

Universität Duisburg/Essen, Standort Essen

Fachbereich 2

Dr. Yasemin Karakasoglu

29. April 2004

**An den Vorsitzenden des Bildungsausschusses
des Schleswig-Holsteinischen Landtags**

Per E-Mail

Stellungnahme von Dr. Yasemin Karakaşođlu (Universität Duisburg/Essen, Standort Essen) für den Bildungsausschuss des Schleswig-Holsteinischen Landtags zu den Konsequenzen der Landesregierung aus dem „Kopftuch-Urteil“ des Bundesverfassungsgerichts, Essen 28.04.04

Inhalt

- 1 Befunde neuerer Studien zu muslimischer Jugendreligiosität in Deutschland
- 2 Kopftuchtragende Akademikerinnen in Deutschland - Zentrale Ergebnisse einer eigenen Untersuchung zu Religiosität und Erziehungsvorstellungen bei türkisch-muslimischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen
 - 2.1 Bedeutung und Funktion religiöser Orientierungen und des Kopftuchtragens
 - 2.2 Zum Zusammenhang zwischen eigenen religiösen Orientierungen und familiären Erziehungsvorstellungen
 - 2.3 Zum Zusammenhang zwischen eigenen religiösen Orientierungen und Orientierungen als professionelle Pädagoginnen
- 3 Schlussfolgerungen für die Frage, ob Lehramtsanwärterinnen mit Kopftuch zum Schuldienst zugelassen werden sollten
- 4 Integrationsaspekte
- 5 Im Text erwähnte Literatur

1 Befunde neuerer Studien zu muslimischer Jugendreligiosität in Deutschland

Die neueren Studien zu muslimischer Religiosität in Deutschland focussieren die Jugendlichen und hier noch einmal die Mädchen. Dabei findet eine weitere Konzentration auf die türkisch-muslimische Minderheit statt. Ferner kann festgestellt werden, dass überwiegend

bildungserfolgreiche Musliminnen als Forschungsgegenstand ausgesucht werden (Karakaşoğlu 2000, Klinkhammer 2000, Nökel 2002; vgl. auch Untersuchungen zu jungen Männern: Alacacioğlu 1999, Frese 2001, Tietze 2001). Es ist eine Ausnahme, wenn Schüler und Schülerinnen befragt werden (erstmalig Sandt 1996, Heitmeyer 1997, Kelek 2002, Alacacioğlu 2002). Ein weiteres augenfälliges Merkmal dieser Studien ist die Methode. Sie basieren überwiegend auf qualitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Als erste größere, quantitativ-empirisch angelegte Untersuchungen erschien 1997 die Studie „Verlockender Fundamentalismus“ von Heitmeyer et.al.. Neuere, quantitative Daten zu jungen türkischen Muslimen und Musliminnen enthält auch die Shell-Jugendstudie Studie 2000 (Deutsche Shell 2000), hier teilweise auch nach Geschlecht differenziert. Ihre Daten lassen sich ergänzen durch diejenigen der quantitativen Erhebung von Worbs/Heckmann 2003 und des Zentrums für Türkeistudien (Sauer/Goldberg 2001). Darüber hinaus sei verwiesen auf die quantitative Untersuchung bei Gemeindemitgliedern und Schülern und Schülerinnen von Alacacioğlu (2002).

In den genannten Untersuchungen geht es um die Darstellung der Breite der Entwicklung von Religion in der Moderne jenseits von politisch-ideologischen Wahrnehmungsstrategien. Den Studien gemein ist die Erkenntnis, dass ein Teil der jugendlichen Muslime und Musliminnen auf der Suche nach einer authentischen Lebensführung in der Moderne offenbar bewusst auf den Islam zurückgreifen. Die betonte Zugehörigkeit zum Islam ermöglicht es ihnen, in einem gemeinsamen Erlebnisbereich mit den Eltern zu verbleiben und die selbständige Aneignung von Wissensinhalten und Riten vermittelt ihnen den Status von Experten/Expertinnen, mit dem sie gegenüber der Elterngeneration eine Art „sanfte Emanzipation“ durchsetzen können, ohne in offene Konfrontation zu geraten.

Kennzeichnend ist die Gegenüberstellung von „wahrem Islam“, dessen Inhalte man sich nahezu wissenschaftlich aneignen kann und „traditionalistischem Islam“, der eine unhinterfragte Übernahme eines rigiden Wertekanons fordere. Eine solche unhinterfragte Übernahme wird als mit den Anforderungen der Moderne an das autonom und rational handelnde Individuum in der Moderne nicht kompatibel empfunden.

Deutlich wird in allen genannten Untersuchungen die Eigenständigkeit der jungen Muslime und Musliminnen in ihrer Suche nach dem ‚wahren Islam‘, die Bedeutung der islamischen Orientierung und Lebensführung für die Entwicklung einer authentischen Ich-Identität, für die eigene Persönlichkeit und damit die Individualität ihrer Orientierung. Wichtig ist ihnen zu betonen, dass sie nicht unter Zwang von Außen handeln und dass sie mit ihrer islamischen Identität am gesellschaftlichen Leben in Deutschland teilhaben möchten. Das Herkunftsland (zumeist Türkei) spielt als Land der Lebensorientierung – zumindest für die Bildungserfolgreichen unter den Befragten - kaum noch eine Rolle.

Die islamischen Orientierungen sind dabei weit gefächert, sie reichen von einer betonten säkularen Orientierung mit verinnerlichter islamischer Ethik (ohne Befolgung eines islamischen Ritus) über eine ästhetisierte Annäherung (Tragen islamischer Kleidung) mit und ohne Befolgung der rituellen Praxis bis zu einer ganzheitlichen Ausrichtung des Lebens nach den Regeln des Islam. Für die letztgenannte Gruppe hat Nökel (2002) den Begriff der „Neo-Muslima“ gewählt, was insofern verwirrend ist, als es sich ausnahmslos um junge Frauen mit familiärem muslimischem Hintergrund handelt, der Bezug zum Islam ihnen also nicht neu ist. Ich bevorzuge die Bezeichnung „Ritualistinnen“, womit ich ausdrücke, dass der religiöse Ritus

im Alltagsleben der jungen Frauen eine besondere Rolle spielt. Je nachdem, ob dieser Ritus umfassend praktiziert wird oder nur partiell, unterteile ich diese Gruppe in die „idealistischen“ und „pragmatischen“ Ritualistinnen (siehe Ergebnisse der eigenen Untersuchung unter Punkt 2).

Gerade junge muslimische Frauen sehen in der Bezugnahme auf die Stellung der Frau im ‚wahren Islam‘ eine Möglichkeit, die Anforderungen der nicht-muslimischen Umwelt an ihre Präsenz in der Öffentlichkeit und die Anforderungen der muslimischen Eltern an ihre Ehrenhaftigkeit miteinander in Einklang zu bringen. Die Bezugnahme auf den Islam erweitert somit ihren Aktionsradius. Der ‚wahre Islam‘ bietet die Möglichkeit einer Enttraditionalisierung und Enthierarchisierung der ehelichen Beziehungen (Nökel 2002, S.28). Nicht unterschätzt werden darf in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Verwendung von Symbolen wie das Kopftuch für die Selbstessentialisierung.

Die Studien verweisen auf den von den jungen Muslimen und Musliminnen in ihrem Handeln deutlich gemachten produktiven Zusammenhang von gesellschaftlicher Modernisierung und Religionsentwicklung. Mit dieser Kombination verunsichern diejenigen unter ihnen, die dies in Symbolen wie dem Kopftuch ausdrücken, die umgebende Gesellschaft. Es geht vielen von ihnen um einen Kampf um Anerkennung mit differenten Identitäten in der pluralistischen Gesellschaft. Durch die Bewahrung von Differenz wird für die jungen Muslime und Musliminnen Integration erst möglich. Ihr Blickwinkel ist dabei dezidiert ein gesellschaftsimmanenter. Wichtig ist ihnen die Plausibilität ihres religiösen Handelns vor allem gegenüber der nicht-muslimischen Umwelt. Dieses Handeln wird an den Kriterien der dominanten Diskurse um ‚Freiheit des Individuums‘ und ‚Rationalität‘ gemessen.

2 Kopftuchtragende Akademikerinnen in Deutschland - Zentrale Ergebnisse einer eigenen Untersuchung zu Religiosität und Erziehungsvorstellungen bei türkisch-muslimischen Lehramts- und Pädagogikstudentinnen

Während außenstehende Beobachter und Beobachterinnen das Festhalten von Frauen der ersten Generation an traditionellen Kleidungsgehnheiten noch im Zusammenhang ihrer Migrationsgeschichte und Orientierung am Herkunftsland sehen, und als solche eher widerwillig akzeptieren, fällt es ihnen ungleich schwerer, diese Haltung gegenüber den "Kopftuchmädchen" der zweiten Generation zu zeigen. Als Motiv für die Entscheidung zum Tragen von "als islamisch deklarierte Kleidung" bei der zweiten Generation in der Migration wird bisher vor allem angenommen, dass es sich um eine Fortführung elterlicher Traditionen, von diesen gewünscht bzw. aufoktroiert, handelt. Die Islamismuskonversation der letzten Jahre hat dem Kopftuch jedoch eine weitere Konnotation hinzugefügt: Es ist zum Symbol des politischen Islam, d.h. des Islamismus geworden. Im Zuge der Fundamentalismus-Debatte wird den Frauen pauschal unterstellt, ihr Kopftuch sei nicht mehr nur Zeichen ihres passiven Festhaltens an Traditionen der Herkunftsgesellschaft sondern eine deutliche Ablehnung westlicher Werte wie Selbstbestimmung und Individualität. In diesem Zusammenhang wird dann das Symbol Kopftuch als offensiver Angriff auf den Werte- und Normenkonsens der westlichen Gesellschaft gedeutet.

Mit dem vermehrten Auftreten von jungen Frauen mit Kopftuch in den Lehramtsstudiengängen der Universitäten und dem ersten Auftreten von Konfliktfällen (siehe Ludin) stellt sich verstärkt die Frage nach einer Begründetheit dieser Annahmen. Um

den Motiven von jungen Akademikerinnen, die sich für das Wirken in einem pädagogischen Beruf entschieden haben, ein Kopftuch zu tragen, nachzugehen, führte ich eine eigene empirische Untersuchung mit qualitativen Methoden durch (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000). Zwischen 1996 und 1999 wurden 26 junge Frauen türkischer Herkunft, die entweder Lehramt oder Pädagogik studieren, von mir interviewt und die Interviews daraufhin analysiert, a.) welche Qualität ihre religiösen Orientierungen aufweisen und b.) in welchem Verhältnis diese zu ihren familiären und professionellen Erziehungsvorstellungen stehen. Ergebnis war eine Typenbildung zu religiösen Orientierungen bei jungen Musliminnen. Es kristallisierten sich sechs Typen heraus: Atheistinnen, (alevitische) Spiritualistinnen, sunnitische Laizistinnen, alevitische Laizistinnen, pragmatische Ritualistinnen und idealistische Ritualistinnen. Nur unter den pragmatischen und idealistischen Ritualistinnen fanden sich Kopftuchträgerinnen. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung unter Focussierung des Aspektes des Kopftuchtragens und der Einstellung zu Werten der Erziehung vorgestellt

2.1 Bedeutung und Funktion religiöser Orientierungen und des Kopftuchtragens

Mit Ausnahme der Atheistinnen spielt Religiosität im Bereich der subjektiven Befindlichkeit von Alevitinnen und Sunnitinnen eine wichtige Rolle als a.) ethische Grundorientierung, emotionaler Halt, b.) Quelle mentaler Kraft, c.) als Quelle subjektiven Glücksgefühls, d.) als gemeinschaftsstärkendes Moment in der ethnischen community und e.) wichtiger kultureller Bezugspunkt. Keine der Probandinnen sieht sich als Vertreterin einer traditionellen Form von Religiosität. Im Gegenteil: mit traditioneller Religiosität verbinden sie ein naives, unzeitgemäßes und auch falsches Verständnis vom Islam. Stattdessen betonen sie selbst ihren individuellen und intellektuellen Zugang zu ihrer religiösen Orientierung. In diesem Kontext kommt dem Aspekt der Bildung ein besonderer Stellenwert zu.

Dabei erweist sich, dass auch eine alle Dimensionen umfassende islamische religiöse Orientierung, die zumeist auch durch das Tragen des Kopftuches nach außen dokumentiert wird, nicht im Widerspruch zu einer als 'modern' begriffenen Lebensführung steht. Die religiös orientierten Lebensentwürfe der 'Kopftuchträgerinnen' folgen keinem einheitlichen 'islamischen' Konzept, wie es ihnen in der öffentlichen Diskussion zumeist unterstellt wird.

Bildung wird als wichtigste Voraussetzung zur Entwicklung einer eigenständigen Persönlichkeit betrachtet. Die Grundlage von Bildung ist hierbei Wissen, das für die religiös orientierten Probandinnen auch ausgedehnt wird auf ein fundiertes Wissen über die eigene Religion. Erst Wissensaneignung zieht die angestrebte Mündigkeit (auch in religiösen Fragen) nach sich, die sowohl eine Abgrenzung gegenüber der älteren Generation wie auch gegenüber den Assimilationsanforderungen der Mehrheitsgesellschaft ermöglicht. Das heißt, mit der Stärkung kognitiver Fähigkeiten wird auch die Fähigkeit verbunden, Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu entwickeln. Eine individuelle religiöse Orientierung erfolgt in Auseinandersetzung mit der familiären religiösen Erziehung und dem Bild des Islam in der deutschen Öffentlichkeit. Dies gilt ebenso für die Laizistinnen wie für die Ritualistinnen.

