschaft ein Milieu bildet, „das nicht nur religiöse Haltungen und Praktiken prägt, sondern auch in andere Dimensionen ausstrahlt“ (Fuchs-Heinritz 2000: 161).

Die Shell Jugendstudie 2006 hat das Thema „Jugend und Religiosität“ erneut aufgenommen.¹¹ Sie kommt zu dem Ergebnis, „dass es in Deutschland drei verschiedene Kulturen der Religiosität gibt“, „eine Mehrheitskultur westdeutscher Jugendlicher, die man als mäßig religiös einstufen kann“, „eine Teilkultur ostdeutscher Jugendlicher, die nur in geringem Maße religiös ist“, und eine „ausgeprägt religiöse Kultur“, die von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gebildet wird. Während zehn Prozent der ostdeutschen und 28 Prozent der westdeutschen Jugendlichen aus Elternhäusern kommen, die „sehr religiös“ oder „ziemlich religiös“ sind, trifft das auf 54 Prozent der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund und 73 Prozent der islamischen Jugendlichen zu (Gensicke 2006: 221 f.).

Diese zunehmenden Unterschiede der religiösen Prägung und Orientierung scheinen die Jugendlichen eher

auseinander- als zusammenzuführen. So gehört zu den Ergebnissen der 15. Shell Jugendstudie, dass bei den befragten Jugendlichen ein zunehmender Wunsch nach einer zukünftigen Verringerung bzw. Begrenzung des weiteren Zuzugs von Migranten festzustellen ist. Nach Auffassung der Autoren „spricht vieles dafür, dass die jetzt auch bei den eher bildungsbürgerlich und eher linksorientierten Jugendlichen feststellbare Haltung gegenüber einem weiteren Zuzug von Migranten nach Deutschland stark mit der in diesen Kreisen hoch ausgeprägten Distanz gegenüber den mit dem Begriff des radikalen Islamismus verbundenen Wertvorstellungen etwa zur Rolle der Frauen zusammenhängen dürfte. Hinzu kommen die sonstigen kulturellen Unterschiede bei islamisch geprägten Migrantinnen und Migranten, die auch für linksorientierte und/oder tolerante Jugendliche im Alltag kaum zu akzeptieren sind“ (Schneekloth 2006: 137).

Eine neue repräsentative Studie des *Zentrums für Türkeistudien* (2005: 21 f.) zeigt,¹² dass der Anteil türkischstämmiger Muslime, die sich selbst als sehr oder eher religiös bezeichnen, von 72 Prozent (2000) auf 83 Prozent im Jahr 2005 gestiegen ist; der Anteil der Befragten, die sich als sehr religiös sehen, hat sich in diesem Zeitraum sogar mehr als verdreifacht (von 7,6 % auf 28,1 %). In der Altersgruppe von 18 bis 30 Jahren hat sich der Anteil der Migranten, die sich als religiös definieren, überdurchschnittlich stark von 63 auf 80 Prozent erhöht. Die gewachsene Bedeutung der Religion spiegelt sich auch in den Einstellungen zur Trennung von Staat und Religion sowie zu kontroversen religiösen Themen wider, wobei insgesamt „eine stärkere Polarisierung zwischen den sehr und den gar nicht Religiösen“ festgestellt werden kann. In der Altersgruppe 18 bis 30 Jahre wird die Trennung von Staat und Religion von 27 Prozent der türkischstämmigen Muslime abgelehnt. 59 Prozent der Befragten¹³ stimmen der Aussage „Muslimische Frauen sollten in der Öffentlichkeit generell ein Kopftuch tragen“ und knapp 30 Prozent dem Statement „Ich finde, am Sportunterricht oder an Klassenfahrten sollten Mädchen oder Jungen nicht gemeinsam teilnehmen“ eher oder voll zu. Nur 40 bzw. 45 Prozent der Befragten würde es keine

10 In der 13. Shell Jugendstudie wurden 734 Jugendliche in einer Vorstudie zur Entwicklung der Untersuchungsinstrumente, 4.546 Jugendliche in der quantitativen Hauptstudie sowie 648 Jugendliche in einer zusätzlichen Stichprobe von ausländischen Jugendlichen befragt.

11 Die 15. Shell Jugendstudie basiert auf einer Repräsentativbefragung von rund 2.500 Jugendlichen in Deutschland; islamische Jugendliche bildeten fünf Prozent der Stichprobe.

12 Es wurden 1.000 türkischstämmige Migranten zur Bedeutung der Religion im Alltag und zu ihrer organisatorischen Anbindung befragt.

13 Ohne Berücksichtigung der Befragten, die zu diesen Fragen keine Angaben gemacht haben.

Probleme bereiten, wenn ihr Sohn bzw. ihre Tochter eine Nichtmuslima/einen Nichtmuslimen heiraten würde (ebd.: 65).

Die Ergebnisse der Befragung zeigen ferner, dass der Grad der Religiosität von Muslimen türkischer Herkunft mit dem Bildungsniveau und der sozioökonomischen Situation zusammenhängt: „Bei höherer Schulbildung ist das Religionsverständnis liberaler als bei niedriger Schulbildung, insbesondere die Haltung zu Kopftuch und Sportunterricht wird durch die Bildung beeinflusst. Auch die soziale Stellung macht sich bemerkbar: arbeitslose Migranten sind überdurchschnittlich konservativ, ebenso wie Hausfrauen. Angestellte und Selbstständige sind deutlich liberaler“ (ebd.: 65 f.). Ein Viertel der türkischstämmigen Muslime in der Altersgruppe 18 bis 30 Jahre beurteilt das Leben in einem christlichen Land als sehr oder eher schwierig. Zwar möchten 70 Prozent in Deutschland bleiben, aber immerhin 30 Prozent äußern die Absicht, in die Türkei zurückzukehren. Für 30 Prozent der Befragten ist die Türkei die einzige Heimat, 29 Prozent fühlen sich sowohl in Deutschland als auch in der Türkei zuhause und 36 Prozent betrachten Deutschland als ihre Heimat (ebd.: 67 ff.). Die Ergebnisse der Befragung deuten nach Auffassung der Autoren darauf hin, dass sich bei Muslimen der zweiten und dritten Generation Tendenzen einer widersprüchlichen Gleichzeitigkeit von zunehmender Säkularisierung und wachsender Religiosität zeigen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass der Islam für viele junge Einwanderer aus muslimisch geprägten Herkunftsländern eine Reihe wichtiger Funktionen erfüllt. Er prägt ihr Selbstverständnis in einer modernen, säkularen und liberalen Gesellschaft, die oft als ausgrenzend, fremd und kalt wahrgenommen wird. Die Religion wird hiermit für junge Migranten zu einem „spirituellen, sozialen und politischen Refugium“ (Kandel 2004: 2 f.), das die Suche nach Anerkennung, Orientierung und Zugehörigkeit in der Diaspora widerspiegelt. Sie hat somit zweifellos eine das Individuum stabilisierende und die ethnischen Minderheiten integrierende Funktion. Damit steigt allerdings auch die Gefahr, dass islamische Milieus entstehen, die sich von der einheimischen Kultur isolieren und parallelgesellschaftliche Strukturen herausbilden. Neuere Studien deuten darauf hin, dass die ausgeprägte und offenbar zunehmende Religiosität junger Muslime – zumindest bei einem signifikanten Teil dieser Minderheit – mit problematischen Wertorientierungen gegenüber der säkularen Gesellschaft und zur Rolle der Geschlechter einhergeht, die zu einer Verschärfung der Gegensätze zwischen verschiedenen kulturellen Milieus beitragen und die negative Dynamik von Abschottung und Ausgrenzung weiter befördern.

3. Bildungssituation junger Migranten in Deutschland

Daten zur Bildungsbeteiligung und zum Schulerfolg von Kindern aus zugewanderten Familien werden in Deutschland bislang nur nach Staatsangehörigkeit erhoben, so dass eine differenzierte Einschätzung von Integrationserfolgen und -problemen von Kindern mit Migrationshintergrund derzeit nicht möglich ist. Da zudem keine amtlichen Daten zum sozialen Hintergrund oder zur religiösen Zugehörigkeit von Schülern vorliegen, sind nur allgemeine und begrenzt aussagekräftige Vergleiche aufgrund der Staatsangehörigkeit möglich. Vertiefte Informationen zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien türkischer Herkunft bieten die internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU, die aber auch keine Angaben zur Religionszugehörigkeit enthalten.

3.1 Bildungsbeteiligung

Der Anteil der ausländischen Schüler/-innen in den allgemein bildenden Schulen in Deutschland lag im Schuljahr 2005/06 mit 9,8 Prozent etwas höher als der Ausländeranteil der Wohnbevölkerung. Der Ausländeranteil an den Schulen variiert allerdings stark zwischen verschiedenen Schularten; er reicht von 18,9 Prozent an Hauptschulen über 13,5 Prozent an integrierten Gesamtschulen bis zu 4,2 Prozent an Gymnasien. Die mit Abstand größte Anzahl der ausländischen Schüler/-innen weist eine türkische Staatsangehörigkeit auf (43,1 %). Deutlich kleinere Gruppen kommen aus überwiegend muslimisch geprägten Ländern wie Bosnien-Herzegowina (2,5 %), Afghanistan (1,5 %), Libanon (1,3 %), Marokko (1,3 %) oder Iran (1,1 %) (vgl. *Statistisches Bundesamt 2006c*).