Auch wenn mit dem Kopftuch der Stellenwert von religiöser Orientierung im eigenen Lebensentwurf in der Öffentlichkeit dokumentiert werden soll, so ist damit keinesfalls die Ablehnung eines säkularen Gesellschaftssystems, wie es die Probandinnen in der Bundesrepublik selbst erfahren, verbunden. Die sich zumeist im Tragen eines Kopftuches ausdrückende, alle Dimensionen umfassende religiöse Orientierung wird betont als

individuelle Entscheidung verstanden, die nicht in Widerspruch zu einer als 'modern' begriffenen Lebensführung steht. 'Erwerb von Bildung', 'außerhäusige Berufstätigkeit', 'weibliche Selbstverwirklichung' werden von dieser Gruppe als islamische Werte definiert oder zumindest als kompatibel mit den 'wahren islamischen Grundlagen' bewertet, die den Eltern oftmals mangels entsprechender Bildung verschlossen geblieben seien. Das Konstrukt des 'wahren Islam' ermöglicht den Ritualistinnen, sich als moderne Individuen zu verstehen. Im Kopftuch bzw. der 'islamischen Kleidung' sehen die Trägerinnen einen unverzichtbaren Bestandteil ihrer als modern begriffenen, neuen weiblichen, islamischen Identität. Vor diesem Hintergrund wird die Aufforderung, auf das Kopftuch zu verzichten, als unzumutbare Zurücknahme des bewussten Bekenntnisses zu einem Element empfunden, in dem sich das 'Eigene' nach außen zu manifestieren scheint. Für die Betroffenen wäre dies ein Akt der Entsolidarisierung mit der religiös-ethnischen Herkunft und ein Scheitern des Versuchs, gegenüber der Mehrheitsgesellschaft ein Modell selbstbestimmter Integration durchzusetzen, in dem auch die Grenzen der Integration selbst definiert werden. Dabei handeln die 'Kopftuchträgerinnen' nicht nach einem einheitlichen Muster. Die Grenzen und auch mögliche Kompromisse werden individuell ausgelegt.

Unbestritten bleibt für die Kopftuchträgerinnen, dass die religiöse Begründung für das Tragen des Kopftuches vor allen anderen Gründen Vorrang hat. Sie sehen darin in erster Linie die Befolgung des Willen Gottes, den sie zurückführen auf Sure 24, Vers 30-31 des Koran, wo es heisst: "Sag den gläubigen Männern, sie sollen (statt jemanden anzustarren, lieber) ihre Augen niederschlagen, und sie sollen darauf achten, dass ihre Scham bedeckt ist (w. sie sollen ihre Scham bewahren). So halten sie sich am ehesten sittlich (und rein) (w. das ist lauterer für sie). Gott ist wohl darüber unterrichtet, was sie tun. 31 Und sag den gläubigen Frauen, sie sollen (statt jemanden anzustarren, lieber) ihre Augen niederschlagen, und sie sollen darauf achten, dass ihre Scham bedeckt ist (w. sie sollen ihre Scham bewahren), den Schmuck, den sie (am Körper) tragen, nicht offen zeigen, soweit er nicht (normalerweise) sichtbar ist, ihren Schal sich über den vom Halsausschnitt nach vorne heruntergehenden Schlitz (des Kleides) ziehen und den Schmuck, den sie (am Körper) tragen, niemand (w. nicht) offen zeigen, außer ihrem Mann, ihrem Vater, ihrem Schwiegervater, ihren Söhnen, ihren Stieföhnen, ihren Brüdern, den Söhnen ihrer Brüder und ihren Schwestern, ihren Frauen (d.h. den Frauen, mit denen sie Umgang pflegen ?), ihren Sklavinnen (w. dem, was sie (an Sklavinnen) besitzen), den männlichen Bediensteten (w. Gefolgsleuten), die keinen (Geschlechts)trieb (mehr) haben, und den Kindern, die noch nichts von weiblichen Geschlechtsteilen wissen"(Übersetzung nach Rudi Paret: Der Koran, 5. Aufl., Stuttgart, Berlin, Köln 1989)

Als Begründung für die Notwendigkeit der Verhüllung führen Musliminnen durchaus unterschiedliche Aspekte als für sie gültig an. Während die einen die hier wiedergegebene Textstelle als religiöses Gebot und damit auch ohne logische Begründung, analog zum Fasten oder dem fünfmal täglichen Ritualgebet für sie selbst als bindend interpretieren, verweisen andere auf die islamische Geschlechterordnung, der sie durch die Bedeckung verpflichtet fühlen. Idealtypisch und daher notwendigerweise schematisch verkürzt soll an dieser Stelle die islamische Geschlechterordnung, die in unterschiedlicher Art und Weise von den Individuen umgesetzt wird, in Anlehnung an Miḥçiyazgan (1989, 1993, 1994, 1995) vorgestellt werden. Es handelt sich dabei um eine spezifische islamisch-modernistische Sichtweise in ihrer eigenen, inneren Logik. Sie kann nicht verallgemeinernd auf alle bekennenden Muslime und Musliminnen übertragen werden, da gerade hinsichtlich des als

angemessen betrachteten Verhaltens zwischen den Geschlechtern in der Gesellschaft sehr unterschiedliche Positionen vertreten werden.

Körper und Geist sind im Islam zwei Teile einer Einheit, die keine hierarchische Anordnung aufweisen. Als Bedürfnis des Körpers steht die Sexualität daher für erwachsene Menschen gleichberechtigt neben Nahrung, Kleidung und Bildung. Mann und Frau werden dazu aufgefordert, einander eine "Bekleidung" zu sein, d.h. auch sich sexuell zu ergänzen. Diese Ergänzung soll jedoch nur im gesellschaftlich gefestigten und kontrollierten Rahmen der Ehe stattfinden, da uneheliche Beziehungen als Herd von gesellschaftlicher Unruhe bis Chaos empfunden werden (*fitna*). Außereheliche geschlechtliche Beziehungen gelten daher als Bedrohung der gesellschaftlichen Ordnung und werden strikt abgelehnt.

Auch wenn Männer und Frauen als vor Gott gleichwertige - und das heißt auch in ihren sexuellen Bedürfnissen gleichwertige - Wesen betrachtet werden, so wird doch unterschieden hinsichtlich der sexuellen Anziehungskraft zwischen weiblichem und männlichem Körper. Dieser Unterscheidung zufolge besitzt der weibliche Körper eine für Männer unwiderstehlichere Anziehungskraft als umgekehrt der männlichen Körper für Frauen. Nicht wenige Frauen beziehen hieraus übrigens auch ihr spezifisch weibliches Selbstbewusstsein. Das heißt, Frau und Mann sollen ihre Geschlechtlichkeit nicht negieren, sondern sich dieser jederzeit bewusst sein, um sie zu kontrollieren. Aus der Öffentlichkeit wird Sexualität und alles, was diese anregen könnte, durch das Prinzip der Geschlechtertrennung verbannt. Wo dies, wie etwa bei Begegnungen im öffentlichen Raum nicht durchzusetzen ist, erfüllt die Verhüllung des weiblichen Körpers die Funktion einer Trennwand zwischen den Geschlechtern, da man befürchtet, dass ein geordnetes Funktionieren des gesellschaftlichen Miteinanders unter anderen Bedingungen nicht möglich wäre. Die Verhüllung der Frauen ist also ein Mittel, die Geschlechtertrennung auch im öffentlichen Raum einzuhalten. Das generelle Ordnungsprinzip muslimischer Gesellschaften baut auf diesem Verständnis von Geschlechtertrennung auf.

2.2 Zum Zusammenhang zwischen eigenen religiösen Orientierungen und familiären Erziehungsvorstellungen

Eine der Ausgangsfragen der Untersuchung war die nach dem Zusammenhang zwischen religiöser Orientierung und Erziehungsvorstellungen. Die Studie ergab zwar einen solchen Zusammenhang, dieser verläuft jedoch nicht entlang der Linien Religiosität-Konservatismus-Rigidität.

Hinsichtlich der Erziehungsvorstellungen gibt es deutliche Unterschiede zwischen den Typen religiöser Orientierung. So befürworten nur die Ritualistinnen eine islamisch fundierte Basiserziehung, während die restlichen Typen in ihren Erziehungsvorstellungen zwischen einer allgemeinen und einer religiösen Erziehung trennen. Was die Erziehungsziele angeht, so gibt es jedoch typenübergreifend einen Konsens, demzufolge die Probandinnen in ihren eigenen pädagogischen Ansätzen auf Elemente des Symbolischen Interaktionismus (z.B. Toleranz, Selbständigkeit, diskursives Aushandeln der Rollen, Mündigkeit, Entfaltung der Persönlichkeit) rekurren.

Das Verständnis der ritualistischen Probandinnen von 'islamischer Erziehung' beinhaltet in aller Regel keine Vorstellungen von einer eigenen islamischen Pädagogik, etwa gekennzeichnet durch spezifisch 'islamische' Konzepte. Stattdessen verdeutlichten die

Aussagen der Probandinnen, dass sie mit 'islamischer' Erziehung vor allem die Vermittlung von 'Basiskonntnissen' über den Islam in der Familie und den ihnen bekannten Korankursen verbinden. Darüber hinaus stellte sich als Kennzeichen ihres Verständnisses von 'islamischer Erziehung' die Berücksichtigung islamischer Rahmenbedingungen in der Erziehung heraus. Die Probandinnen verbinden damit vor allem die Aufrechterhaltung eines Mindestmaßes an 'islamischer Geschlechtertrennung' und das Festhalten an islamischen Speisevorschriften. Gerade im demokratischen System der Bundesrepublik, dessen Prinzip der Religionsfreiheit im Gegensatz zum Laizismusverständnis in der Türkei positiv hervorgehoben wird, sehen die Interviewpartnerinnen eine Voraussetzung zur Umsetzung ihrer diesbezüglichen Erziehungsvorstellungen. Die Elemente einer zeitgenössischen Bildung (Mündigkeit, Selbstbestimmung, Freiheit, Emanzipation, Autonomie, Vernunft, Selbsttätigkeit) werden von ihnen als islamisch bzw. zumindest "Islam-kompatibel" deklariert und damit zum genuin "eigenen" Kulturbestand erhoben. Hier verbindet sich die islamische Tradition der Einheit von Wissen und Glauben (tauhid) mit dem bürgerlichen Bildungsbegriff aus der Tradition der europäischen Aufklärung. Das Entstehen für diese Werte wird damit nicht zu einer Opposition gegenüber der 'eigenen Kultur', sondern bewegt sich in ihrem Rahmen, wird legitimiert gegenüber Eltern und ethnischer community. Daher steht das Erziehungsziel Religiosität nicht in Widerspruch zu ihren Erziehungszielen Selbstbestimmung, Mündigkeit und Toleranz.

Das Selbstverständnis als 'moderne' *und* 'religiöse' Frau, das einen Teil der Laizistinnen mit den Ritualistinnen verbindet, findet seine Entsprechung in den Erziehungsvorstellungen hinsichtlich der eigenen Kinder. Das zeigt, Religiosität kann nicht, wie in bisherigen Untersuchungen geschehen, per se mit Konservatismus gleichgesetzt werden. Diese Gleichsetzung lässt neuere Entwicklungen einer islamisch definierten Moderne außer acht, der sich vor allem die befragten Ritualistinnen zugehörig fühlen. Während z.B. die Vorstellung von der Prägsamkeit des Kindes durch den familiären Einfluss in den ersten drei Lebensjahren klassischen islamischen Vorstellungen von einer familiär zu vermittelnden notwendigen islamischen Basiserziehung folgt, zeigen sich Einflüsse der 'westlichen Moderne', wenn es um die Ablehnung geschlechtsspezifischer Erziehung für Jungen und Mädchen geht.

Typenübergreifend werden die eigenen Erziehungsvorstellungen vor dem Hintergrund einer kritischen Würdigung und Abwägung der familiär vermittelten Erziehung gegenüber der in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft erfahrenen Erziehung entwickelt. Ergebnis sind individuelle Kombinationen von Elementen beider Erfahrungen im Hinblick auf eigene Erziehungsideale.

2.3 Zum Zusammenhang zwischen eigenen religiösen Orientierungen und Orientierungen als professionelle Pädagoginnen

Im beruflichen Bereich sehen sich die Lehramts-Studentinnen typenübergreifend als Teil des gesellschaftlichen Systems der Bundesrepublik, in dem sie mit modernen Lehrmethoden Wissen vermitteln wollen. Religiöse Erziehungsnormen finden bei den Lehramtsstudentinnen keinen Niederschlag in der Vorstellung von professionellem pädagogischem Handeln. Hintergrund ist die Vorstellung von der Lehrerin als in erster Linie Wissensvermittlerin und nicht als Erzieherin der Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf die Vermittlung von Werten und Normen.