Die Verteilung nach Schularten zeigt, dass ausländische Schüler/-innen auf der Realschule und dem Gymnasium unterrepräsentiert sowie an integrierten Gesamtschulen und Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert sind (Schuljahr 2004/05). Während 60,8 Prozent der deutschen Schüler/-innen die Realschule oder das Gymnasium besuchen, beträgt dieser Anteil bei den ausländischen Schüler/-innen nur 33,9 Prozent. Die Verteilung nach

Geschlecht zeigt zudem, dass der Anteil der deutschen und ausländischen Schülerinnen, die Realschulen oder Gymnasien besuchen, deutlich über dem der männlichen Schüler liegt (+ 7,8 % bei deutschen und + 6,3 % bei ausländischen Schülerinnen) (vgl. *Tabelle 2*).

Bei Zuwanderern aus muslimisch geprägten Ländern sind bei der Bildungsbeteiligung nicht nur große Unterschiede zu deutschen Schüler/-innen, sondern auch zwischen verschiedenen Herkunftsländern festzustellen. Die Anteile der männlichen Schüler nichtdeutscher Staatsangehörigkeit, die eine weiterführende Schulform (Realschule, Gymnasium) besuchen, reichen von 50,2 Prozent (Iraner) über 26,0 Prozent (Türken) und 24,6 Prozent (Marokkaner) bis zu 12,7 Prozent (Libanesen). Während sich die Bildungsbeteiligung von Deutschen und Iranern nur geringfügig unterscheidet, sind die Abstände zu Türken, Marokkanern und insbesondere Libanesen erheblich. Über die Hälfte der türkischen und fast zwei Drittel der libanesischen Schüler männlichen Geschlechts besuchen nur eine Haupt- oder eine Sonderschule und haben kaum noch eine Chance, einen weiterführenden Schulabschluss (Fachoberschulreife oder Hochschulreife) zu erwerben (vgl. *Tabelle 2*).

3.2 Niveau der Schulabschlüsse

Die Daten zu den Schulabschlüssen deutscher und nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler offenbaren – trotz leichter Verbesserungen in den letzten Jahren – immer noch erhebliche Unterschiede in den Bildungserfolgen. Im Jahr 2005 haben 85.295 Schüler und Schülerinnen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit die allgemein bildenden Schulen verlassen; dies entspricht einem Anteil von 8,9 Prozent aller Absolventen bzw. Abgänger. Während bei den ausländischen Jugendlichen jeder Sechste die Schule ohne Abschluss verlässt, ist es bei den Deutschen nur jeder Vierzehnte. Einen mittleren oder höheren Abschluss erzielen 70 Prozent der deutschen, aber nur 40 Prozent der nichtdeutschen Jugendlichen. Besonders groß ist der Abstand zwischen deutschen und nichtdeutschen Schulabgängern bei der Hochschulreife. Mindes-

**Tabelle 2: Schüler nach Staatsangehörigkeit, Geschlecht und Schularten
im Schuljahr 2004/05 (nur Sekundarbereich)**

	Haupt- schulen	Real- schulen	Gym- nasien	IGS*	Sonder- schulen	Sonstige*
Deutsche	15,1	21,4	39,4	8,0	6,1	10,0
<i>Männlich</i>	16,9	21,1	35,9	8,1	7,7	10,4
<i>Weiblich</i>	13,2	21,8	43,0	7,9	4,5	9,6
Ausländer	35,1	16,9	17,0	12,2	11,7	7,2
<i>Männlich</i>	36,7	15,8	15,1	11,6	13,7	7,1
<i>Weiblich</i>	33,4	18,1	19,1	12,8	9,5	7,2
Ausländische Schüler/-innen nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten						
Türkei	39,7	18,0	10,4	14,3	11,3	6,3
<i>Männlich</i>	41,2	16,8	9,2	13,4	13,2	6,2
<i>Weiblich</i>	38,1	19,4	11,7	15,3	9,2	6,3
Bosnien-Herzegowina	29,4	19,9	20,1	12,1	10,7	7,7
<i>Männlich</i>	31,9	18,9	16,8	12,0	12,1	8,2
<i>Weiblich</i>	26,9	21,0	23,6	12,1	9,3	7,1
Marokko	35,5	16,3	8,3	20,8	13,7	5,5
<i>Männlich</i>	36,9	14,7	7,3	19,3	15,9	6,0
<i>Weiblich</i>	33,9	18,0	9,4	22,4	11,2	5,0
Afghanistan	22,8	16,4	22,1	22,7	8,1	8,0
<i>Männlich</i>	23,6	15,7	20,3	22,9	9,2	8,2
<i>Weiblich</i>	21,9	17,2	24,0	22,5	6,8	7,7
Iran	16,4	14,8	38,4	14,8	4,9	10,7
<i>Männlich</i>	18,3	14,5	35,5	14,7	6,0	10,9
<i>Weiblich</i>	14,3	15,1	41,5	14,8	3,8	10,4
Libanon	38,8	9,3	4,1	15,5	21,0	11,2
<i>Männlich</i>	38,2	8,9	3,8	14,9	23,1	11,1
<i>Weiblich</i>	39,4	9,7	4,6	16,2	18,8	11,3

IGS = Integrierte Gesamtschulen

* Sonstige umfassen schulartunabhängige Orientierungsstufe, Schularten mit mehreren Bildungsgängen, Freie Waldorfschulen sowie Abendrealschulen, Abendgymnasien und Kollegs.

Quelle: Statistisches Bundesamt (2005b); eigene Berechnungen

Tabelle 3: Deutsche und ausländische Absolventen/Abgänger nach Abschluss, Schulart und Geschlecht in Deutschland 2005 (in %)

Abschluss	Deutsche			Ausländer		
	Insgesamt	Männlich	Weiblich	Insgesamt	Männlich	Weiblich
Ohne Abschluss	7,2	9,1	5,3	17,5	21,0	13,7
Hauptschulabschluss	23,2	26,5	19,7	41,7	43,0	40,2
Realschulabschluss	42,6	41,3	43,9	31,2	28,0	34,8
Hoch-/Fachhochschulreife	27,0	23,1	31,0	9,6	8,0	11,4

Quelle: Statistisches Bundesamt (2006c); eigene Berechnungen

tens jeder vierte Deutsche verlässt die allgemein bildende Schule mit dem Abitur, bei den nichtdeutschen Jugendlichen ist es demgegenüber nur jeder Zehnte (vgl. *Tabelle 3*).

Die Daten zu den Absolventen bzw. Abgängern zeigen ferner, dass Mädchen inzwischen im Durchschnitt deutlich bessere Abschlüsse erzielen als Jungen. Während der Anteil der Mädchen bei den Schulabgängern ohne Abschluss sehr viel geringer ist, ist ihr Anteil bei den Absolventen mit (Fach-)Hochschulreife wesentlich höher. Besonders ausgeprägt sind die Differenzen zwischen den Geschlechtern bei den Schulabgängern mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit. Immerhin 46,2 Prozent der ausländischen Mädchen, aber nur 36,0 Prozent der Jungen erreichen einen Realschulabschluss oder die (Fach-)Hochschulreife. Während 13,7 Prozent der Mädchen die Schule ohne Abschluss verlassen, sind es bei den ausländischen Jungen 21,0 Prozent (vgl. *Tabelle 3*).

Diese Daten passen nicht zu den „verbreiteten Annahmen über die besonderen Probleme von ausländischen Mädchen und jungen Frauen in der Schule aufgrund einer – im Vergleich zu Jungen mit Migrationshintergrund – restriktiveren Erziehung und geringeren Unterstützung ihrer Bildungsbemühungen durch die Eltern“ (*Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2004: 216*), sind aber noch nicht zum Gegenstand vergleichender Studien geworden. Gleichzeitig ist bemerkenswert, dass die geringeren Bildungserfolge von Jungen aus Migrationsfamilien bislang kaum in der Öffentlichkeit thematisiert werden.

3.3 Berufliche Bildung

In Deutschland ist eine qualifizierte Berufsausbildung neben einer erfolgreichen Schulbildung von besonderer Bedeutung für die Eingliederung in den Arbeitsmarkt und die soziale Integration von Migranten. Im Jahr 2004 lag die Anzahl der ausländischen Auszubildenden bei 72.051; davon entfielen 71.527 auf das frühere Bundesgebiet (einschließlich Berlin). Im vergangenen Jahrzehnt ist die Zahl der ausländischen Auszubildenden um knapp 43 Prozent gesunken (von 125.887 im Jahr 1994 auf 72.051 im Jahr 2004), so dass ihr Anteil an allen Auszubildenden nur noch bei 4,6 Prozent liegt. Die Ausbildungsbeteiligungsquote¹⁴ der ausländischen Jugendlichen im Bundesgebiet war im Jahr 2004 mit 25,2 Prozent weniger als halb so groß wie die der deutschen Jugendlichen (58,8 %) (vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006: 111*).