Eine sozialpädagogische Komponente bekommt die Vorstellung von pädagogischem Handeln im Beruf bei einem Teil der Lehramtsstudierenden, die ihre Tätigkeit als Möglichkeit betrachten, türkische Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung besonders zu fördern. Diese Zielsetzung möchte auch ein großer Teil der Diplom-Pädagogik-Studentinnen verfolgen. Eine Vermischung von islamischem Sendungsbewusstsein und professionell pädagogischer Tätigkeit ist bei zwei Pädagogik-Studentinnen des idealistischen Typus festzustellen, die jedoch diese Mischung ausdrücklich außerhalb etablierter Institutionen der Mehrheitsgesellschaft zur Wirkung bringen möchten. Die Interviewauswertung liefert keine Hinweise dafür, dass den Erziehungsvorstellungen der Ritualistinnen islamistisches Gedankengut zugrunde liegt, welches sie in ihre berufliche Tätigkeit einbringen könnten.

Ihr zukünftiges Arbeitsumfeld verorten die meisten Befragten typenübergreifend in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft und nicht in eigenen türkischen oder islamischen Institutionen. Eine Tätigkeit in Selbstorganisationen der religiösen oder ethnischen community wird erst dann in Erwägung gezogen, wenn der Zugang zu Institutionen der Mehrheitsgesellschaft - etwa aufgrund der Ablehnung des Kopftuches - verwehrt werden sollte.

Ihre religiöse Orientierung spielt typenübergreifend, das heißt unabhängig davon, ob die Betroffenen ein Kopftuch tragen oder nicht, im Zusammenhang mit ihrem beruflichen Engagement vor allem insofern eine Rolle, als sie Probleme der anderen mit ihrem Erscheinungsbild bzw. ihren kulturell-religiösen Handlungsweisen (rituelle Handlungen wie z.B. das Fasten und Meiden von Alkohol und Schweinefleisch) antizipieren. Diese Vorbehalte beschränken sich nicht auf die Gruppe der als Ritualistinnen zumeist 'sichtbaren Musliminnen'. In der Selbstwahrnehmung als Pädagoginnen steht die berufliche Qualifikation, über die sie wahrgenommen werden wollen, im Vordergrund. In Anbetracht der Tatsache, dass Bildung und Qualifikation einen sehr hohen Stellenwert in ihrem Selbstverständnis einnehmen, hoffen sie - trotz bestehender Bedenken - dass diese Kriterien auch in ihrer Wahrnehmung durch andere im zukünftigen Beruf Vorrang haben werden.

Die befragten Kopftuch tragenden Lehramtsstudentinnen sehen sich in ihrer Rolle als Lehrerin als professionelle Pädagoginnen, deren Kopftuch eine innere religiöse Einstellung zum Ausdruck bringt, jedoch nichts mit ihrem beruflichen Selbstverständnis zu tun hat. Das Kopftuch ist für sie unverzichtbarer Bestandteil ihrer weiblichen islamischen Identität, die sie als modern begreifen (vgl. hierzu auch Klinkhammer 2000). Ihre religiösen Erziehungseinstellungen beziehen sich ausdrücklich auf ihre eigenen Kinder, auf den privaten Bereich. Sie weisen somit ein säkulares Verständnis von Alltagshandeln im öffentlichen Raum auf, was ihre Handlungen mit und Kontakte zu Nicht-Muslimen und Musliminnen anbelangt (vgl. hierzu auch Nökel 2002). Im innerfamiliären und damit als privat definierten Bereich wird eine islamische Lebensführung als Grundprinzip des Handelns vertreten. Hier sehen sie keinen Widerspruch zu ihrer Rolle im öffentlichen Raum.

Sie erwarten von ihrem beruflichen Umfeld Akzeptanz gegenüber ihrem religiösen Erscheinungsbild. Selbstbewusst fordern sie von Nicht-Muslimen die Toleranz, die sie ihnen auch selbst entgegnen zu bringen bereit sind.

Sie sehen ihre berufliche Zukunft in erster Linie in staatlichen Institutionen in Deutschland, auf das sie sich ihr gesellschaftliches Engagement als Pädagoginnen auch bezieht. Erst wenn

ihnen hier der Zugang verwehrt werden sollte, würden sie Bildungsinstitutionen islamischer Selbstorganisation als Ausweichmöglichkeit in Erwägung ziehen.

Für den Umgang mit nur vereinzelt antizipierten Schwierigkeiten bezüglich des Kopftuchtragens im Schuldienst lassen sich im Sample drei Hauptlinien ausmachen. Die erste Gruppe hofft auf eine Veränderung in der öffentlichen Wahrnehmung des Symbols Kopftuch, auf eine "Enddämonisierung", wobei sie sich für den Fall, dass dies nicht eintreffen sollte, alternative Beschäftigungsmöglichkeiten offen hält. Eine zweite Gruppe setzt auf eine Argumentation entlang der Linien des Grundgesetzes und auf ein offensives Eintreten für die eigene Position. Hier wird das grundgesetzlich verbrieftete Recht auf Religionsfreiheit - auch für Muslime - vorgebracht. Eine dritte Position, die nur von einer Probandin vertreten wurde, erwägt im Konfliktfall das Kopftuch abzusetzen, um weiterhin als Lehrerin tätig sein zu können. Es handelt sich - das muss hier betont werden - in allen Fällen um junge Frauen, die sich erst in der ersten Phase ihrer Lehrerinnenausbildung befinden. Erfahrungen mit der Schulrealität beziehen sich bei ihnen lediglich auf Praktika, noch nicht auf das Referendariat.

Bezüglich der Auseinandersetzung mit möglichen Problemen im Beruf durch das äußere Erscheinungsbild als Muslimin und durch spezifisch muslimische Verhaltensweisen (strenge Geschlechtertrennung), zeigt sich, dass sich die meisten der Befragten bisher kaum darüber Gedanken gemacht haben, welche Probleme im Berufsalltag auftauchen, und wie sie diese lösen könnten. Das Kopftuch wird zwar als mögliches Hindernis im Beruf durchaus gesehen, aber nicht deutlich problematisiert. Daher ist auch die mentale Vorbereitung auf derartige Situationen in der Regel eher diffus. Zumeist vertreten sie eine abwartende Haltung, verbunden mit der Hoffnung, dass sich im Laufe der Zeit die Entwicklung in ihrem Sinne vollziehen wird.

3 Schlussfolgerungen für die Frage, ob Lehramtsanwärterinnen mit Kopftuch zum Schuldienst zugelassen werden sollten

Das Beispiel Kopftuch wirft zum einen die Frage auf, wie sichtbar andere Religionen in der christlich geprägten säkularen Bundesrepublik sein dürfen. Es geht darum, welches Verständnis von Religionsfreiheit eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft, als die sich die Bundesrepublik trotz des Überwiegens der christlich-abendländischen Tradition heute präsentiert, entwickeln sollte (vgl. hierzu auch die Dokumentation des „Kopftuch-Streits“ bei Oesterreich 2004). Der "Fall Ludin" hat als Präzedenzfall ohne Zweifel Relevanz für das zukünftige Verhältnis zwischen den 'sichtbaren' Musliminnen und der Mehrheitsgesellschaft. An ihm wird exemplarisch das Spannungsfeld deutlich, in dem sich auf der Ebene der Bildungsinstitutionen der universalistische Anspruch der Mehrheitsgesellschaft und partikularistische Interessen von Angehörigen der neuen religiösen Minderheitsgesellschaft begegnen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2000b). Welche Schlussfolgerungen für die Beantwortung dieser Frage ergeben sich aus den vorangehenden Ausführungen?

Vor dem Hintergrund eigener und der Erkenntnisse anderer Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die hier skizziert wurden, plädiere ich für eine Betrachtung des konkreten Einzelfalls. Weder kann pauschal davon ausgegangen werden, dass Kopftuchträgerinnen grundsätzlich antidemokratische Ideale vertreten, noch kann

grundsätzlich das Gegenteil unterstellt werden. Dies gilt jedoch auch für Lehramtsanwärterinnen ohne Kopftuch muslimischer und nicht-muslimischer Religion.

Es ist wichtig darauf aufmerksam zu machen, dass Kopftuchträgerinnen in der Begründung ihrer Entscheidung zum Kopftuchtragen sehr individuell argumentieren. Das Kopftuch als solches sollte daher nicht als Maßstab für religiöse Rigidität oder Ablehnung westlicher Wertmaßstäbe herangezogen werden. Damit einher geht die Beobachtung, dass auch die mit dem Ritualismus eingehende Intention, 'islamische Verhaltensweisen' zu befolgen, sehr unterschiedlich interpretiert wird. So gibt es diejenigen, die keine Probleme mit bestimmten sozialen Verhaltensweisen, die in Deutschland gesellschaftlich üblich sind, haben und solche, die diese strikt vermeiden. Es handelt sich dabei vor allem Gesten und Sitten im öffentlichen Umgang der Geschlechter miteinander. So vermeiden strikte Vertreterinnen einer islamischen Geschlechtertrennung, erwachsenen Männern die Hand zu geben, zufällige Berührungen mit männlichen Personen, das In-die-Augen-Schauen etc. Dies sind Verhaltensweisen, die in unterschiedlichen sozialen Kontexten unterschiedliches Gewicht für gesellschaftliches Handeln haben (z.B. wenn es um die Aufsichtspflicht von Lehrerinnen auf dem Schulhof geht und hier etwa Streit zwischen männlichen Jugendlichen geschlichtet werden muss). Hier muss differenziert werden zwischen den kompromisslosen Vertreterinnen einer rigiden Geschlechtertrennung unter den Kopftuchträgerinnen (die es gibt, die jedoch im Regelfall wahrscheinlich keinen Beruf ergreifen würden, der sie in derartige Gewissenskonflikte bringen könnte) und den anderen. Derartige Verhaltensweisen lassen sich bereits im Referendariat erkennen und mit den Betroffenen diskutieren.

Maßstab muss die Handlungsfähigkeit und die Erfüllung der Amtspflichten vor dem Hintergrund eines Bekenntnisses zu den Inhalten des Grundgesetzes sein, nicht eine Übereinstimmung mit einem nicht näher bestimmbar Common Sense im äußeren Erscheinungsbild. Hier plädiere ich für einen unaufgeregten Umgang mit unterschiedlichen Lebensstilen und Kleidungsformen in der Schule, die eben nicht nur im Hinblick auf die Zusammensetzung der Schülerschaft sondern auch bezüglich der Lehrerschaft immer multikultureller wird.

4 Integrationsaspekte

In der Kopftuchdiskussion verdichtet sich, so scheint mir, die notwendige, aber bislang nicht offen und ehrlich geführte Auseinandersetzung mit der Frage, wie plural denn die pluralistische Gesellschaft sein darf oder soll, zu sein. Sie wirft – das zeigt der Gesetzesentwurf der CDU-Fraktion, die christliche Symbole ausdrücklich aus dem Verbot äußerer religiöser oder politischer Bekundungen bei Lehrern und Lehrerinnen ausschließt - die zentrale Frage auf, wie sichtbar andere Religionen in der christlich geprägten säkularen Bundesrepublik sein dürfen. Es geht darum, welches Verständnis von Religionsfreiheit eine multikulturelle und multireligiöse Gesellschaft, als die sich die Bundesrepublik trotz des Überwiegens der christlich-abendländischen Tradition heute präsentiert, entwickeln sollte.

Bezogen auf Schüler und Schülerinnen steht zumindest juristisch außer Zweifel, dass es ihnen erlaubt ist, religiöse Symbole zu tragen. Aber auch was die Lehrerinnen angeht, widerspricht meines Erachtens das Kopftuch nicht dem Bildungs- und Erziehungsauftrag öffentlicher Schulen, solange die Lehrerinnen keine Werbung für ihre Weltanschauung damit verbinden oder Druck auf muslimische Schülerinnen ausüben. Die Neutralität des Lehrer und

Lehrerinnen bezieht sich auf sein bzw. ihr Verhalten gegenüber den Schülern und Schülerinnen und nicht auf sein bzw. ihr äußeres Erscheinungsbild. In den bislang öffentlich bekannt gewordenen Fällen, in denen Lehrerinnen bzw. Referendarinnen mit Kopftuch tätig waren bzw. sind, sind keine Tendenzen bekannt geworden, dass dies eine Zunahme des Kopftuchtragens bei Schülerinnen mit muslimischem Hintergrund nach sich gezogen hätte. Um hier einen wissenschaftlich haltbaren Zusammenhang nachweisen zu können, müssten empirische Untersuchungen, am besten Längsschnittuntersuchungen mit teilnehmenden Beobachtungen und Lehrer-, Schüler- und Elternbefragungen durchgeführt werden.

In Fortführung der von mir hier entwickelten Argumentationslinie halte ich die derzeitige Praxis in Nordrhein Westfalen im Umgang mit kopftuchtragenden Lehrerinnen für ausreichend, um Schüler/Schülerinnen, Eltern und das allgemeine Schulklima vor radikalen Personen in Lehrerinnengestalt zu schützen. NRW verfolgt meines Erachtens als Bundesland in dem insgesamt 1/3 aller Muslime und Musliminnen in Deutschland leben, und in dem meines Wissens bereits ca. 15 kopftuchtragende Lehrerinnen im Schuldienst tätig sind, bislang durch die Praxis der Einzelfallprüfung und der Delegation der Entscheidung zur Einstellung einer kopftuchtragenden Lehrerin an die jeweilige Schulleitung eine deeskalierende und dem Gegenstand angemessene Politik. Ein Kopftuchverbot halte ich für die falsche Maßnahme im Hinblick auf eine bessere Integration von Muslimen und Musliminnen, da dies auch innerhalb der muslimischen Community zu weiteren Polarisierungen führen kann.