Unter den ausländischen Auszubildenden bilden die Personen mit türkischer Staatsangehörigkeit die größte Gruppe (37,5%). Allerdings ist die Anzahl der türkischen Auszubildenden seit 1995 weit überdurchschnittlich gesunken (–51%). Zwar lag die Ausbildungsbeteiligungsquote der jungen Türken im Jahr 2004 mit 35 Prozent etwas über dem Wert der ausländischen Jugendlichen insgesamt, aber immer noch deutlich unter dem entsprechenden Wert der jungen Deutschen (*Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006: 114*; eigene Berechnungen). Deutliche Unterschiede in Bezug auf berufliche Ausbildungsabschlüsse von Deutschen und Türken zeigen sich auch im Integrationssurvey des *Bun-*

¹⁴ Die Ausbildungsbeteiligungsquote wird gemessen als Anteil der Auszubildenden an der ausbildungsrelevanten Altersgruppe der Wohnbevölkerung. Da das Durchschnittsalter der Ausbildungsanfänger in den letzten Jahren auf etwa 19 Jahre gestiegen ist, wird inzwischen als relevante Bezugsgröße nicht mehr die Altersgruppe der 15- bis unter 18-Jährigen, sondern die der 18- bis unter 21-Jährigen ausgewählt.

desinstituts für Bevölkerungsforschung: 50 Prozent der türkischen Befragten und 28,5 Prozent der deutschen haben demnach keinen beruflichen Ausbildungsabschluss. Als „besorgniserregend“ wird insbesondere „die geringe berufliche Qualifikation der türkischen Frauen“ bewertet. Mehr als die Hälfte hat keinen beruflichen Abschluss und nur ein gutes Viertel eine abgeschlossene beruflich-betriebliche Ausbildung. Auffallend ist, dass die relativ guten Schulabschlüsse der Mädchen seltener in eine Berufsausbildung münden (von Below 2003: 45).

Zu den Ursachen für den Rückgang der Ausbildungsbeziehung ausländischer und türkischer Jugendlicher gehört vor allem die Verschlechterung der Ausbildungsplatzsituation in Deutschland: „Sie führt zu steigenden Auswahlkriterien und somit insgesamt zu einer härteren Konkurrenz auf dem Ausbildungsstellenmarkt“ (*Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* 2005b: 59). Die Chancen auf Zugang zu einer beruflich-betrieblichen Ausbildung werden vor allem von den Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und ihrem Nachfrageverhalten, aber auch von den Angebots- und Auswahlverfahren der Betriebe sowie den Entscheidungskriterien und Vorurteilsstrukturen der Personalverantwortlichen beeinflusst: „Ausländischen und insbesondere türkischen Jugendlichen werden oft störende Verhaltensweisen, unzureichende Kenntnis der Sprache sowie der deutschen (Betriebs-)Kultur unterstellt. Spezifische kulturelle Praktiken werden als störend für den Betriebsablauf empfunden. Hinzu kommt – insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben – die vermutete mangelnde Kundenakzeptanz“ (ebd.: 63).

Die Ergebnisse einer vom *Bundesinstitut für Berufsbildung* und der *Bundesagentur für Arbeit* durchgeführten repräsentativen Befragung von Lehrstellenbewerbern und -bewerberinnen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund – trotz vergleichbarer Bewerbungsstrategien – größere Schwierigkeiten haben als deutsche Bewerber/-innen, einen Ausbildungsplatz zu finden. Selbst bei gleichen schulischen Abschlüssen waren die Erfolgsaussichten von Bewerbern und Bewerberinnen mit Migrationshintergrund deutlich geringer als die von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Die Chancen auf

einen Ausbildungsplatz erhöhen sich zwar mit dem Niveau des Schulabschlusses, aber diese Verbesserungen sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger stark ausgeprägt als bei deutschen Bewerbern und Bewerberinnen. Als prekär kann demgegenüber die Situation von rund einem Viertel der Bewerber/-innen mit Migrationshintergrund bezeichnet werden. Während 15 Prozent der Befragten arbeitslos waren, gaben weitere zwölf Prozent an, zu arbeiten, zu jobben oder Hausarbeit zu verrichten (*Bundesministerium für Bildung und Forschung* 2006: 117 f.).

3.4 Ursachen des mangelnden Bildungserfolgs

Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch die individuellen und familiären Lebensbedingungen (z. B. Einreisealter, soziale Position und Bildungsnähe der Eltern, Familien- und Freizeitsprache, interethnische Kontakte) sowie durch gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen (z. B. Förderung von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen, Nutzung und Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen, ethnische und sozioökonomische Zusammensetzung der Schülerschaft, Unterschiede in der Qualität der Lehrer/-innen, in den Ausstattungen der Schulen und im intellektuellen Klima) sowie durch Unterschiede im Bildungssystem der Länder und institutionelle Handlungslogiken beeinflusst werden. Die Bedeutung religiös-kultureller Faktoren für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen wird nicht nur kontrovers diskutiert; es gibt hierzu auch kaum verlässliche Informationen (vgl. *Tabelle 4*).

Die Ergebnisse der OECD-Vergleichsstudie PISA zeigen, dass die Unterschiede in der Lesekompetenz von Jugendlichen aus höheren und niedrigeren Sozialschichten in keinem Land größer sind als in Deutschland. Hiervon betroffen sind insbesondere Kinder aus Arbeiter- und Migrationsfamilien.¹⁵ 15-jährige Schüler und Schülerinnen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, haben eine zwei- bis dreimal höhere Chance, einen mittleren oder höheren Bildungsgang zu besuchen, als

15 Der Anteil der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler, die aus Familien mit mindestens einem nicht in Deutschland geborenen Elternteil stammen, liegt in der PISA-Studie bei 21,7 Prozent (alte Bundesländer: 27,1 %; neue Bundesländer: 3,8 %). Im früheren Bundesgebiet stammt fast jeder fünfte, in Nordrhein-Westfalen und Hessen jeder dritte Schüler aus einer Familie, in der beide Eltern im Ausland geboren wurden; in einigen Großstädten reicht dieser Anteil sogar bis zu 40 Prozent.

Tabelle 4: Bedingungen, die den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beeinflussen

Individuelle und familiäre Lebensbedingungen (Individuelle Merkmale)	Gesellschaftliche und institutionelle Bedingungen (Kontextmerkmale)
Spracherwerb	
<ul style="list-style-type: none"> • Einreisalter (der Eltern) • Aufenthaltsdauer in Deutschland • Bildung und Sprachfertigkeiten der Eltern • Linguistische, kulturelle und soziale Distanzen • Interethnische Kontakte • Ethnische Konzentrationen im Wohnumfeld • Verfügung über Medien in der Herkunftssprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen • Gezielte Sprachförderung als Lernangebote von Kindertageseinrichtungen • Nutzung und Dauer des Besuchs von Kindertageseinrichtungen • Leistungen zur Förderung der Erziehung in der Familie
Kompetenzen und schulische Leistungen	
<ul style="list-style-type: none"> • Einreisalter • Sprachliche und kognitive Grundfähigkeiten • Soziale Position und Bildungsnähe der Eltern • Familien- und Freizeitsprache der Kinder und Jugendlichen • Beherrschung der deutschen Sprache (Sprach- und Lesekompetenz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang zwischen dem durchschnittlichen sozioökonomischen Status der Eltern und den schulischen Leistungen der Kinder • Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und dem durchschnittlichen Leistungsniveau in den Schulklassen • Unterschiede in der Qualität der Lehrer, in den Ausstattungen der Schulen, in den Erwartungen und Stereotypisierungen der Lehrer und im intellektuellen Klima
Schulabschlüsse	
<ul style="list-style-type: none"> • Einreisalter • Sprachliche und kognitive Grundfähigkeiten • Soziale Position und Bildungsnähe der Eltern • Familien- und Freizeitsprache der Kinder und Jugendlichen • Beherrschung der deutschen Sprache (Sprach- und Lesekompetenz) • Selbsthilfepotenzial der ethnischen Gruppe 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede in der „länderspezifischen Angebots- und Nutzungsstruktur“ im Bildungssystem • Enger Zusammenhang zwischen der besuchten Schulform und dem erreichten Schulabschluss • Unterrichtsmethoden, Zuweisungen und Zuschreibungen („Mittelschichtzentriertheit der Schule“) • „Institutionelle Diskriminierung“ von Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis organisatorischen Handelns in Schulen

Quelle: Gesemann (2006a)

Gleichaltrige aus reinen Migrationsfamilien. Die Benachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verringert sich, wenn die Sozialschicht der Familien berücksichtigt wird. Wenn Jugendliche mit gleicher Lesekompetenz verglichen werden, sind keine Unterschiede in den Bildungschancen mehr erkennbar. Daher können nach Auffassung der Autoren „weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz [...] primär für Disparitäten der Bildungsbeteiligung verantwortlich“ gemacht werden; „von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache“. „Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ (Baumert et al. 2001: 37).¹⁶

Ein Vergleich der Länder der Bundesrepublik Deutschland offenbart, dass Schülerinnen und Schüler, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, in allen Kompetenzbereichen deutlich geringere Leistungen erzielen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wobei die Unterschiede abhängig sind „von der Verweildauer in Deutschland, der zu Hause gesprochenen Sprache und der ethnischen Herkunft der Familie. Das Leistungsgefälle zwischen den Gruppen variiert jedoch von Land zu Land beträchtlich“ (Baumert et al. 2002: 58). Festgestellt wurde zudem ein Zusammenhang zwischen dem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund und dem durchschnittlichen Leistungsniveau in der Schule, der allerdings nicht linear ausfällt. Deutlich niedrigere mittlere Leistungen auf Schulebene sind bereits ab einem 20-prozentigen Anteil von Migranten zu beobachten, wobei die Differenzen bei einem weiteren Anstieg dieses Anteils kaum größer werden (vgl. Baumert et al. 2003: 56). Es wird daher vermutet, dass „die Größe der Gruppe erst eine kritische Schwelle erreicht haben [muss], bevor Schulen beginnen, gezielte Fördermaßnahmen einzusetzen“ (Stanat 2003: 260).