Mit einem generellen Verbot besteht, um mit der ehemaligen Präsidentin des Bundesverfassungsgerichtes, Jutta Limbach, zu sprechen, die „Gefahr dieses Kleidungsstück zu einem Fetisch zu machen“ und Fundamentalisten die Möglichkeit in die Hand zu spielen, das Kopftuch erst recht politisch zu instrumentalisieren.

In der öffentlichen Diskussion wird oft auf die laizistische Praxis in Frankreich oder in der Türkei verwiesen, ich möchte anregen, sich die Praxis im Nachbarland Großbritannien anzuschauen. Dort werden Kopftuch tragende Lehrerinnen im Schuldienst als selbstverständliche Farbe neben Turban tragenden Sikhs gesehen. Das Thema Kopftuch ist dort keines. Freilich ist die öffentliche Auseinandersetzung mit dem Islam damit nicht abgeschlossen.

Stattdessen plädiere ich dafür, durch die Bereitstellung bzw. Initiierung von Diskussionforen, an denen unterschiedliche Vertreter und Vertreterinnen unterschiedlicher muslimischer Positionen zum ´islamgerechten Leben´ teilnehmen sollten, einen innermuslimischen Dialog zu Toleranz gegenüber pluralen Orientierungen im Islam zu unterstützen. Die Frage des Kopftuchtragens ist ja nur eine von vielen Fragen, die sich um das islamgerechte Leben in einer säkularen Gesellschaft wie derjenigen der Bundesrepublik dreht.

Schulen sollten nicht auf gesetzliche Regelungen des gesellschaftlichen Miteinanders setzen, und starr auf juristische Vorgaben verweisen bei der Durchsetzung von Erziehungs- und Bildungszielen sondern an ihrer eigenen Schulkultur orientiert mit den ´Betroffenen´ vor Ort offen die Bereiche diskutieren, in denen es zwischen Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen sowie Eltern und Lehrern/Lehrerinnen Dissenz gibt. Ziel müsste es sein, herauszufinden, auf welchen Kompromiss sich die gegensätzlichen Positionen einigen könnten. Ein starres Beharren auf Rechtspositionen ist nicht integrationsfördernd.

Darüber hinaus finde ich es aber wichtig, bei der Lehrerinnenausbildung bereits im Rahmen des Studiums und Praktikums alle zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer, auch nicht-muslimischen und die nicht-Kopftuch-Trägerinnen, auf die Rolle der Lehrer und Lehrerinnen als Werte- und Normenvermittler, die einen Minimalkonsens von gemeinsamen Werten und Normen auf der Basis des Grundgesetzes vertreten und vermitteln, aufmerksam zu machen. Meiner Erfahrung nach sind sich viele Lehramtsstudentinnen mit Kopftuch der juristischen Debatte über Probleme ihres Einsatzes als Lehrerinnen in Schulen überhaupt nicht bewusst und nicht auf die Probleme vorbereitet. Es fehlt darüber hinaus eine Debatte über die Inhalte dieses Minimalkonsens; der einfache Hinweis auf das Grundgesetz erscheint mir nicht ausreichend, da es um die praktische Umsetzung der Prinzipien geht. Dieser Aspekt wird in der Ausbildung meines Erachtens kaum thematisiert und kommt so erst dann zum Tragen, wenn Konflikte antizipiert werden, wie im Falle der muslimischen Lehramtskandidatin Fereshta Ludin.

Mögliche Friktionen mit religiös motiviertem Verhalten sollten offen angesprochen und deren Konsequenzen für die konkrete Situation in der Schule durchgespielt werden. Dies würde eine offene Debatte über Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen von Toleranz erfordern, die meiner Ansicht nach derzeit auf die Gerichte abgewälzt wird. Die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie die in ihnen Handelnden können und sollten den notwendigen gesellschaftlichen Diskurs nicht an den Gesetzgeber und die Gerichte delegieren.

Die Diskussion um die Signalfunktion von muslimischen Lehrerinnen mit Kopftuch an Schulen zeigt darüber hinaus, wie monokulturell unser Lehrerinnenbild ausgerichtet ist. Wären mehr Lehrerinnen mit Migrationshintergrund, darunter auch muslimischer Religion, an den Schulen vertreten, könnten die Schülerinnen sehen, dass sich die Zugehörigkeit zum Islam in unterschiedlichen Lebens- und Kleidungsstilen, d.h. also auch ohne Kopftuch ausdrücken kann. Schließlich trägt der überwiegende Teil von Musliminnen, die derzeit im Schuldienst tätig sind und der jungen Lehramtsstudentinnen muslimischer Religion – so mein eigener Eindruck als Lehrende an einer Universität, an der ein hoher Anteil an Studentinnen mit türkisch-muslimischem Hintergrund sich im Lehramtsstudium befindet – kein Kopftuch.

Eine kürzlich abgeschlossene und noch nicht veröffentlichte quantitative Untersuchung im Auftrag des Bundesfamilienministeriums zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, die unter der Leitung von Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning und mir an der Universität Duisburg/Essen durchgeführt wurde, verspricht weiteren Aufschluss über die mit dem Tragen eines Kopftuches verbundenen Einstellungen und Orientierungen. In der Untersuchung waren bundesweit 950 junge Frauen mit türkischem, griechischem, ehemals jugoslawischem, italienischem und Aussiedlerhintergrund im Alter zwischen 15 und 21 Jahren befragt worden. Von den befragten 213 Mädchen und jungen Frauen mit türkischem Migrationshintergrund trugen 25 ein Kopftuch. Die speziellen Auswertungen des Datensatzes hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen dem Tragen bzw. nicht-Tragen eines Kopftuches bei türkischen Musliminnen und einer spezifischen Ausprägung von Religiosität, einer spezifischen Vorstellung hinsichtlich der Stellung der Geschlechter in der Gesellschaft, Bildungsaspirationen, Zugehörigkeitsgefühlen zu Deutschland und vielen anderen Faktoren erfolgt in den nächsten zwei Monaten. Dann können die oben erwähnten Ergebnisse qualitativer Untersuchungen durch quantifizierbare Daten ergänzt, konkretisiert und erweitert werden.

Im Text erwähnte Literatur

Alacacioğlu, Hasan (1999b)

Deutsche Heimat Islam. Münster.

Alacacioğlu, Hasan (2002)

Muslimische Religiosität in einer säkularen Gesellschaft: Abschlussbericht, gefördert vom Islamrat der Bundesrepublik Deutschland. Münster.

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2004)

Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund, unveröffentlichter Abschlussbericht einer Studie im Auftrag des Bundesfamilienministeriums, Essen, April 2004

Deutsche Shell (Hg.) (2000)

Jugend 2000: 13. Shell Jugendstudie. Opladen.

Frese, Hans-Ludwig (2002)

Den Islam ausleben: Konzepte authentischer Lebensführung junger türkischer Muslime in der Diaspora. Bielefeld.

Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000a)

Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland. Frankfurt/Main.

dies. (2000b)

Das Grundgesetz, die Pädagogik und orthodoxe Muslime. Kontroverse Positionen in der aktuellen Debatte um die Grenzen der Toleranz, In: Zeitschrift für Türkeistudien, 13. Jg., 2000, Heft 1, S.27-57

Kelek, Necla (2002):

Islam im Alltag. Islamische Religiosität und ihre Bedeutung in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft

Klinkhammer, Gritt (2000)

Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland, Marburg

Mihciyazgan, Ursula (1989)

"Die muslimische Frau und ihre Rolle in der Familie", drei Thesen zum Selbstverständnis muslimischer Frauen", in Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Nr. 2/1989, S. 48-55

dies.(1993)

- "Ich faß doch keinen Jungen an!", Überlegungen zum geschlechtsspezifischen Verhalten türkischer Jungen und Mädchen", in: Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule, Frankfurt, S. 97-110
dies.(1994)
"Zwischen sozialem Konstrukt und Selbstbestimmung. Die muslimische Frau in der multikulturellen Gesellschaft", in: Gemeinsam (1994) 28, S. 93-101
dies.(1995)
"Türkische Mädchen im Sportunterricht. Über die religiösen Wurzeln des Sports", in: Zeitschrift Sportwissenschaft 1995
- Nökel, Sigrid (2002)
Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam: Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken: Eine Fallstudie. Bielefeld.
- Oesterreich, Heide (2004)
Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam, Frankfurt am Main
- Paret, Rudi (1989)
Der Koran, 5. Auflage, Stuttgart, Berlin, Köln
- Sandt, Frank-Ole (1996)
Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Eine qualitative Untersuchung zu atheistischen, christlichen, spiritualistischen und muslimischen Orientierungen, Münster/New York
- Sauer, Martina/Goldberg, Andreas (2001)
Der Islam etabliert sich in Deutschland: Ergebnisse einer telefonischen Meinungsumfrage von türkischen Migranten zu ihrer religiösen Einstellung, zu Problemen und Erwartungen an die deutsche Gesellschaft. Essen.
- Tietze, Nicola (2001)
Islamische Identitäten. Formen muslimischer Religiosität junger Männer in Deutschland und Frankreich, Hamburg
- Worbs, Susanne/Heckmann, Friedrich (2003)
Islam in Deutschland: Aufarbeitung des gegenwärtigen Forschungsstandes und Auswertung eines Datensatzes zur zweiten Migrantengeneration, in: Bundesministerium des Inneren (BMI) (Hg.) Texte zur Inneren Sicherheit. Islamismus. Berlin, S.133-220.

Das Kopftuch als Herausforderung für den pädagogischen Umgang mit (In-)Toleranz. Ein empirisch fundierter Beitrag zur aktuellen Kopftuch-Debatte

Yasemin Karakaşoğlu, Universität Duisburg/Essen.

Einleitung

Das Tuch auf dem Kopf einer muslimischen Lehrerin an einer staatlichen Schule in Deutschland hat als aktuelles Thema der Migrations- und Bildungspolitik ganz offenbar die Diskussion um die in den Schulleistungsvergleichen PISA und IGLU nachgewiesene immense Bildungsbenachteiligung der Kinder aus Migrantenfamilien abgelöst. Die Frage, ob es muslimischen Lehrerinnen erlaubt sein soll, mit einem Kopftuch an einer staatlichen Schule zu unterrichten, erreicht Dimensionen, die etwa in einer Formulierung des Spiegels gipfelten, wonach dies „eine der größten Herausforderungen der deutschen Rechtskultur“ (DER SPIEGEL 40/2003) sei. Damit wird die Kopftuchfrage auf das Niveau einer Frage des nationalen Überlebens gehoben. Auch wenn dies journalistisch überzeichnet scheint, so sollte der Fall und vor allem seine kritische Rezeption in der Gesellschaft doch Anlass genug für die pädagogische Fachdiskussion sein, sich ihrerseits mit den durch die Kopftuchdebatte aufgeworfenen erziehungswissenschaftlichen Fragen auseinander zu setzen und hier eigene Positionen zu entwickeln. Denn die Kopftuch-Debatte stellt einen symbolisch verdichteten Kristallisationspunkt für die inzwischen auch erziehungswissenschaftliche Erkenntnis dar, dass der Islam als „die Herausforderung für Bildung und Politik“ (BUKOW/YILDIZ 2003, S. 12) anzusehen ist. Die zunehmende Präsenz des Islam in allen Bereichen der Gesellschaft, also auch in ihren Bildungseinrichtungen, stellt die Frage nach Wesen, Umfang und Grenzen der Toleranz im Umgang mit religiösem Pluralismus in der säkularen Schule neu und nachdrücklich. Der folgende Beitrag greift diese Frage auf, indem er unter Einbezug empirischer Befunde die Einstellungen junger angehender Pädagoginnen mit muslimischem Hintergrund unter dem Gesichtspunkt von Toleranz bzw. Intoleranz genauer beleuchtet. Im ersten Schritt werden Facetten der aktuellen Kopftuch-Debatte im Hinblick auf das sich darin abbildende Verständnis von Toleranz bzw. Intoleranz gegenüber kulturell-religiöser Differenz, ausgedrückt in dem ‚Symbol‘¹ Kopftuch rekonstruiert (1). Empirische Daten einer qualitativen Erhebung zur Einstellung angehender junger Pädagoginnen mit muslimischem Hintergrund geben einen vertieften Einblick in deren subjektives Verständnis von Integration, Toleranz und kultureller (und damit auch religiöser) Identität (2). In einem Resümee findet eine Zusammenführung der beiden Stränge statt. Es wird verdeutlicht, dass ein Verbot des Kopftuchtragens für muslimische Lehrerinnen im Selbstverständnis vieler der direkt und indirekt betroffenen jungen muslimischen Pädagoginnen Intoleranz der Mehrheitsgesellschaft ihnen gegenüber im Sinne einer Verweigerung von gesellschaftlicher Anerkennung ihrer differenten religiösen Identität bedeuten würde (3). Der Beitrag schließt mit dem Hinweis darauf, dass die Pädagogik den aktuellen Kopftuch-Diskurs als Chance für eine Auseinandersetzung mit ihren zentralen Paradigmen nutzen sollte und sich mehr als bisher aktiv einbringen sollte in den bisher überwiegend von Politik und Recht geführten gesellschaftlichen Diskurs über Wertevermittlung, Toleranz und Neutralität bei Lehrenden.