Ergebnisse aus PISA 2003 machen deutlich, dass Unterschiede in den Kompetenzen zwischen den Jugendlichen stärker auf den Sprachgebrauch als auf den Migrationsstatus zurückzuführen sind. Über ungünstigere Bildungschancen verfügen vor allem Jugendliche,

die im Alltag überwiegend eine andere als die deutsche Sprache sprechen, wobei eine seltenere Verwendung der deutschen Sprache mit einem geringeren sozioökonomischen und soziokulturellen Status einhergeht. In diesem Zusammenhang zeigen sich zudem erhebliche Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen. Auffallend ist, dass Jugendliche, deren Eltern aus der Türkei stammen, die deutsche Sprache in ihrem Alltag nur „zu vergleichsweise geringen Anteilen“ sprechen. Obwohl fast drei Viertel dieser Jugendlichen in Deutschland geboren oder aufgewachsen sind, verwendet weniger als ein Drittel im Alltag vorwiegend die deutsche Sprache und fast 20 Prozent geben sogar an, überwiegend türkisch oder kurdisch zu sprechen (vgl. Ramm et al. 2005: 279). Die durchschnittlichen Kompetenzen im Lesen und in Mathematik sind bei etwa der Hälfte der in Deutschland geborenen Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft so niedrig, dass „ein erfolgreiches Weiterlernen in Ausbildung und Beruf gefährdet“ erscheint (Prenzel et al. 2005: 34).

Der Integrationssurvey des *Bundesinstituts für Bevölkerungsforschung* (BiB) bietet nähere Informationen zu Bildungsverläufen und Erwerbsbiographien junger Türken. Der Bericht zeigt, dass „es eine Gruppe junger türkischer Migranten [gibt], die sich relativ stark mit ihrem Herkunftsland identifiziert, die keine höheren Bildungsabschlüsse erreicht, die traditionelle Werte vertritt, deren Eltern über keinen oder nur den Hauptschulabschluss verfügen und die nicht in Deutschland ‚angekommen‘ zu sein scheint“ (von Below 2003: 100). Zu dieser Gruppe wird etwa ein Drittel der Befragten türkischer Herkunft gerechnet. Als ein wichtiger Faktor für Erfolge im Bildungssystem wird zudem „die häufige und erfolgreiche Interaktion mit Angehörigen der Aufnahmegesellschaft“ gesehen. Hierbei erweist sich die soziale Integration stark religiöser Muslime als „äußerst schwierig“, da diese nur selten über Freundschaftsbeziehungen zu Deutschen verfügen. Es bleibt nach Einschätzung der Autorin allerdings unklar, ob dies „mit den Gelegenheitsstrukturen und der Ressourcenausstattung zusammenhängt oder Anzeichen einer ethnischen [Selbstabgrenzung] ist“ (Haug 2003: 123).

¹⁶ Die Ergebnisse der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) zeigen, dass die Differenz im Leseverständnis von Schülerinnen und Schülern, deren Eltern beide in Deutschland bzw. beide im Ausland geboren wurden, bereits am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich relativ groß ist, auch wenn es den Grundschulen offenbar besser als weiterführenden Schulen gelingt, soziale Differenzen zwischen den Kindern auszugleichen (vgl. Bos et al. 2003: 37).

Die geringeren Bildungserfolge von männlichen Jugendlichen türkischer oder arabischer Herkunft – im Vergleich zu den Mädchen – sind wie bereits erwähnt bislang kein Gegenstand der bildungssoziologischen Forschung gewesen. In einer Broschüre des *Berliner Landesinstituts für Schule und Medien* werden allerdings „Hypothesen über das überproportionale Schulversagen ausländischer Jungen“ aufgestellt, die für die weitere Diskussion dieses Phänomens von Bedeutung sein dürften (vgl. Weil 2003: 3 f.):

- Die geschlechtsrollenspezifische Erziehung in Familien aus der Mittelmeerregion „verschont“ Jungen stärker von der Bewältigung häuslicher Arbeiten, was Selbstständigkeit bei der Bewältigung von Aufgaben und die Übernahme von Verantwortung behindert.
- Mangelnde individuelle Zuwendung und Förderung in der Schule wird psychisch schlechter bewältigt als bei Mädchen und kann leichter zu Leistungsblockaden oder Leistungsverweigerung führen.
- Das Selbstbild muslimischer Jungen ist stärker von einer dominanten Männlichkeitsrolle geprägt, aus der sie eine Vorherrschaft herleiten, die nicht auf Anstrengung, Leistung und Erfolg beruht. Schulische Misserfolge werden schlechter verarbeitet und häufiger durch Aggressivität kompensiert.
- Dieses Geschlechtsrollenverständnis führt offenbar vor allem im Bereich der Sekundarstufe zu heftigen Konflikten mit selbstbewussten Lehrerinnen, die sich nicht förderlich auf schulische Erfolge auswirken.
- Einer Schule ohne interkulturelles Bildungskonzept gelingt es nicht, mentale Grundlagen des Lernens (Sicherheit, Zugehörigkeit/Identität, Respekt) zu vermitteln, was zu Lernblockaden führt. Dies gilt insbesondere für Jungen, deren Anpassungsfähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz weniger ausgeprägt sind als die der Mädchen.

Der Islam wird in diesem Zusammenhang als negativer Einflussfaktor gesehen, da der zunehmende Einfluss nationalistisch und islamistisch orientierter Vereinigungen den Gegensatz zwischen dem „positiven Kreis der gläubigen Muslime“ und der „ungläubigen Umwelt der deutschen Gesellschaft“ verschärft: „Deutsche Frauen

und insbesondere Lehrerinnen [...] haben bei solcher Freund-Feind-Positionierung einen besonders geringen Stellenwert und müssen sich Sachautorität mühsam erkämpfen“ (ebd.: 5).

3.5 Gewalt als Folge religiöser Bindungen und mangelnder Bildungserfolge?

Welchen Stellenwert haben die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft und die Intensität religiöser Bindungen für die Gewalteinstellungen und das Gewalthandeln von Jugendlichen? Tragen die moralischen Ansprüche und Wertvorstellungen von Jugendlichen sowie die soziale Kontrollfunktion religiöser Gemeinschaften zu einer Verringerung von Gewalt bei oder sind sie Ursache für Abgrenzung und Ausgrenzung sowie die Entstehung und Eskalation von Konflikten? Gehören Religion, religiöse Orientierungen und religiöse Gemeinschaften im Hinblick auf die Gewaltdelinquenz von männlichen Jugendlichen eher zu den Schutz- oder zu den Risikofaktoren? Welche Wechselwirkungen gibt es zwischen Prozessen sozialer Ausgrenzung, Benachteiligung und Desintegration sowie der Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft und religiösen Bindungen? Dieser Themenkomplex ist bislang in der kriminologischen Forschung in Deutschland „nur sehr randständig behandelt und empirisch [...] fast gar nicht untersucht“ worden, so dass die vorliegenden Erkenntnisse begrenzt sind (Wetzels/Brettfeld 2003: 2).

Für heftige Kontroversen in der Öffentlichkeit hat in diesem Zusammenhang vor allem die im Jahr 1997 veröffentlichte Studie „Verlockender Fundamentalismus“ von Wilhelm Heitmeyer und seinen Mitarbeitern vom *Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung der Universität Bielefeld* gesorgt.¹⁷ Die Wissenschaftler kommen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass es bei den von ihnen untersuchten türkischen Jugendlichen in Deutschland „ein erhebliches Ausmaß an islamzentriertem Überlegenheitsanspruch und religiös fundierter Gewaltbereitschaft“ gibt. Zu den wichtigsten Ursachen gehören demnach die erlebte fremdenfeindliche Gewalt, die Verweigerung der Anerkennung einer kollektiven

¹⁷ Es handelt sich um die Ergebnisse einer standardisierten schriftlichen Befragung von 1.221 Jugendlichen türkischer Herkunft im Alter von 15 bis 21 Jahren, die 1995 an 63 allgemein und berufsbildenden Schulen in Nordrhein-Westfalen durchgeführt wurde.

Identität durch die Mehrheitsgesellschaft, konkrete Diskriminierungserfahrungen im privaten Bereich, die negativen Folgen der gesellschaftlichen Modernisierungsprozesse, der Rückzug in die eigene ethnische Gruppe, die Betonung einer auf Abgrenzung ausgerichteten national und religiös begründeten Identität, die Ablehnung „moderner“ Erziehungswerte und ein hohes innerfamiliäres Konfliktpotenzial. Der religiös fundierten Gewaltbereitschaft liegt nach Auffassung der Autoren „ein emotional hoch aufgeladenes Ursachenbündel aus individualbiographischen, sozialen und politischen Aspekten“ zugrunde, das zwar nicht zwangsläufig in Gewalthandlungen mündet, aber eine entsprechende öffentliche Aufmerksamkeit erfordert (vgl. *Heitmeyer et al.* 1997).

Karin Brettfeld und *Peter Wetzels* haben in einer kriminologischen Analyse zur Alltagsrelevanz von Religion und den Zusammenhängen mit Gewalt einen Datensatz ausgewertet, der auf repräsentativen Befragungen von 14- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern beruht, die vom *Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen* in vier Großstädten und einem Landkreis durchgeführt wurden.¹⁸ Die Studie kommt zu dem Ergebnis, dass muslimische Jugendliche unter den jungen Migranten die am stärksten sozial benachteiligte und am schlechtesten sprachlich-sozial integrierte Gruppe sind. Sie sind sehr viel häufiger von innerfamiliären Gewalthandlungen betroffen als Jugendliche anderer religiöser Gemeinschaften und überdurchschnittlich stark durch traditionelle Geschlechterrollenorientierungen und eine stärkere Akzeptanz gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen geprägt. Starke religiöse Bindungen gehen zudem bei jungen Muslimen mit einer geringeren sprachlich-sozialen Integration, einer deutlich größeren Akzeptanz von Gewalt als Erziehungsmittel sowie einer stärkeren Verbreitung traditioneller Geschlechterrollen- und Männlichkeitskonzepte einher, „was gewaltsames Handeln in Konfliktsituationen wahrscheinlicher werden lässt“ (*Brettfeld/Wetzels* 2003: 305).