¹ Eine kritische Auseinandersetzung mit der Verwendung des Begriff ‚Symbol‘ im Zusammenhang mit der juristischen Debatte um das Kopftuch der muslimischen Lehrerin kann hier nicht vorgenommen werden. Es wird auf die entsprechenden Ausführungen von OEBBECKE (2003, S. 606) verwiesen, der feststellt, dass die Bestimmung des Bedeutungsgehalts von ‚Symbolen‘ nicht nur in Bezug auf das Kopftuch „schwer zu handhaben“ sei.

1. Facetten des Kopftuches

An sich ist das Kopftuch der Musliminnen nichts Neues in Deutschland. Mit der Zuwanderung von Arbeitskräften aus muslimisch geprägten Ländern des Mittelmeerraumes (Türkei, Marokko, Tunesien) kamen zwar bereits seit Beginn der 1960er Jahre auch angeworbene Frauen nach Deutschland, ihr überwiegend städtischer Hintergrund und ihre bereits im Herkunftsland ausgebildete westliche Orientierung trugen jedoch dazu bei, dass Kopftuchträgerinnen unter ihnen selten waren, galt dieses Symbol doch damals auch in ihren Herkunftsländern als Zeichen der Rückschrittlichkeit. Als ab Mitte der 70er Jahre im Zuge der Familienzusammenführung die im Herkunftsland zunächst zurückgelassenen Ehefrauen der angeworbenen Arbeitnehmer nachzogen, kamen verstärkt auch Kopftuch tragende Frauen ins Land. Damals war das Stück Stoff für die zumeist aus den Dörfern stammenden Frauen ein unhinterfragter, selbstverständlicher Bestandteil ihrer traditionellen Kleidung und religiöse Pflicht. So lange es in den von Ausländern überwiegend bewohnten Stadtteilen oder auf dem Kopf einer Putzhilfe sichtbar war, wurde es von Teilen der Mehrheitsgesellschaft zwar als hinterwäldlerisch, befremdlich, jedoch als den normalen Ablauf des Alltagsgeschehens nicht störend empfunden.

Unbehagen verursachte das Kopftuch, als es auf dem Kopf von Schülerinnen Eingang in die Schulen fand. Bereits in den 1980er Jahren gab das Thema an vielen Schulen der industriellen Ballungsgebiete Anlass zur Frage, ob das Tragen des Kopftuches in der Schule erlaubt oder verboten werden sollte. Damit wurde es zum ersten Mal Gegenstand der Pädagogik und zwar in Form pädagogischer Interventionsmaßnahmen. Damit einher gingen und gehen Vorstellungen der Lehrer und Lehrerinnen, dass es ein Symbol für die Unterdrückung der Frau, für Rückschrittlichkeit, vor allem aber ein Symbol der Abgrenzung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft und damit antiintegrativ sei (Beispiele siehe AUERNHEIMER U.A. 2001, KARAKAŞOĞLU-AYDIN 1998). Bis heute haften dem Kopftuch der Musliminnen diese Attribute an, wie in der öffentlichen Diskussion um das Tuch der muslimischen Lehrerin FERESHTA LUDIN nachzuvollziehen ist (vgl. KARAKAŞOĞLU-AYDIN 2002). Die islamische Revolution im Iran schien zu bestätigen, dass das Kopftuch ein Zeichen religiösen Fanatismus ist. So gilt es denn aus Sicht der Schulleiter/-innen oder Lehrer/-innen bis heute als Integrationserfolg, wenn durch schulische 'Überzeugungsarbeit' bei Eltern und Schülerinnen die Zahl der Kopftuchträgerinnen an der Schule verringert werden kann. Es werden verschiedene Strategien entwickelt, wie etwa diejenige einer Gelsenkirchener Gesamtschule, die Schülerinnen bis zum Erreichen der Religionsmündigkeit das Tragen des Kopftuches verbietet und es danach erst zulässt, wenn die Schülerin eine Schulkommission davon überzeugen konnte, dass sie es auch wirklich aus eigenem Antrieb und aus religiösen Gründen tragen möchte (DER SPIEGEL Nr. 40/29.09.03, S. 97). Was sich im Alltag dieser Mädchen durch diese und andere schulische Interventionsmaßnahmen wirklich ändert, ob damit der Aktionsradius der Mädchen, ihre Möglichkeit zur Selbstbestimmung tatsächlich erweitert würde, entzieht sich freilich dem Blick vieler Pädagogen und Pädagoginnen, denen nicht selten der Kontakt zum betreffenden Elternhaus fehlt.

Schule sah und sieht sich offenbar in Fragen des Islam als notwendiger Gegenpol zu den überwiegend als rigide wahrgenommenen Elternhäusern. Ausgeblendet werden dabei die Machtstrukturen, die Schule als Ort von Diskriminierung abbildet und reproduziert. Auch wenn sie für manche Kinder 'Schon- oder Freiraum' gegenüber traditionalistischen

Elternhäusern sein mag, so ist sie doch für viele Kinder und Jugendliche aus muslimischen Migrantenfamilien auch der Ort, an dem sie mit persönlicher² und institutioneller Diskriminierung (GOMOLLA/RADTKE 2002) konfrontiert sind. Auch wenn Untersuchungen zum Erziehungsverhalten und dem Zusammenhalt zwischen den Generationen in türkischen Familien wiederholt feststellen (zuletzt NAUCK 2000, S. 387f), dass diese überwiegend nicht autoritär und rigide, sondern eher liebevoll und behütend erziehen, und dass ihre Kinder das Generationenverhältnis überwiegend als durch eine besondere Nähe gekennzeichnet und insgesamt eher positiv bewerten, sind es diejenigen Fälle, in denen tatsächlich familiäre Repression zu unerträglichen Lebensverhältnissen von Mädchen und jungen Frauen führt, die das Bild von türkischen und damit auch muslimischen Familien in der deutschen Öffentlichkeit prägen. Vor diesem Hintergrund wird die 'Kopftuchfrage' zu einer Art 'Kampfplatz' der Erziehungsinstanzen Schule und Elternhaus. Dass die Schule bisweilen manchem Elternhaus in ihrer Rigidität im Umgang mit dem Thema in nichts nachsteht – wie das Gelsenkirchener Beispiel zeigt – entzieht sich dem Reflexionsvermögen der Verantwortlichen. So lässt, wie LUTZ am Beispiel der Auseinandersetzung mit der Kopftuchfrage in den Niederlanden feststellt, der Totalitätsanspruch beider Seiten, der Schule und damit der Mehrheitsgesellschaft auf der einen und dem Elternhaus und damit der Minoritätengruppe auf der anderen Seite, den Jugendlichen kaum Raum für die Entwicklung eigener – hybrider – Identitätskonstrukte (LUTZ 2001, S. 57).

Was die Lehrer und Lehrerinnen anbelangt, so könnte eine kritische Reflexion ihrer mit dem Kopftuch verbundenen, persönlichen Ängste hilfreich bei der Überwindung ihres Totalitätsanspruches sein. Resultat dieser Reflexion könnte sein, dass die Ängste weniger etwas mit dem tatsächlichen Bedeutungsgehalt des Kopftuches für die jeweilige Trägerin als mit den damit verbundenen Projektionen auf Seiten der Pädagogen und Pädagoginnen zu tun haben.³ In diesem Zusammenhang ist auf HUMMICH (2002, S.

² In ihrer biographisch angelegten Untersuchung zu bildungserfolgreichen Migrantinnen schildert HUMMICH (2002, S. 317) die Fälle von Farah und Dina „in denen die LehrerInnen sie explizit darauf hinweisen, dass sie als Musliminnen im modernen Schulsystem fehl am Platze seien.“ Als offene Diskriminierung durch Lehrer und Lehrerinnen erleben die Befragten es auch, wenn von Lehrern und Lehrerinnen „in bezug auf Migrantinnen eine besondere Bindung an die Familie, ein Kulturkonflikt oder eine besondere Belastung durch die Migrationserfahrung thematisiert werden“ (ebenda, S. 318). Auch OFNER begegnet in ihren Interviews mit türkischen Akademikerinnen Fällen von ethnischer Diskriminierung durch Lehrer und Lehrerinnen. Wenn von einigen Mädchen türkischer Herkunft der Berufswunsch Ärztin oder Lehrerin genannt wurde „hätten manche Lehrer/-innen mitleidig gelächelt oder sogar laut losgelacht“ (OFNER 2003, S. 243).

³ Meiner Kollegin BERRIN ÖZLEM OTYAKMAZ verdanke ich die Schilderung folgender Begebenheit, die ein Beispiel darstellt für die mangelnde Reflexion des eigenen Standpunktes bei einigen Pädagoginnen und für den mangelnden professionellen Umgang mit durch das Symbol Kopftuch hervorgerufenen negativen Emotionen: Eine Lehrerin berichtete ihr im Verlauf eines Gesprächs anlässlich der aktuellen Kopftuch-Debatte, dass sie kürzlich erstmalig mit der Situation konfrontiert gewesen sei, einen Kurs übernehmen zu müssen, in dem auch eine Kopftuch tragende Schülerin gewesen sei. Beim Anblick dieses verschleierte Mädchens hätten sich bei ihr so heftige Gefühle von Abwehr eingestellt, dass es ihr fast unmöglich gewesen sei, den Unterricht fortzusetzen. Nach dieser Stunde habe sie durch Rücksprache mit einem Kollegen bewirken können, dass das Mädchen einem anderen Kurs zugewiesen wurde. Die Schilderung war getragen von ihrem Bewusstsein, verantwortungsvoll gehandelt zu haben, indem sie sich und das Klassenklima geschützt habe. Sie hoffe, nicht noch einmal mit einem Anblick in der Klasse konfrontiert zu werden.

Ich selbst habe im Rahmen einer Podiumsdiskussion im Landtag NRW zum Fall Ludin den Redebeitrag einer Lehrerin erlebt, die sich erfolgreich geweigert hatte, eine Referendarin mit Kopftuch in ihrem Unterricht hospitieren zu lassen. Sie berief sich dabei in Anlehnung an die das Recht der Schüler und Schülerinnen auf negative Bekenntnisfreiheit darauf, dass dieses Recht ihr ebenfalls zustehe. Demzufolge sei es ihr nicht zuzumuten, mit einer Kopftuch tragenden Kollegin zusammen zu arbeiten und auf diese Weise mit dem für sie nicht akzeptablen, weil Frauenunterdrückung symbolisierenden Kopftuch konfrontiert zu werden. Mit anderen

319) zu verweisen, die feststellt, „dass in der Schule ein normativ determiniertes Autonomieideal herrscht, das sich vor allem darin konkretisiert, dass zu diesem Autonomieideal alternative Handlungs- und Lebensentwürfe nicht akzeptiert werden.“ Lehrerinnen vermitteln dieses Autonomieideal als nicht mehr zu hinterfragende Norm. Davon abweichende, als ´fremd´ empfundene Vorstellungen werden als Modernitätsdefizit interpretiert und mit einer imaginierten Bedrohung der individuellen und symbolischen Ordnung gleichgesetzt.

Das Kopftuch der Lehrerin, so vermutet ROMMELSPACHER (2001, S. 25ff.) wird deswegen in Deutschland, aber auch im angrenzenden europäischen Ausland so emotional diskutiert, weil es Themen berührt, die in westlichen Gesellschaften als überwunden geglaubt, in Wirklichkeit jedoch noch weitgehend unbearbeitet, weil tabuisiert sind. Hierbei handelt es sich vor allem um das Geschlechterverhältnis, die Gleichberechtigung der Frau und um Sexualität. Diese Themen berühren, so auch HABERMAS (1997, S. 156) „elementare Schichten des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft“.

Die eindimensionale Betrachtungsweise des Kopftuches als Repressionsinstrument, gleichsam als Gefährdung des kulturellen Selbstverständnisses der deutschen Gesellschaft im Hinblick auf die Gleichberechtigung der Geschlechter wird den vielschichtigen Gründen, warum muslimische Mädchen und junge Frauen es tragen oder sich dagegen entscheiden, nicht gerecht, wie neuere, qualitative Untersuchungen übereinstimmend belegen (vgl. hierzu KARAKAŞOĞLU-AYDIN 2000, KLINKHAMMER 2000, NÖKEL 2001). Wenn heute Mädchen und junge Frauen ein Kopftuch tragen, dann kennen sie diese Tradition zumeist durch die Praxis ihrer Mütter, Großmütter oder Tanten; es ist in der Regel für sie ebenso wie für Kinder aus der Nachbarschaft zunächst ein selbstverständlicher Bestandteil ihres Lebensalltags. Während ein Teil der Töchter und Enkelinnen auf das Tragen eines Kopftuches verzichtet, da er sich von dieser Tradition gelöst hat, das Tragen des Kopftuches nicht als religiöse Pflicht für muslimische Frauen sieht oder sich nicht mit der Religion identifiziert, trägt ein anderer Teil das Kopftuch nur widerwillig, aufgrund familiären Drucks und/oder wegen der sozialen Kontrolle der muslimischen Nachbarschaft. Hier spielen übrigens Frauen als Hüterinnen religiöser Traditionen, die jungen Musliminnen im Zuge der Pubertät vermittelt werden, eine mindestens ebenso große Rolle wie männliche Verwandte. Ein anderer Teil der muslimischen Mädchen und jungen Frauen hat sich jedoch den Zugang zum Islam durch Selbststudium oder Teilnahme an religiösen Zirkeln selbst angeeignet. Diese jungen Frauen sehen im Kopftuch einen individuellen Ausdruck ihres Willens, den Geboten des Islam, denen sie sich verpflichtet fühlen, zu folgen, ohne dass sie sich damit von der Mehrheitsgesellschaft ausschließen möchten. Für manche von ihnen stellt das Tragen eines Kopftuches darüber hinaus eine Möglichkeit dar, symbolisch gegenüber der umgebenden muslimischen Gesellschaft und den Eltern ihre Verbundenheit mit den gemeinsamen islamischen Werten und Normen zu demonstrieren. Auf dieser Basis ist es einigen jungen Frauen überhaupt erst möglich, z.B. zum Studium in eine andere Stadt zu ziehen. Ein anderer Teil der jungen Frauen trägt das Kopftuch, weil sie darin einen Ausdruck ihrer selbstbewussten, weiblichen islamischen Identität sehen. Sie möchten mit dem Kopftuch symbolisch zum Ausdruck bringen, dass ihre Zugehörigkeit zum Islam kein Hinderungsgrund für den Zugang zu Bildung und beruflichen Aktivitäten außerhalb des Hauses ist. Indem sie sich somit im

Gleichgesinnten habe sie bewirken können, dass die Referendarin sich eine andere Schule suchen musste. Die Rednerin sah in ihrem Handeln einen Akt des Widerstands gegen den Versuch, in der Schule ein islamisch-fundamentalistisches Frauenbild zu verbreiten.

öffentlichen Leben als Musliminnen sichtbar machen, fordern sie die Mehrheitsgesellschaft zur Auseinandersetzung mit ihrem Toleranzanspruch auf.

Mit dem neuen Phänomen, den jungen Frauen mit Kopftüchern an den pädagogischen Hochschulen und Universitäten Deutschlands, die Lehramt studieren, wird die Gesellschaft seit Mitte der 90er Jahre konfrontiert. Ihre Präsenz hat lange Jahre kein weiteres Aufsehen erregt. Ihr möglicher Einsatz im Schuldienst bewegte sich außerhalb der Wahrnehmung der Lehrenden, sofern sie nicht mit ersten Problemen konfrontiert waren, diese jungen Frauen in das obligatorische Schulpraktikum als Bestandteil des Studiums zu vermitteln. Das Kopftuch der Studentinnen war eine Farbe in der Vielfalt der äußeren Erscheinungsbilder von angehenden Lehrern und Lehrerinnen an den Universitäten, die das ganze jugendliche Spektrum von gepierctem und freigelegtem Bauchnabel bis zum formalen Businessdress widerspiegeln. Es wurde in der Regel von den Hochschullehrern und -lehrerinnen als Frage der persönlichen Präferenz hingenommen. Selbst bei denen, die darin beunruhigt ein mögliches Zeichen des islamischen Fundamentalismus erkannten, lag es außerhalb ihres beruflichen Selbstverständnisses, diese Bedenken eventuell in eine Diskussion um das Leitbild des Lehrers/der Lehrerin als Vermittler und Vermittlerin von Werten und Normen einzubringen. Die angehenden Lehrer und Lehrerinnen selbst sehen sich in erster Linie als Vermittlerinnen von Fachwissen in ihren Unterrichtsfächern und darüber hinaus als Träger und Trägerinnen bürgerlicher Individualrechte, die sich an die allgemeinen Grundsätze der Verfassung halten. Ihre religiöse Orientierung möchten sie von allen Beteiligten lediglich als zu akzeptierende persönliche Angelegenheit geachtet wissen (vgl. hierzu KARAKAŞOĞLU-AYDIN 2000, S. 437). Dass sie in ihrem Verhalten und Äußeren Vorbilder für die nachfolgenden Generationen darstellen könnten oder sogar sollen, und sich hier ihr religiöses Erscheinungsbild auf die Schüler und vor allem Schülerinnen (negativ) prägend auswirken könnte, wird von ihnen nicht antizipiert. Die sich hier andeutende fehlende Reflexion der gesellschaftlichen Dimension im Lehrer/-innen-Schüler/-innen-Verhältnis ist kein Phänomen, das sich auf die geschilderte Gruppe junger Lehramtsstudentinnen türkisch-muslimischer Herkunft beschränkt. Auch THIERACK stellt in ihrer qualitativ empirischen Untersuchung zu beruflichen Vorstellungen von deutschen Lehramtsstudierenden (THIERACK 2002) ähnliche Tendenzen der Ausblendung einer gesellschaftlichen Dimension des Lehrberufes bei ihren Befragten fest. Auch ihre Befragten äußern ein „Bedürfnis nach innerer Zufriedenheit im beruflichen Beziehungsverhältnis (...) als Folge einer verstärkten ‚Selbstbezüglichkeit‘ innerhalb der modernen Gesellschaft“ (ebd., S. 277). Die Individuen wollen „persönliche Bedürfnisse mit professionellen Auffassungen in Einklang bringen“, wogegen bei ihnen in der Wahrnehmung von Schule als gesellschaftlicher Institution ein ‚blinder Fleck‘ bestehe (ebd.): „Wenn sie über das Berufsfeld Schule reflektieren, betrachten sie es vornehmlich als zukünftige Arbeitsstelle und als Einsatzort ihres persönlichen beruflichen Handelns und nicht als gesellschaftlich wirkende, sowie auch zu gestaltende Instanz“ (ebd., S. 279). Dieser Aspekt ist in der Regel auch kaum Gegenstand der Lehrerbildung. So ist es nicht verwunderlich, wenn angehende junge Lehrerinnen mit Kopftuch auf ihre individuelle Entscheidung für das Kopftuch hinweisen und darin kein Problem mit ihrer Rolle als Lehrerin sehen (vgl. dazu KARAKAŞOĞLU-AYDIN 2000, S. 395ff., 403ff.).

Der ‚Fall‘ Ludin

Diametral entgegengesetzt zu diesem Selbstverständnis vieler angehenden Lehrerinnen stellen sich die in der Diskussion um den Fall LUDIN vorgebrachten Argumente der Gegner

einer Kopftuch tragenden Lehrerin im staatlichen Schuldienst hinsichtlich der Vorbildfunktion von Lehrern und Lehrerinnen dar. Sie konzentrieren sich auf die Verpflichtung des Lehrers bzw. der Lehrerin als Repräsentantin des Staates zur religiösen Neutralität. Dies wurde in den Entscheidungsbegründungen der verschiedenen Instanzen⁴, die der Fall bis zum Bundesverfassungsgericht durchlaufen hat, deutlich. So lehnte das Oberschulamt Stuttgart LUDIN „wegen mangelnder persönlicher Eignung“ ab, da sie nicht bereit sei, auf das Tragen eines Kopftuches, das „Ausdruck kultureller Abgrenzung und damit nicht nur religiöses sondern auch politisches Symbol,“ zu verzichten. Die mit dem Kopftuch verbundene „objektive Wirkung kultureller Desintegration“ lasse sich nicht mit dem „Gebot der staatlichen Neutralität“ vereinbaren. Insbesondere für muslimische Schülerinnen könne sich ein „erheblicher Anpassungsdruck“ ergeben, was dem pädagogischen Auftrag der Schule „auf Integration der muslimischen Schülerinnen und Schüler hinzuwirken“ widerspräche. Auch der Verwaltungsgerichtshof gab dieser Position Recht, indem es darauf hinwies „Insbesondere Grundschüler seien kaum in der Lage, die religiöse Motivation für das Tragen eines Kopftuches intellektuell zu verarbeiten und sich bewusst für Toleranz oder Kritik zu entscheiden“.

Die nächste Instanz, das Bundesverwaltungsgericht, unterstrich die Richtigkeit dieser Einwände gegen das Kopftuchtragen einer Lehrerin im Unterricht. Da hier das Recht der Lehrerin auf positive Religionsfreiheit mit dem Recht der Schüler und Schülerinnen auf negative Bekenntnisfreiheit kollidiere, sei ein schonender Ausgleich nur mit Verweis auf die staatliche Neutralitätspflicht der Lehrer und Lehrerinnen zu gewährleisten. Kinder seien „in öffentlichen Pflichtschulen ohne jegliche Parteinahme des Staates und der ihn repräsentierenden Lehrkräfte für christliche Bekenntnisse oder für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen zu unterrichten und zu erziehen“. Mit Verweis auf den in dieser Diskussion wiederholt bemühten Toleranzbegriff wird weiter argumentiert, dass „Weder das Gebot der Toleranz noch der Grundsatz der praktischen Konkordanz dazu [zwingen, Y.K.], das Elternrecht und die Glaubensfreiheit der Eltern und der Schüler einer öffentlichen Schule zugunsten einer Kopftuch tragenden Lehrerin zurückzudrängen“.

Auch das Bundesinnenministerium äußerte sich zu dem Fall. Es misst der „Gefahrenprognose des Dienstherren, der Schulfrieden könne durch das auffällige Erscheinungsbild der Lehrerin nachhaltig gestört werden,“ großes Gewicht bei „insbesondere, weil die Schüler während des gesamten Unterrichts durch den Anblick des Kopftuchs mit dem Ausdruck einer fremden Religiosität ohne Ausweichmöglichkeit konfrontiert seien“.⁵

Das Land Baden-Württemberg wiederum verweist darauf, dass das Neutralitätsgebot umso höhere Bedeutung erhalte, je größer die religiöse Vielfalt der Gesellschaft sei. Die Neutralität des Staates müsse sich dann gerade in der Person des Lehrers erweisen. Mit diesem

⁴ Die folgenden Zitate aus den Begründungen der verschiedenen Instanzen wurden dem Bundesverfassungsurteil vom 24.09.2003 entnommen.

⁵ Die Definition des Islam als ‚fremde Religiosität‘ wurde auch vom Vorsitzenden des Bundesverfassungsgerichts HASSEMER in seiner, die Urteilsbegründung einleitenden Frage. „Wie viel fremde Religiosität verträgt die Gesellschaft?“ aufgenommen. Indem der Islam als ‚fremde Religion‘ und die Religiosität seiner Angehörigen als ‚fremde Religiosität‘ bezeichnet werden, wird suggeriert, dass es sich bei der Kopftuchfrage nicht um ein innergesellschaftliches, sondern von außen an die Gesellschaft heran getragenes Thema handelt.

Verständnis von Neutralität werde jedoch, so wendet der Jurist GOOS in seiner Betrachtung des Falles ein, ausgeblendet, dass Lehrer und Lehrerinnen im Rahmen des Dienst- und Treueverhältnisses gegenüber dem Staat aufgefordert sind, Mäßigung und Zurückhaltung in Weltanschauungsfragen zu zeigen, nicht Enthaltsamkeit. „Der Staat, nicht der Lehrer, der als Beamter ´im Staat´ steht, ist zu religiös-weltanschaulicher Neutralität verpflichtet (GOOS 2003, S. 233).

Ein solches Verständnis von einer ´neutralen´ Lehrerpersönlichkeit, die den Staat repräsentiere, findet sich auch in aktuellen Vorschlägen zur Änderung des Schulordnungs- und Schulverwaltungsgesetzes. Ein Beispiel hierfür ist der Vorschlag der nordrhein-westfälischen CDU, der in Anlehnung an den bereits zuvor erarbeiteten Vorschlag der CDU in Baden-Württemberg und Bayern formuliert wurde. So wird dort etwa genauer definiert, was mit „äußeren Bekundungen“ des Lehrers/der Lehrerin gemeint ist, „die geeignet sind, die Neutralität des Landes gegenüber Schülern und Eltern oder den politischen, religiösen oder weltanschaulichen Schulfrieden zu gefährden oder zu stören“. Es handelt sich um „z.B. verbale Äußerungen, Kleidungsstücke und sonstige Formen des Auftretens, die von Dritten als Ausdruck politischer, religiöser, weltanschaulicher oder ähnlicher individueller Überzeugung wahrgenommen werden können“ (Begründung zu Zusätzen zu Art. 1 Schulordnungsgesetz NRW, Entwurf vom 4. November 2003). Ausdrücklich ausgenommen von dieser möglichen Zuordnung sind in dem Entwurf christliche Symbole mit der Begründung: „Die äußere Bekundung christlicher Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen entspricht dem Erziehungsauftrag der Art.7 Abs. 1 und 2 und Art.12 Abs. 6 Landesverfassung und widerspricht nicht dem Verhaltensgebot nach Satz 2“. Mit einer derartigen Ausnahmeregelung für christliche Bezüge⁶ bewegt sich die Diskussion auf einem anderen Niveau als im Nachbarland Frankreich, wo das dortige Laizismus-Verständnis im Zuge der Kopftuch-Debatte ausgeweitet wurde auf das Verbot, aller weltanschaulichen Symbole am Körper der Lehrer und Lehrerinnen. In Großbritannien stellt sich die Kopftuch-Frage nicht, dort wird die Vielfalt auch religiös begründeter Kleidung von Lehrern und Lehrerinnen als Ausdruck der multikulturellen gesellschaftlichen Realität toleriert und steht daher nicht zur Disposition, sofern die Handlungsfähigkeit der Lehrenden durch die Kleidung nicht behindert ist. Dem Vorwurf, religiöse Signale auszusenden, die auch als Ausdruck eines fundamentalistischen Menschenbildes verstanden werden könnten, hielt Frau LUDIN in allen Instanzen entgegen, das Kopftuch sei „Ausdruck ihrer religiösen Überzeugung“ und gehöre „zu ihrer islamischen Identität“. Es gehe hier um ihr individuelles und religiöses Handeln als Grundrechtsträgerin mit dem Recht auf Religionsfreiheit.