Die Analyse von *Brettfeld* und *Wetzels* (2003: 306) zeigt, „dass muslimische Jugendliche sowohl auf der Einstellungs- als auch auf der Verhaltensebene eine deutlich stärkere Neigung zu Gewalt erkennen lassen“. Zu den

wichtigsten Ursachen gehören die Differenzen in der sozialen Lage, insbesondere Unterschiede in den Bildungserfolgen und den Zukunftsperspektiven, aber auch das elterliche Erziehungsverhalten, die familiären Sozialisationserfahrungen und gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen. Während „eine starke religiöse Bindung innerhalb der verschiedenen religiösen Gruppen tendenziell einen Schutzfaktor darstellt, der dazu beiträgt, dass die Jugendlichen weniger stark aktiv gewalttätig sind“ (ebd.: 301), ist dieser Schutzfaktor bei muslimischen Jugendlichen auf der Einstellungsebene überhaupt nicht und auf der Verhaltensebene nur schwach ausgeprägt. Aus Sicht der kriminologischen Forschung ist die Bedeutung islamischer Religionszugehörigkeit und Religiosität aber „nicht eindeutig“; für eine Gleichsetzung einer starken islamischen religiösen Bindung mit Gewaltbereitschaft und -handeln finden sich keine empirischen Belege. Zusätzlicher Forschungsbedarf besteht vor allem im Hinblick auf die Art der Einbindung von Jugendlichen in religiöse Organisationen, die dort vertretenen religiösen Inhalte und normativen Auffassungen zu Gewalt sowie Hintergründe und Prozesse einer Hinwendung zum radikalen Islam.

Schiffauer (2003) hat am Beispiel eines Anhängers der Kaplan-Gemeinde gezeigt, dass sich die Faszination des islamischen Fundamentalismus „aus dem Versprechen erklärt, eine Antwort auf die komplex gelagerte Anerkennungsproblematik zu geben“, mit der sich Angehörige einer zweiten Generation von Einwanderern auseinandersetzen müssen. „Der Wunsch nach Anerkennung ist nicht auf die Unterprivilegierten beschränkt, sondern kann mit wachsender Integration in die Gesellschaft wachsen.“ Diese Anerkennungsproblematik scheint sich gegenwärtig angesichts der Globalisierung der Welt, der Kulturalisierung von Konflikten und der Herausforderung durch den internationalen Terrorismus zu transformieren. Die Zunahme von Ressentiments gegenüber Muslimen in westlichen Ländern nach den Anschlägen vom 11. September, die militärischen Interventionen der alliierten Streitkräfte in Afghanistan und im Irak sowie der israelisch-palästinensische Konflikt tragen offenbar dazu bei, dass sich die Erfahrung von sozialer Exklusion und Diskriminierung bei einigen jun-

¹⁸ Befragt wurden Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe und des Berufsvorbereitenden Jahres in den Städten Hamburg, Hannover, München und Leipzig sowie Jugendliche im Landkreis Friesland. Die Gesamtstichprobe bestand aus 11.819 Jugendlichen, von denen 7,4 Prozent angaben, dem Islam anzugehören.

gen Muslimen mit einer Identifikation zugunsten der realen und angenommenen Leiden der weltweiten muslimischen Gemeinschaft verbindet, die in letzter Konsequenz auch die Anwendung von terroristischer Gewalt nicht mehr ausschließt (vgl. *Moniquet* 2005).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass junge Muslime sehr viel häufiger als einheimische Jugendliche unter sozial unterprivilegierten Bedingungen leben. Jugendliche türkischer Herkunft sind zudem eigenen Angaben zufolge deutlich religiöser als einheimische Jugendliche, wobei offenbar in den vergangenen Jahren nicht nur die Divergenzen zwischen jungen Deutschen und Türken, sondern auch die zwischen sehr und weniger religiösen Türken größer geworden sind. Starke religiöse Bindungen gehen allerdings bei jungen Muslimen

mit einer schwächeren sprachlich-kulturellen Integration, geringeren Bildungserfolgen, einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, weniger ausgeprägten Kontakten zu Deutschen, einer stärkeren Akzeptanz traditioneller Geschlechtsrollen- und Männlichkeitskonzepte sowie insgesamt deutlich konservativeren Wertorientierungen einher. Hiermit verbunden sind häufig Akzeptanzprobleme und Diskriminierungserfahrungen, die die Prozesse der Marginalisierung und sozialen Exklusion dieser Gruppe noch verschärfen dürften. Die Verbesserung der Bildungschancen dieser Jugendlichen bietet hierbei nicht nur die größten Potenziale einer Öffnung traditioneller Wertorientierungen in Richtung Moderne, sondern dürfte auch eine entscheidende Voraussetzung sein, um Vorurteile und Ressentiments in der Mehrheitsgesellschaft abzubauen.

4. Reformansätze zur Förderung der Integration junger Muslime

Bildung und Ausbildung sind die entscheidenden Schlüsselressourcen in einem mehrere Generationen übergreifenden Prozess der sozialen Integration von Migranten. Die PISA-Ergebnisse haben hierbei nicht nur deutlich gemacht, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich allenfalls durchschnittliche Ergebnisse erzielt, sondern dass es keinem Land schlechter gelingt, Benachteiligungen der Schüler/-innen aufgrund der sozialen Herkunft auszugleichen. Für Kinder aus Zuwandererfamilien hat sich hierbei die Sprachkompetenz als entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere erwiesen. Viele Kinder mit nichtdeutscher Familiensprache, die in ethnisch verdichteten Quartieren aufwachsen, kommen in ihren ersten Lebensjahren kaum mit der deutschen Sprache in Berührung, so dass Sprachstandserhebungen vor der Einschulung einen intensiven Förderbedarf festgestellt haben. Eine mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache ist zudem die Ursache vielfältiger Benachteiligungen, die sich von der Schulzeit bis ins Berufsleben fortsetzen, wie die geringen Schulerfolge, die mangelnde Ausbildungsbeteiligung und die hohe Jugendarbeitslosigkeit von jungen Migranten zeigen.

4.1 Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien haben die Entwicklung länderübergreifender Bildungsstandards und Vereinbarungen über eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern gefördert. So wurde im Jahr 2006 ein erster Bericht zu Bildung in Deutschland mit dem Schwerpunktthema „Migration“ vorgelegt (vgl. *Konsortium Bildungsberichterstattung 2006*).

Die Reformansätze von Bund, Ländern und Kommunen im Bereich von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen konzentrieren sich vor allem auf folgende Aspekte:

- den Ausbau des Bildungs- und Erziehungsauftrags von Kindertageseinrichtungen sowie den flächendeckenden Ausbau von Ganztagschulen;

- die Verankerung der frühkindlichen Sprachförderung in Bildungsplänen für den Elementarbereich;
- die Weiterentwicklung von Sprachstandserhebungen im Elementarbereich und die Entwicklung von Kompetenzen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung;
- die Verknüpfung von Bildungs- und Erziehungsplänen im Elementar- und Primarbereich sowie die enge Vernetzung mit anderen Bildungsangeboten in der Kommune;
- die Verstärkung von Förderunterricht in der deutschen Sprache für Schüler/-innen mit Migrationshintergrund und die Entwicklung von Konzepten zur Förderung von Mehrsprachigkeit;
- die stärkere Einbeziehung der Eltern in institutionelle Bildungsprozesse und Förderung der familiären Erziehungsleistung und -kompetenz durch interkulturelle Elternarbeit;
- die Anhebung der Erzieherausbildung auf ein international vergleichbares qualitatives Niveau sowie Verbesserungen bei der Lehreraus- und -fortbildung.

Von Bedeutung für den Erfolg dieser Ansätze wird nicht zuletzt sein, inwieweit es gelingt, die Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund, die von kumulativen Benachteiligungen betroffen sind, nachhaltig zu verbessern. Hierzu gehören vor allem Kinder aus türkischen und arabischen Migrationsfamilien mit einem niedrigeren sozioökonomischen Status, einer höheren Betroffenheit von Arbeits- und Perspektivlosigkeit sowie einer geringeren Bildungsorientierung und unzureichenden Förderung der Kinder in den Familien. Besonders schwierig dürfte sich hierbei die soziale Integration von Kindern gestalten, die in sozial belasteten und ethnisch verdichteten Stadtteilen sowie in religiös abgeschotteten Milieus leben. Zur nachhaltigen Erhöhung der Bildungschancen von Kindern mit muslimischem Hintergrund müssen daher tragfähige Brücken zwischen sozialen Räumen, ethnischen Kulturen und religiösen Milieus errichtet werden, die die soziale Integration von Migranten fördern. Bildungserfolge setzen nicht nur die Entwicklung sprachlicher und kognitiver Fähigkeiten, sondern auch den Aufbau interkultureller und -religiöser Kompetenzen voraus.

4.2 Auseinandersetzung mit dem Islam in der Schule

Die Kultusministerkonferenz hat im März 2003 Bildungsfachleute aus den Ländern und Vertreterinnen und Vertreter des öffentlichen Lebens eingeladen, um über die Rolle des Bildungswesens bei der Integration der Muslime in Deutschland zu beraten. Zum Abschluss der Konferenz wurde der *Weimarer Aufruf* beschlossen, der die Bedeutung eines friedlichen und gleichberechtigten Zusammenlebens von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen, einer gegenseitigen Anerkennung von Nichtmuslimen und Muslimen und der Fähigkeit zum Dialog der Kulturen auf beiden Seiten betont. Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, werden als „hervorragende Orte zum Erlernen des interreligiösen und des interkulturellen Dialogs“ bezeichnet, zu deren Bildungs- und Erziehungsauftrag es gehöre, „demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen und religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein und interkulturelle Kompetenz zu fördern“ (*Kultusministerkonferenz 2003: 135*).¹⁹

Die Schule ist aber nicht nur ein Ort des interkulturellen Dialogs, sondern auch Schauplatz konkreter Konflikte. Diese entstehen insbesondere dann, wenn religiös begründete Bekleidungs Vorschriften und Vorstellungen vom Geschlechterverhältnis sich nicht mit dem Auftrag und den Anforderungen der Schule sowie dem Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer vereinbaren lassen. Anlässe für kontroverse und emotionale Debatten bieten vor allem das Tragen des Kopftuchs bei Schülerinnen und insbesondere Lehrerinnen²⁰ sowie die Frage der Teilnahme muslimischer Schülerinnen am Sport-, Schwimm- und Sexualkundeunterricht sowie an Klassenfahrten²¹. Schulen in ethnisch verdichteten Stadtquartieren berichten von Versuchen islamistischer Organisationen, entsprechenden Druck auf Schülerinnen und Schüler auszuüben und sich als „Glaubenswächter“ zu positionieren.²² Eine besondere Herausforderung für die Schulen stellt zudem der Umgang mit dem Phäno-

men des Antisemitismus bei Schülerinnen und Schülern türkischer und arabischer Herkunft dar.

Mit der gemeinsamen Initiative „Praxisforum Schule und Islam“ haben die *Kultusministerkonferenz* und die *Körper-Stiftung* in diesem Zusammenhang das Ziel verfolgt, mehr über neue und erfolgversprechende Ansätze des pädagogischen Umgangs mit dem Thema „Islam“ an deutschen Schulen in Erfahrung zu bringen.²³ Zu den Erkenntnissen der Initiative gehört, dass zu einem erfolgreichen Umgang mit kulturellen Unterschieden (1) die Einübung und das Training solidarischer Konfliktfähigkeit bei allen Beteiligten, (2) die Entwicklung von Interkulturalität zu einem Schwerpunkt des Schulprofils und die Öffnung der Schule zum Wohnumfeld sowie (3) die Erweiterung des Methodenspektrums in Form von Projektarbeit und offenen Lernformen gehören (vgl. *Kleff 2005: 16 ff.*).

Weitgehende Einigkeit besteht zudem in Deutschland darüber, dass „die religiöse Bildung von Schülerinnen und Schülern muslimischen Glaubens zum Auftrag der Schule gehört“ (*Kultusministerkonferenz 2003: 136*). Allerdings wird dieser Anspruch in den Ländern in sehr unterschiedlicher Weise umgesetzt, die von der religiösen Unterweisung im Rahmen des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in Verantwortung des türkischen Generalkonsulats über Modellprojekte einer islamkundlichen Unterweisung muslimischer Schülerinnen und Schüler bis hin zur Entwicklung eines konfessionellen Religionsunterrichts in Kooperation mit islamischen Religionsgemeinschaften reicht.²⁴ Zu den Voraussetzungen für die Etablierung eines islamischen Religionsunterrichts an deutschen Schulen gehört insbesondere, dass Muslime in den Ländern Religionsgemeinschaften bilden, die den verfassungsrechtlichen Anforderungen gerecht werden und dass an deutschen Hochschulen Lehrstühle für islamische Theologie eingerichtet werden, die die Ausbildung von Imamen und islamischen Religionslehrern übernehmen können (vgl. *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005a: 29*).

¹⁹ Auszüge aus dem *Weimarer Aufruf* finden sich im Anhang der Studie.

²⁰ Eine ausführliche Darstellung des Kopftuchstreits in Bezug auf Lehrerinnen bietet der Bericht der *Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005b: 232–244)*. Zu den Konflikten in der Schule siehe auch *Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales (2004)*.

²¹ Zum Umgang der Gerichte mit diesen Fragen siehe die Zusammenfassung in *Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2005b: 244 ff.)*.

²² Siehe z. B. die Berliner Dokumentation „Wie verändert der Islam die Schule im Kiez?“ (*Senatsverwaltung für Gesundheit und Soziales 2004*).

²³ Die Ergebnisse dieser Initiative dokumentiert die Veröffentlichung „Islam im Klassenzimmer“, die mit der Vorstellung sehr unterschiedlicher, zum Teil auch neuer und unkonventioneller Ansätze des pädagogischen Umgangs mit dem Thema „Islam“ gezielte „Impulse für die Bildungsarbeit“ vermitteln möchte (siehe *Kleff 2005*).

Der islamische Religionsunterricht soll den Kindern und Jugendlichen eine Alternative zu den Korankursen in den Moscheevereinen bieten und ihnen den Zugang zu einem modernen Islamverständnis ermöglichen. Darüber hinaus soll er die Teilhabe von Eltern und Schülern am Schulgeschehen fördern. Aus den verschiedenen Modellversuchen wird berichtet, „dass die Einrichtung des Unterrichtsfaches dazu beiträgt, dass Eltern und ihre Kinder sich oft erstmals mit der Schule identifizieren, da sie sich mit ihrer religiös geprägten Identität gleichwertig aufgenommen sehen. Auch kann der islamische Religionsunterricht moderierend wirken, wenn es um religiös begründete Konflikte im Schulalltag geht“ (*Bearbeitete der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005b*: 242).

4.3 Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen

Migrantenselbstorganisationen können als zivilgesellschaftliche Akteure einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten. Zum einen bilden sie soziale Netzwerke, die mit ihrem Selbsthilfeansatz den Integrationsprozess unterstützen können, zum anderen beeinflussen sie die soziale Orientierung der Zuwanderer: „Sie können die Akzeptanz für Integrationspolitik innerhalb der ethnischen Gruppen wesentlich stärken und Interesse an Integrationsmaßnahmen wecken“ (*Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration 2004*: 324). Vor diesem Hintergrund wird es in Zukunft entscheidend darauf ankommen, das Potenzial der Selbstorganisationen und die Bereitschaft zu bürgerschaftlichem Engagement von Migranten stärker für die Förderung von Integrationsprozessen nutzbar zu machen. Hierzu gehört auch eine stärkere Einbindung von Moscheevereinen in lokale Strukturen und Netzwerke.²⁵

Zu den bemerkenswerten Ergebnissen einer Berliner Befragung von Moscheevereinen gehören die hohe Anzahl und die große Vielfalt der Kontakte auf Bezirksebene sowie der weit verbreitete Wunsch nach mehr

und besseren Kontakten. Von staatlichen Einrichtungen wünschen sich die Moscheevereine eine stärkere Anerkennung und Einbeziehung der organisierten Muslime, die Bekämpfung von Vorurteilen und Ausgrenzung, die Finanzierung sozialer Projekte vor allem im Bildungs- und Jugendbereich sowie eine stärkere Kontinuität und Zielorientierung von Kontakten. Beklagt wird von den Vereinen vor allem, dass sie häufig erst einbezogen werden, wenn es Probleme gibt und es nur noch um Schadensbegrenzung geht. Diese Öffnung auf Seiten der Moscheevereine korrespondiert mit Bemühungen der Verwaltung, Vertreter/-innen von Moscheevereinen in bezirkliche Strukturen wie Ausschüsse, Runde Tische und Steuerungsrunden einzubeziehen. Hiermit verbunden ist die Hoffnung, dass „aufgeschlossene Moscheevereine“ eine „Multiplikatorfunktion“ bei der sozialen Integration von Migranten übernehmen können, die es ermöglicht, zentrale Themen und Projekte wie Bildung, Menschenrechte, Geschlechtergerechtigkeit oder Gewaltprävention gemeinsam zu bearbeiten und voranzutreiben (vgl. *Gesemann 2006c*).

Mit der Aktionsreihe „Moscheen aktiv für Berufsbildung“ hat die Koordinierungsstelle KAUSA²⁶ im Jahr 2005 bei Vorbetern und Vorsitzenden türkischer Moscheevereine von elf Städten dafür geworben, dass sie im Rahmen ihrer Gemeindegarbeit Jugendliche und ihre Eltern für eine aktive Teilnahme an der Berufsausbildung motivieren. Die als Seminare konzipierten Veranstaltungen wurden zusammen mit Unternehmern türkischer Herkunft, Vertretern von Industrie- und Handelskammern, Handwerkskammern sowie der Agenturen für Arbeit durchgeführt. Die Seminarteilnehmer wurden mit dem Thema „Berufsausbildung“ bekannt gemacht, erhielten Vorschläge für konkrete Aktionen und lernten die Berufsbildungsexperten ihrer Regionen kennen. Im Jahr 2005 wurden auf diesem Wege rund 2.500 Vorbeter und Vorsitzende von türkischen Moscheevereinen erreicht; für das Jahr 2006 ist eine Ausweitung der Veranstaltungsreihe auf andere Nationalitäten- bzw. Religionsgruppen vorgesehen (vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006*: 68 f.).

²⁵ Zur Einbindung von Moscheevereinen in die Quartiersentwicklung siehe beispielsweise *Fischer (2006)* und *Kast (2006)*.