Das Bundesverfassungsgericht nun sieht in seinem Urteil vom 24. September 2003 in dem Tragen eines Kopftuches keinen grundsätzlichen Eignungsmangel für das Amt einer Lehrerin

⁶ In die Kopftuchdiskussion schalten sich mittlerweile die höchsten politischen Instanzen der Bundesrepublik ein. So verwies Bundespräsident JOHANNES RAU in einer Presseerklärung auf die Notwendigkeit, durch ein Verbot religiöser Symbole den Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes nicht zu missachten, wer das Kopftuch verbiete müsse notwendiger Weise auch die Mönchskutte verbieten (03.01.2003). Öffentlich kritisiert wurde er am folgenden Tag mit dieser Gleichsetzung religiöser Symbole durch den Bundestagspräsidenten LUDWIG THIERSE, der auf die allein bezüglich des Kopftuches mögliche fundamentalistische Konnotation hinwies.

an Grund- und Hauptschulen. Mit Verweis darauf, dass christliche Bezüge „bei der Gestaltung der öffentlichen Schule nicht schlechthin verboten“ seien, verweist das Gericht vielmehr darauf, „die Schule muss aber auch für andere weltanschauliche und religiöse Inhalte und Werte offen sein.“ Gerade in dieser weltanschaulichen Offenheit bewahre der freiheitliche Staat des Grundgesetzes seine religiöse und weltanschauliche Neutralität. Der Begriff der Neutralität wird von den Karlsruher Verfassungsrichtern und -richterin in ihrer Mehrheitsmeinung nicht auf das Äußere des Lehrers bzw. der Lehrerin, sondern auf das Verhalten gegenüber unterschiedlich weltanschaulich geprägten Schülern und Schülerinnen bezogen.

Mit der Entscheidung, keinen Präzedenzfall herzustellen, fordert das Bundesverfassungsgericht die Länder auf, über ihre demokratischen Landesgesetzgeber, das „unvermeidliche Spannungsverhältnis zwischen positiver Glaubensfreiheit eines Lehrers einerseits und der staatlichen Pflicht zu weltanschaulich-religiöser Neutralität, dem Erziehungsrecht der Eltern sowie der negativen Glaubensfreiheit der Schüler andererseits“ „unter Berücksichtigung des Toleranzgebotes“ zu lösen. Dem gesellschaftlichen Diskurs zu dieser Dilemma-Situation misst das Gericht einen hohen Stellenwert bei, wenn es das Land Baden-Württemberg auffordert, mittels des öffentlichen Willensbildungsprozesses nach einem „für alle zumutbaren Kompromiss zu suchen“. Es verweist auf die lediglich „abstrakte Gefahr“ einer religiösen Beeinflussung der Schüler und Schülerinnen durch die kopftuchtragende Lehrerin. Auch vor diesem Hintergrund des Fehlens einer Verletzung beamtenrechtlicher Pflichten sei derzeit die gesetzliche Grundlage des Landes Baden-Württemberg nicht hinreichend, um eine Einschränkung des vorbehaltlos gewährten Grundrechtes auf Religionsfreiheit, die in dem Verbot des Kopftuches läge, zu begründen. Es läge jedoch im Ermessen der Landesgesetzgebung, hier eine Dienstpflicht einzuführen, die es Lehrern verbietet, in ihrem äußeren Erscheinungsbild ihre Religionszugehörigkeit erkennbar zu machen. Diese könne jedoch nur dann begründet und durchgesetzt werden, wenn Angehörige unterschiedlicher Religionsgemeinschaften dabei gleich behandelt werden (BVG-Urteil 2003, S. 43).

Was den Lehrer oder die Lehrerin als Repräsentantin des Staates anbelangt, so verweist das Bundesverfassungsgericht in seiner Mehrheitsmeinung darauf, dass das Dulden einer Bekleidung von Lehrern, „die diese aufgrund individueller Entscheidung tragen und die als religiös motiviert zu deuten ist,“ nicht mit einer staatlichen Anordnung, religiöse Symbole in der Schule anzubringen gleichzusetzen ist. Dies ist als Abgrenzung gegenüber der Entscheidung im sogenannten Kruzifix-Urteil zu verstehen: „Der Staat, der eine mit dem Tragen eines Kopftuches verbundene religiöse Aussage einer einzelnen Lehrerin hinnimmt, macht diese Aussage nicht schon dadurch zu seiner eigenen und muss sie sich auch nicht als von ihm beabsichtigt zurechnen lassen.“ Mit dieser Formulierung grenzt sich die Mehrheitsmeinung des Bundesverfassungsgerichtes gegenüber der Argumentationslinie ab, die Lehrer in erster Linie als „Repräsentanten des Staates“ betrachtet. Aus den „allgemeinen beamtenrechtlichen Pflichten“, so das Gericht, „lässt sich ein grundrechtsbeschränkendes Verbot, als Lehrerin an einer öffentlichen Grund- und Hauptschule aus religiösen Gründen ein Kopftuch zu tragen, nicht herleiten“(ebd., S. 37).

Darüber hinaus könne ein „tolerantes Miteinander mit Andersgesinnten“ am nachhaltigsten durch Erziehung geübt werden. „Dies müsste nicht die Verleugnung der eigenen Überzeugung bedeuten, sondern böte die Chance zur Erkenntnis und Festigung des eigenen

Standpunktes und zu einer gegenseitigen Toleranz, die sich nicht als nivellierender Ausgleich versteht.“ Genauso wie sich Gründe gegen das Tragen des Kopftuches einer Lehrerin anführen ließen, wäre es daher möglich, auch „Gründe dafür anzuführen, die zunehmende religiöse Vielfalt in der Schule aufzunehmen und als Mittel für die Einübung von gegenseitiger Toleranz zu nutzen, um so einen Beitrag in dem Bemühen um Integration zu leisten“ (ebd., S. 39).

Der Fall FERESHITA LUDIN fordert die deutsche Öffentlichkeit, aber vor allem staatliche Institutionen heraus, sich mit dem Verständnis von Säkularität und religiöser Toleranz, das dem Grundgesetz der Bundesrepublik zugrunde liegt, vertiefter auseinanderzusetzen. Zu bedenken wäre hierbei der Einwand von BIELEFELD, Religionsfreiheit als Menschenrecht in einem säkularen Staat wie der Bundesrepublik Deutschland meine „etwas anderes als Toleranz und sollte nicht mit ihr gleichgesetzt werden. Wie alle Menschenrechte verlangt die Religionsfreiheit Gleichberechtigung, während Toleranz durchaus mit Ungleichheit einhergehen kann“ (BIELEFELD 2001, S. 68). Der gesellschaftliche Umgang mit dem Fall LUDIN offenbart aber auch Vorstellungen vom Islam allgemein. Dies zeigt die sehr emotional geführte öffentliche Kontroverse, die weite Verbreitung in der Presse fand. Auch in den Vorschlägen zur Formulierung eines 'Anti-Kopftuch-Gesetzes' findet sich die eindeutige Zuordnung des Kopftuches zu antidemokratischen und Frauen verachtenden Denkweisen wieder, wenn es dort heißt „Insbesondere ist ein äußeres Verhalten unzulässig, welches bei Schülern oder Eltern den Eindruck hervorrufen kann, dass ein Lehrer gegen Menschenwürde, Gleichberechtigung des Menschen nach Art.3 GG, Freiheitsgrundrechte oder die freiheitlich-demokratische Grundordnung auftritt“⁷ (Gesetzesentwurf CDU/NRW). Wenn weiter ausgeführt wird, dass „äußere Bekundungen christlicher Bildungs- und Kulturwerte oder Traditionen“ dem Erziehungsauftrag der Landesverfassung entsprechen, wird deutlich, dass es eben nicht um eine religiöse Neutralität gegenüber allen Beteiligten geht, sondern um die Vermeidung anderer als christlicher Glaubensbekundungen durch Lehrer und Lehrerinnen in der Schule.

Interessant ist dieser Fall, da er das Spannungsfeld zwischen Religionsfreiheit und dem Verständnis von Integration, das an die muslimischen Neubürger und -bürgerinnen von Teilen der Mehrheitsgesellschaft herangetragen wird, konkret verdeutlicht. Er zeigt, dass sich im Verständnis weiter Teile der öffentlichen Meinung, aber auch der politischen und juristischen Entscheidungsträger der Grad der Integration von Zugewanderten nicht daran bemisst, ob sie sich an den Grundwerten der Verfassung orientieren, sondern vor allem daran, inwiefern sie in ihrem Lebensstil den *common sense* der Mehrheit (als einer Art 'nationaler Leitkultur') übernommen haben. Diesem Verständnis von 'nationaler Kultur' zufolge scheint es notwendig zu sein, dass sich eine säkulare Geisteshaltung, die gleichgesetzt wird mit 'westlich', auch in einem als 'westlich' empfundenen äußeren Erscheinungsbild spiegelt, um eben jenen *common sense* der 'nationalen Kultur' nicht zu gefährden.

Auf die Notwendigkeit, in pluralistischen Demokratien auf eine Verbindung zwischen dem Staat und einer nationalen Kultur zu verzichten, damit Autochtone und Allochtone in gleicher Weise an der Gesellschaft partizipieren können, macht der ehemalige Bundesverfassungsrichter Bauböck aufmerksam (BAUBÖCK 1994, S. 254). In die gleiche

⁷ Besonders bedenklich erscheint mir an dieser Formulierung, dass sie sich darauf beschränkt, das subjektive Empfinden von Eltern und Schülern hinsichtlich des äußeren Verhaltens und damit auch der Kleidung eines Lehrers bzw. einer Lehrerin, zum Maßstab für deren Rechtmäßigkeit zu machen.

Richtung geht WALZERS Forderung in seinem Essay „*On Toleration*“ (1997, S. 81): In modernen Einwanderungsgesellschaften sei es für ein friedliches Zusammenleben unterschiedlicher Ethnien notwendig, nicht nur Staat und Religion voneinander zu trennen, sondern auch Staat und Ethnizität. Dies ginge jedoch nur unter Verzicht auf das Konstrukt einer ethnisch begründeten ‚nationalen Leitkultur‘. In der Forderung nach einem neutralen Erscheinungsbild des Lehrers bzw. der Lehrerin, das gleichgesetzt wird mit einem ‚westlichen Erscheinungsbild‘ offenbart sich ein Integrationsverständnis, das mit einer Aufforderung nach kulturell-religiöser Assimilation einher geht. Damit wären die äußerlich von einer (pseudo-)neutralen Norm abweichenden Zugewanderten von der aktiven Beteiligung an einem Wandel des gesellschaftlichen *common-sense* ausgeschlossen. Somit verdeutlicht der Umgang mit dem Fall LUDIN auch den problematischen, weil intoleranten Umgang mit sichtbaren religiösen Symbolen anderer als der christlichen Religion im öffentlichen Raum. Dabei scheint nach gängigem Verständnis die Neutralität einer Lehrerpersönlichkeit, der man ihre Weltanschauung äußerlich nicht ansieht, die Voraussetzung für deren ‚Integrations- und ‚Toleranzfähigkeit‘ sowie deren Fähigkeit beides pädagogisch zu vermitteln zu sein.

In der unmittelbar auf das Urteil folgenden politischen Debatte um die Einführung von Gesetzen gegen das Kopftuch (Baden-Württemberg, Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Saarland) oder gegen religiöse Symbole in der Schule überhaupt (Bremen) offenbart sich ein spezifisches Verständnis von ‚Neutralität‘ und ‚neutralem Erscheinungsbild‘ bei Lehrern und Lehrerinnen als Voraussetzung für die im Beruf notwendig zu übende und zu vermittelnde Toleranz. Annahme ist, dass sich nur in einem äußerlich ‚neutralen Erscheinungsbild‘ auch das Bekenntnis zu demokratischen Werten und Normen ausdrücken könne. Nur so sei es Lehrerinnen möglich, im schulischen Raum gegenüber allen Beteiligten die gleiche Toleranz zu praktizieren, zu demonstrieren und diesbezüglich auch pädagogisches Vorbild zu sein. Auffällig ist, dass der Begriff der Toleranz von allen im Fall LUDIN gegensätzliche Positionen vertretenden ‚Lagern‘ verwendet wird. Während die einen die Verletzung des Toleranzgebotes gegenüber den Schülerinnen und Schülern durch eine Kopftuch tragende Lehrerin befürchten, sehen andere in ihrer Anwesenheit in der Schule gerade ein Zeichen für gelebte Toleranz. Dies macht deutlich, wie dehnbar der Begriff ist. Als Schlüsselbegriffe der Diskussion lassen sich demzufolge ‚Neutralität‘, ‚Integration‘ und ‚Toleranz‘ herausfiltern. Dies sind zentrale Begriffe des pädagogischen Handlungsfeldes Schule. Besonders die Interkulturelle Pädagogik operiert mit den beiden Begriffen der ‚Integration‘ und ‚Toleranz‘, wenn es um das Verhältnis zwischen Mehrheitsgesellschaft und zugewanderten Minderheiten geht. In wie fern diese durch Überbetonung ‚ethnisch codierter Differenz und ihrer Anerkennung‘ auch gegenüber dem Anspruch, Anerkennung und Gleichberechtigung zu erwirken, kontraproduktive Handlungsimplicationen in pädagogischen Bezügen in sich birgt, hat Diehm an anderer Stelle deutlich gemacht (DIEHM 2000, S. 264ff.). Sie benennen nach allgemeinem Verständnis positiv zu wertende, notwendige Haltungen von Lehrenden und wichtige, den Lernenden zu vermittelnde Handlungsprinzipien (vgl. hierzu auch DIEHM 2004). Im Kontext ethnisch und damit religiös und kulturell pluraler Gesellschaften jedoch müssen sie verstärkt kritisch reflektiert werden, da sie – was die Beziehungen zwischen Mehrheit und neuen Minderheiten anbelangt – gesellschaftliche Machtverhältnisse ausdrücken und zementieren können. Dies soll im Folgenden am Beispiel des Toleranzbegriffs verdeutlicht werden.