²⁶ Die Koordinierungsstelle KAUSA ist eine seit 1999 bestehende bundesweite Informations- und Servicezentrale, die im Auftrag des Bundesbildungsministeriums Projekte und Institutionen in ihren Bemühungen unterstützt, bei Unternehmerinnen und Unternehmern ausländischer Herkunft für die Schaffung von Ausbildungsplätzen zu werben (weitere Informationen sind unter www.jobstarter.de zu finden).

5. Resümee

Junge männliche Muslime aus der Türkei, Marokko und dem Libanon bilden in Deutschland die am wenigsten sozial integrierte Gruppe unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Sie weisen die geringsten Erfolge im Bildungssystem auf, sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und weisen deutlich erhöhte Kriminalitätsraten auf. Jugendliche mit einem muslimischen Hintergrund sind zudem häufiger von innerfamiliären Gewalthandlungen betroffen als Jugendliche anderer religiöser Gemeinschaften. Junge Muslime türkischer und arabischer Herkunft sind zudem im Durchschnitt deutlich religiöser als deutsche Jugendliche, wobei sich die Differenzen in den vergangenen Jahren noch verstärkt haben. Starke religiöse Bindungen gehen bei jungen Muslimen mit einer geringeren sprachlich-sozialen Integration, einer deutlich konservativeren Wertorientierung, einer größeren Akzeptanz von Gewalt als Erziehungsmittel sowie traditionelleren Geschlechtsrollen- und Männlichkeitskonzepten einher, was das Risiko gewaltförmigen Handelns in Konfliktsituationen erhöht.

Die soziale Verunsicherung türkischer und arabischer Jugendlicher lässt sich nicht nur als Ergebnis geringer Erfolge im Bildungssystem und mangelnder Zukunftsperspektiven sowie der zunehmenden Konkurrenz um knapper gewordene Arbeits- und Ausbildungsplätze, sondern auch als Ausdruck eines Generationen- und Kulturkonflikts deuten. Denn diese Jugendlichen sind „von der Ambivalenz der Moderne, die einerseits eine generelle Öffnung der Chancen auf Selbstverwirklichung für Jugendliche, zugleich aber auch eine Verschärfung des ökonomischen Ungleichgewichts für bestimmte (Rand-)Gruppen der Gesellschaft bedeutet“, besonders stark betroffen. „Sie müssen nämlich nicht nur – wie ihre deutschen Altersgenossen – die nachteiligen Auswirkungen der Individualisierung, der Beschleunigung des Lebens und der erlebten Verunsicherung etc. bewältigen, sondern [...] auch noch die positiven Aspekte dieser Individualisierung (Chancen der Selbstverwirklichung) gegen ihre Eltern durchsetzen, die eine stärkere kollektivistische Orientierung favorisieren“ (Uslucan 2004: 62).

Bildung und Ausbildung sind die Schlüsselfaktoren im Prozess der sozialen Integration von Migranten und bieten die stärksten Potenziale einer Öffnung von Wertorientierungen in Richtung Moderne. Zur deutlichen und nachhaltigen Erhöhung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund bedarf es vor allem massiver politischer Anstrengungen zur Armutsbekämpfung und Nachbarschaftsentwicklung, einer Erhöhung von Investitionen im Bildungsbereich, einer Verbesserung der Qualität von Kindertageseinrichtungen und Schulen in benachteiligten Stadtquartieren sowie einer frühzeitig einsetzenden und intensiven Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. Von Bedeutung sind zudem die Entwicklung von Konzepten zur allgemeinen kognitiven Förderung von Kindern aus sozial unterprivilegierten Familien, eine stärkere Kooperation und Vernetzung von Bildungseinrichtungen im Stadtteil, ein Ausbau von Schulen mit Ganztagsangeboten, eine Senkung der Klassenfrequenzen in den Grundschulen, eine in das pädagogische Konzept der Schule integrierte Schulsozialarbeit, eine stärkere Einbeziehung von Eltern in die Bildungsangebote von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sowie grundlegende Verbesserungen in der Aus- und Fortbildung von Erzieher/-innen und Lehrer/-innen.

Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, müssen zudem stärker zu „Orten des interreligiösen und des interkulturellen Dialogs“ werden, wie es im *Weimarer Aufruf der Kultusministerkonferenz* vom 14. März 2003 gefordert wird. Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen gehört es, „demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen und religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein und interkulturelle Kompetenz zu fördern“ (Kultusministerkonferenz 2003: 135). Hierzu gehören neue und verstärkte Ansätze des pädagogischen Umgangs mit dem Thema „Islam“ sowie eine religiöse Bildung in der Schule. Der islamische Religionsunterricht soll den Jugendlichen den Zugang zu einem modernen und aufgeklärten Islamverständnis ermöglichen. Hierzu

bedarf es allerdings einer stärkeren Organisation von Muslimen in den Ländern, der Entwicklung geeigneter Lehrpläne und der Einrichtung von Lehrstühlen für islamische Theologie an Hochschulen, die eine angemessene Ausbildung von islamischen Religionslehrern gewährleisten können.

Zur Umsetzung einer aktiven und zielgerichteten Integrationspolitik sind nicht nur verstärkte Anstrengungen von Bund, Ländern und Kommunen erforderlich, sondern auch eine Etablierung von Netzwerken auf lokaler Ebene. Als zivilgesellschaftliche Akteure können die Selbstorganisationen von Migranten einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten. Sie bilden soziale Netzwerke, die mit ihrem Selbsthilfeansatz die Integration der Mitglieder unterstützen können, beeinflussen die soziale Orientierung von Migranten und können das

Interesse an Integrationsmaßnahmen innerhalb der ethnischen Minderheiten wecken und den Zugang zu den zentralen Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft erleichtern. In diesem Zusammenhang sind auch lokale Moscheevereine und islamische Verbände gefordert, „Staat und Gesellschaft bei der Integration der Muslime zu unterstützen. Es liegt auch in ihrer Verantwortung, dass die Muslime die Chancen wahrnehmen, die das Bildungswesen im säkularen Staat allen jungen Menschen bietet“ (*Kultusministerkonferenz 2003: 137*). Zur Verantwortung von Staat und Gesellschaft gehört es wiederum, lokale Moscheevereine und islamische Verbände als potenzielle Kooperationspartner anzuerkennen, damit diese einen nachhaltigen Beitrag zur Verbesserung der Integrationschancen von jungen Muslimen leisten können.

Literatur

- Alacacioglu, Hasan* (1999): Deutsche Heimat Islam. Münster: Waxmann.
- Baumert, Jürgen et al.* (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen et al.* (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, Jürgen et al.* (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung der zentralen Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (2005a): Integrationspolitik als Gesellschaftspolitik in der Einwanderungsgesellschaft. Memorandum der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration* (2005b): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin.
- Below, Susanne von* (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. Ergebnisse des Integrationssurveys des BiB. Materialien zur Bevölkerungswissenschaft. Heft 105b. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB).
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin* (2004): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Bos, Wilfried et al.* (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schüler am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Hamburg.
- Brettfeld, Karin/Wetzels, Peter* (2003): Junge Muslime in Deutschland: Eine kriminologische Analyse zur Alltagsrelevanz von Religion und Zusammenhängen von individueller Religiosität mit Gewalterfahrungen, -einstellungen und -handeln, in: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Islamismus. Berlin, S. 221–316.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung* (Hrsg.) (2006): Berufsbildungsbericht 2006. Bonn/Berlin 2006.
- Deutscher Bundestag* (2000): Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Jürgen Rüttgers, Erwin Marschewski (Recklinghausen), Wolfgang Zeitlmann, weiterer Abgeordneter und der Fraktion der CDU/CSU. Berlin: Drucksache 14/4530 vom 08.11.2000.
- Fischer, Reinhard* (2006): Moscheen in der Nachbarschaft, in: Riem Spielhaus/Alexa Färber (Hrsg.): Moscheen und islamisches Leben in Berlin 2006. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (im Erscheinen).
- Frese, Hans-Ludwig* (2002): „Den Islam ausleben“. Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora. Bielefeld: Transcript.
- Fuchs-Heinritz, Werner* (2000): Religion, in: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen: Leske + Budrich, S. 157–180.
- Gensicke, Thomas* (2006): Jugend und Religiosität, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 203–239.
- Gesemann, Frank* (2004): Junge Zuwanderer und Kriminalität in Berlin. Bestandsaufnahme – Ursachenanalyse – Präventionsmaßnahmen. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration.
- Gesemann, Frank* (2006a): Indikatoren der Integration im Bildungsbereich. INTI-Projekt „Indicators of Immigrant Integration“. Gutachten im Auftrag des Beauftragten des Senats für Integration und Migration. Berlin.
- Gesemann, Frank* (2006b): Wanderungsprozesse und Quartiersentwicklung. Ergebnisse des EU-Modellprojekts „Building Sustainable Urban Communities“ (URBACT-Studie Berlin). Berlin: Camino.

- Gesemann, Frank* (2006c): Multikulturalismus, Parallelgesellschaften oder lokale Integration, in: Rüdiger Robert/Norbert Konegen (Hrsg.): Globalisierung und Lokalisierung. Zur Neubestimmung des Kommunalen in Deutschland. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 231–251.
- Gesemann, Frank* (2006d): Moscheevereine und Verwaltung, in: Riem Spielhaus/Alexa Färber (Hrsg.): Moscheen und islamisches Leben in Berlin 2006. Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration (im Erscheinen).
- Haug, Sonja* (2003): Die soziale Integration junger italienischer und türkischer Migranten, in: Frank Swiaczny/Sonja Haug (Hrsg.): Migration – Integration – Minderheiten. Neue interdisziplinäre Forschungsergebnisse. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, S. 97–127.
- Heinemann, Gabriele* (2006): Mädchentreff oder Hurenclub? Soziale Ausgrenzung und Fundamentalismus sind Herausforderungen für die Jugendhilfe, in: Unsere Jugend. Heft 3. Verfügbar unter: www.madonnaemaedchenpower.de/text/maedchentreff_oder_Hurenclub.pdf.
- Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut* (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kandel, Johannes* (2004): Organisierter Islam in Deutschland und gesellschaftliche Integration. Berlin: Politische Akademie der Friedrich-Ebert-Stiftung. Referat Interkultureller Dialog.
- Karakaşoğlu, Yasemin* (2003): Stellungnahme zu den Motiven von jungen Musliminnen in Deutschland für das Anlegen eines Kopftuches. 28.05.2003.
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin* (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen türkischer Lehramts- und Pädagogikstudentinnen in Deutschland. Frankfurt am Main.
- Kast, Alexandra* (2006): Gesellschaftliche Teilhabe sichern. Partizipation von Migrantinnen und Migranten in der „Sozialen Stadt“ Berlin. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Kelek, Neclá* (2002): Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft. Münster: Waxmann.
- Kleff, Sanem* (Hrsg.) (2005): Islam im Klassenzimmer. Impulse für die Bildungsarbeit. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Klinkhammer, Grit* (2000): Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland. Marburg: Diagonal-Verlag.
- Konsortium Bildungsberichterstattung* (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Moniquet, Claude* (2005): The Radicalization of Muslim Youth in Europe: The Reality and the Scale of the Threat. Hearing of the Subcommittee on Europe and Emerging Threats, Committee on International Relations. United States House of Representatives. Als PDF-Datei verfügbar unter: <http://www.esisc.eu/The%20radicalisation%20of%20Muslim%20youth.pdf>
- Nökel, Sigrid* (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungs-politiken. Eine Fallstudie. Bielefeld.
- Prenzel, Manfred et al.* (Hrsg.) (2005): PISA 2003: Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung. Kiel.
- Ramm, Gesa/Walter, Oliver/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred* (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration* (2004): Migration und Integration – Erfahrungen nutzen, Neues wagen. Jahresgutachten 2004. Nürnberg.
- Schiffauer, Werner* (2001): Auf der Suche nach Anerkennung im Spagat zwischen zwei Kulturen. Die Überzeugungskraft des radikalen politischen Islam für Jugendliche der zweiten Generation in Deutschland, in: Der Bürger im Staat 51/4, S. 226–232.

- Schneekloth, Ulrich* (2006): Politik und Gesellschaft: Einstellungen, Engagement, Bewältigungsprobleme, in: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, S. 103–144.
- Senatsverwaltung für Gesundheit, Soziales und Verbraucherschutz* (Hrsg.) (2004): Wie verändert der Islam die Schule im Kiez? Berlin: Der Beauftragte des Senats für Integration und Migration.
- Shell Deutschland Holding* (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Spielhaus, Riem* (2006): Religion und Identität. Vom deutschen Versuch, „Ausländer“ zu „Muslimen“ zu machen, in: Internationale Politik, März, S. 28–36.
- Stanat, Petra* (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E, in: Jürgen Baumert u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 243–260.
- Statistisches Bundesamt* (2005a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Ausländische Bevölkerung sowie Einbürgerungen 2004. Fachserie 1/Reihe 2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2005b): Bildung und Kultur: Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2004/05. Fachserie 11/Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2006a): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1/Reihe 2. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2006b): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Einbürgerungen. Fachserie 1/Reihe 2.1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2006c): Bildung und Kultur: Allgemein bildende Schulen, Schuljahr 2005/06. Fachserie 11/Reihe 1. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt* (2006d): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Presseexemplar. Wiesbaden.
- Tietze, Nikola* (2001): Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich. Hamburg: Hamburger Edition.
- Uslucan, Haci Halil* (2004): Akkulturationsstress und soziale Verunsicherung türkischer Migranten in Deutschland, in: Die Situation der türkischstämmigen Bevölkerung in Deutschland. Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration. Berlin, S. 52–65.
- Weil, Gerhard* (2003): Männliche muslimische Jugendliche in der Schule – Konflikte und Projekte zu ihrer Lösung. Berlin: LISUM, Berliner Landesinstitut für Schule und Medien.
- Wetzels, Peter/Brettfeld, Karin* (2003): Auge um Auge, Zahn um Zahn? Migration, Religion und Gewalt junger Menschen. Eine empirisch-kriminologische Analyse der Bedeutung persönlicher Religiosität für Gewalterfahrungen, -einstellungen und -handeln muslimischer junger Migranten im Vergleich zu Jugendlichen anderer religiöser Bekenntnisse. Münster: Lit-Verlag.
- Wilpert, Czarina* (2004): National Case Study: Muslim Youth in Germany. Focus on Youth of Turkish Origins. Paper Presented at the International Conference Muslim Youth in Europe. Typologies of Religious Belonging and Sociocultural Dynamics. Edoardo Agnelli Centre for Comparative Religious Studies, Turin: http://www.cestim.org/02islam_wilpert_germania.pdf.
- Worbs, Susanne/Heckmann, Friedrich* (2003): Islam in Deutschland: Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration, in: Bundesministerium des Innern. Berlin, S. 133–220.
- Zentralinstitut Islam-Archiv* (2005): Frühjahrsumfrage. Neue Daten und Fakten über den Islam in Deutschland. Dokumentation. Soest-Deiringsen: Zentralinstitut Islam-Archiv-Deutschland Stiftung.
- Zentrum für Türkeistudien* (2005): Religiöse Praxis und organisatorische Vertretung türkischstämmiger Muslime in Deutschland. Religiöse Praxis – Organisatorische Einbindung – Einstellungen. Ergebnisse einer telefonischen Befragung. Essen.

Weimarer Aufruf (Auszüge)

„Bildungseinrichtungen, allen voran die Schulen, sind hervorragende Orte zum Erlernen des interreligiösen und des interkulturellen Dialogs. Zu ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag gehört es, demokratische Grundwerte zu vermitteln, für unterschiedliche kulturelle Prägungen und religiöse und weltanschauliche Überzeugungen offen zu sein, Solidarität und interkulturelle Kompetenz zu fördern. In vielen Schulen lernen Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen anderer Religionen und Weltanschauungen. Hier erwachsen der Auftrag zur Lerngemeinschaft und zum Dialog aus dem schulischen Alltag. [...]

Alle Länder sind sich darüber einig, dass die schulische religiöse Bildung von Schülerinnen und Schülern muslimischen Glaubens zum Auftrag der Schule gehört. Mehrere Länder haben einen religionskundlichen Islamunterricht eingerichtet oder planen ein solches Angebot. Wir halten es für erforderlich, ihn dort in deutscher Sprache zu erteilen. Muslime setzen sich für islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache im Sinne des Grundgesetzes ein. Dieses Unterrichtsfach kann es allerdings nur geben, wenn Muslime in den Ländern Religionsgemeinschaften bilden, die den verfassungsrechtlichen Anforderungen gerecht werden; hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Islam nicht amtskirchlich verfasst ist. [...]

Das gemeinsame Lernen von Muslimen und Nichtmuslimen wird nur dann für beide Seiten erfolgreich sein, wenn es sich im Schulalltag bewährt. Beispiele guter Praxis dafür sind die Rücksicht auf islamische Speisevorschriften bei Festen und Feiern in Schulen und die Befreiung von Schülerinnen und Schülern muslimischen Glaubens vom Unterricht an islamischen Feiertagen. Konflikte können entstehen, wenn religiöse Gebote von Muslimen nicht mit den Erwartungen und Anforderungen der Schule übereinstimmen. Dafür halten wir Grundregeln für erforderlich.

Es ist nicht die Aufgabe von Schulen, Glaubensüberzeugungen als „richtig“ oder „falsch“ zu bewerten, wenn Eltern oder Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens einen nachvollziehbaren Gewissenskonflikt darlegen. Schulen sollten sich bewusst sein, wie sehr es eine Schülerin belasten kann, zum Spielball von Meinungsunterschieden zwischen Schule und Elternhaus zu werden. Sie wissen, dass eine Schülerin, die aus religiösen Gründen ein Kopftuch trägt, den Schutz des Art. 4 Grundgesetz genießt. [...]

Die örtlichen Moscheevereine und die islamischen Verbände sind aufgerufen, Staat und Gesellschaft bei der Integration der Muslime zu unterstützen. Es liegt auch in ihrer Verantwortung, dass die Muslime die Chancen wahrnehmen, die das Bildungswesen im säkularen Staat allen jungen Menschen bietet. Im Lauf der Geschichte war der Islam immer wieder fähig, die Lebensumstände der Muslime bei der Interpretation des Korans zu berücksichtigen. Gerade junge Menschen muslimischen Glaubens in Europa brauchen solche Leitbilder und Hilfen.

Die Integration der Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubens als gegenseitiges Geben und Nehmen kann das Bildungswesen und vor allem die Schulen in Deutschland bereichern. Sie kann darüber hinaus ein wesentlicher Beitrag zu einer Kultur der gegenseitigen Anerkennung in unserem Land sein. Wir rufen deshalb alle auf, die Verantwortung für die Bildung und Erziehung junger Menschen tragen, sich daran zu beteiligen.“

Weimar, 14. März 2003

Quelle: Kultusministerkonferenz (2003)

ISBN 10: 3-89892-581-1
ISBN 13: 978-3-89892-581-5