Toleranz in der säkularen, multikulturellen Gesellschaft der Bundesrepublik

Es hilft, dem in der Kopftuch-Diskussion viel bemühten Begriff Toleranz über seine Wortbedeutung nachzuspüren um seine Relevanz für beide Positionen, Kritiker und Befürworter erklärbar zu machen. Ganz formal bedeutet Toleranz, abgeleitet vom Lateinischen *tolerare* = Ertragen, im Wortsinn das Ertragen, Erdulden oder Aushalten einer psychischen oder physischen Last. Es hat aber im geisteswissenschaftlichen Diskurs verschiedene Bedeutungsauslegungen erfahren. Toleranz setzt ein Machtungleichgewicht zwischen einer Mehrheit, die toleriert und einer Minderheit, die toleriert wird, voraus. Kritiker des so umrissenen Toleranzbegriffes fordern eine „aktive Toleranz“ in der es dann nicht mehr um Ertragen oder Dulden geht, sondern um Anerkennung ganz im Sinne eines Aphorismus von GOETHE „Toleranz sollte eigentlich nur eine vorübergehende Gesinnung sein. Sie muss zur Anerkennung führen. Dulden heisst beleidigen“ (JOHANN WOLFGANG VON GOETHE, Schriften zur Kunst. Schriften zur Literatur. Maximen und Reflexionen, 1809). WALZER verweist auf verschiedene Möglichkeiten die es gibt, den Begriff „Toleranz“ als Bezeichnung für eine liberale Haltung in modernen Gesellschaften zu definieren. Zum einen verweist er auf die historische Herkunft des Begriffs im Sinne religiöser Toleranz. Hier bezeichne es eine resignierende Akzeptanz von Differenz um des lieben Friedens willen. Die zweite Deutungsmöglichkeit sei die einer passiven Indifferenz gegenüber Differenz. Eine dritte Alternative bietet die Haltung des moralischen Stoizismus, aus der heraus prinzipiell die Rechte des ‘Anderen’ anerkannt werden, auch wenn dieser seine Rechte in unattraktiver Weise gebraucht. Eine vierte Haltung sei gekennzeichnet durch Offenheit, Neugierde gegenüber dem Anderen, eine enthusiastische Befürwortung seiner Differenz. Diese Haltung erklärt Differenz in multikulturellen Gesellschaften als notwendige Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Menschheit. Mit diesen vier Ausprägungen umreißt Walzer die mögliche Skala von Haltungen, die alle die Berechtigung haben, als tolerant bezeichnet zu werden (WALZER 1997, S. 10ff.). In allen vier Fällen beinhaltet Toleranz das Element der Überlegenheit dessen, der diese Haltung vertritt. Er zeigt sich tolerant, weil er seinen Frieden möchte, weil er keine Position beziehen möchte, weil es zu seinen Lebensprinzipien gehört oder weil er damit seine Offenheit beweisen kann. Es steht in seiner Macht, großzügig Toleranz zu üben oder aber auch nicht.

Das sich in diesem Toleranzverständnis ausdrückende Machtgefälle wurde vielfach kritisiert, so fordern vor allem die Kommunitaristen stattdessen eine „Politik der Anerkennung“ (TAYLOR 1997). GOLDBERG (1999) setzt sich mit dem Begriff „Toleranz“ kritisch auseinander, indem er von der „Macht der Toleranz“ spricht „Toleranz erhält (...) ihren Wert, ihre Macht, dadurch, dass sie immer Ausdruck einer relativen – persönlichen, gesellschaftlichen, politischen oder institutionellen - Macht ist“ (GOLDBERG 1999, S. 15). Es macht den Tolerierten/die Tolerierte zu jemandem, der offenbar Merkmale hat, die nicht anerkennungswert sind: „Wird die eigene Religion, Kultur oder ‘Rasse’ toleriert, dann wird man toleriert, *obgleich* man das ist, was man sein will.“ (ebd., S. 12). Stattdessen fordert er einen progressiveren, politisierten Begriff von Toleranz im Sinne von Anerkennung als Grundlage des Zusammenlebens in pluralistischen Gesellschaften. Dieser könne nur entwickelt werden, wenn Toleranz durch Wissen über denjenigen, der geachtet werden soll und über die Sensibilität, sich in dessen Standpunkt hineinversetzen zu können, entwickelt werde (ebd., S. 16). Beim Wissen über denjenigen, der geachtet werden soll, also bei dem

Wissen über die Standpunkte muslimischer Pädagoginnen mit und ohne Kopftuch soll im Folgenden angesetzt werden.

2. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Integrations- und Toleranzverständnis angehenden Pädagoginnen türkisch-muslimischer Herkunft in Deutschland

Am Beispiel LUDIN wird deutlich, dass es in der Diskussion nicht mehr allgemein um die sich im äußeren Erscheinungsbild der Schule und der Lehrer spiegelnde Bekenntnisneutralität des Raumes Schule geht, sondern das spezifische Symbol Kopftuch und mit ihm das öffentlich gemachte Bekenntnis zum Islam einer kritischen Begutachtung unterzogen und als politisch bewertet wird. Dieser Bewertung zufolge werden Frauen entweder von Männern zum Tragen des Kopftuches 'gezwungen' oder haben sich davon 'befreit'. Eine freiwillige Entscheidung 'dafür' wird in dieser Logik nur als Bekenntnis zur Unterdrückung der Frau durch den Mann gewertet. Im Umkehrschluss wird das Nicht-Tragen als Akt der 'Befreiung' und somit ebenfalls als aktiver 'Bekenntnisschritt' gegen die (islamische) Frauenunterdrückung und für die (je nach Position auf christlich-abendländische, humanistische oder feministische Wurzeln zurückzuführende) Gleichberechtigung der westlichen Frau gedeutet. Die Entscheidung wird, ganz im Sinne des feministischen Leitsatzes 'Das Private ist politisch' in beiden Fällen nicht als Ausdruck individueller Präferenz, sondern als politischer Akt gedeutet. Vor dem Hintergrund dieses Wahlspruches wird die auf individuelle religiöse Motive abstellende Argumentationsweise von Kopftuch tragenden Frauen als Versuch bewertet, ihre eigentliche Intention zu verschleiern, die darin läge, dem 'Frauen unterdrückenden politischen Islam' neue Handlungsfelder eröffnen zu wollen.⁸ In dem Versuch, dem an sich vielschichtigen Symbol 'Kopftuch' eine einzige Bedeutung zuzuordnen, überlappen sich die Interessen der entschiedenen Gegner und Gegnerinnen auf der einen und der emphatischen Befürworter und Befürworterinnen auf der anderen Seite, die alleinige Definitionsmacht über dieses Symbol zu erhalten. Darin äußert sich auf beiden Seiten beispielhaft offenbar eine tiefgehende Verunsicherung im Umgang mit Ambiguitäten, die an sich ein genuines Kennzeichen der Moderne.⁹ Die Lehrerin, die einerseits das emanzipatorische Ideal verfolgt, sich als Frau in einem intellektuell anspruchsvollen, selbstgewählten Beruf zu verwirklichen und die andererseits scheinbar unhinterfragt geschlechtsspezifische Kleidungs Vorschriften ihrer Religion befolgt, wird daher nicht als authentisch handelndes Individuum, sondern als Vertreterin einer Ideologie empfunden, die die Errungenschaft der Gleichberechtigung von Mann und Frau gefährden könnte.

Die durch die Anrufung des Bundesverfassungsgerichtes in die Öffentlichkeit gebrachte 'Kopftuch-Diskussion', die LUDIN von Kritikern und Kritikerinnen als nicht

⁸ Stellvertretend für diese Position sei hier ALICE SCHWARZER zitiert, die in dem Vorwort zu dem von ihr herausgegebenen Buch 'Die Gotteskrieger und die falsche Toleranz' feststellt: „Von Anfang an war das Kopftuch darum das Symbol, die Fahne des Feldzuges der Gotteskrieger. Am Kampf für das Kopftuch sind sie zu erkennen: die Islamisten und ihre, bestenfalls, naiven FreundInnen.“ (Schwarzer 2002, S. 16) Und weiter stellt sie fest, „dass das Kopftuch alles andere ist als eine religiöse Sitte (schließlich leben Millionen gläubiger Musliminnen ohne) oder Privatsache, sondern ein Politikum. Das Kopftuch ist die Flagge des islamischen Kreuzzuges.“ (ebd., S. 17)

⁹ Die Fähigkeit im Umgang mit eben diesen Uneindeutigkeiten und Widersprüchlichkeiten ist jedoch eine wichtige Voraussetzung für die Akzeptanz und letztlich auch das Lehren von Pluralismus.

individuelle, sondern als durch politisch-religiöse Hintermänner gesteuerte Herausforderung der deutschen Demokratie ausgelegt wird, könnte auch ganz anders betrachtet werden. Im Sinne von HABERMAS (1997, S. 169) nimmt sie damit als Angehörige einer neuen gesellschaftlichen Minderheit ihr demokratisches Recht wahr, sich am Willensbildungsprozess und an der Rechtsfindung in Deutschland aktiv zu beteiligen. Sie handelt damit prozeduralistisch, in dem sie die öffentliche Diskussion aktiviert und ihre Sicht zur Diskussion stellt. Tatsächlich hat LUDIN durch die Entscheidung für den Weg durch alle rechtlichen Instanzen ihrem Anliegen (auch und vor allem politische) Öffentlichkeit verschafft. Nicht stillschweigende Toleranz ihrer Position, sondern eine breiter angelegte gesellschaftliche Diskussion mit Hoffnung auf Akzeptanz ihres Verständnisses von der Vereinbarkeit eines sichtbaren und bewussten persönlichen Bekenntnisses zum Islam, wie es sich symbolhaft im Kopftuch ausdrückt, mit dem Bekenntnis zu Werten der Verfassung als Lehrerin scheint ihr Anliegen zu sein. Im Sinne TAYLORS geht es ihr um einen „Kampf um Anerkennung“.

Mit ihrem öffentlichen Eintreten für ihre Position und der Entschlossenheit über die Ausschöpfung des Rechtsweges die Verantwortlichen zu einem öffentlichen Bekenntnis ihrer Positionen zu zwingen, gerät mit der Lehrerin LUDIN eine Gruppe von jungen muslimischen Frauen in den Blick der Öffentlichkeit, die als sogenannte Bildungsinländerinnen an deutschen Universitäten Lehramt studieren und sich über das Tragen eines Kopftuches als bekennende Musliminnen zu erkennen geben. Ihr religiöses Selbstverständnis sowie ihre Deutungen der zentralen Begriffe „Toleranz“ und „Integration“ sollen im Folgenden im Mittelpunkt stehen. Da es sich um Aussagen handelt, die ausnahmslos vor Bekanntwerden des Falles LUDIN in den Jahren 1997 bis 1998 im Rahmen qualitativer Leitfadeninterviews erhoben wurden, kann davon ausgegangen werden, dass sich in ihnen tatsächlich die persönliche Meinung der Befragten spiegelt, nicht die Rezeption der derzeitigen gesellschaftlichen Diskussion.

Die Untersuchung hatte zum Ziel, den möglichen Zusammenhang zwischen Einstellungen zu Religiosität und zu Erziehung bei sunnitischen und alevitischen¹⁰ Studentinnen pädagogischer Fächer, überwiegend aus dem Lehramt, aber auch aus dem Studiengang Diplom-Pädagogik zu ermitteln. Sie basiert auf 26 Tiefeninterviews mit zehn Kopftuch tragenden und neun Sunnitinnen ohne Kopftuch sowie sieben Alevitinnen, ausnahmslos Studentinnen im Alter von 20 bis 26 Jahren an verschiedenen Ruhrgebietsuniversitäten. Die Interviews wurden mit der Methode der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an STRAUSS/CORBIN (1996) und MAYRING (1996) ausgewertet. Die Untersuchung ging der zentralen Frage nach, ob und inwiefern spezifische islamisch-religiöse Orientierungen mit religiös-normativen Erziehungsvorstellungen bei türkischen Migrantinnen der zweiten Generation verbunden sind. Diesem möglichen Zusammenhang wurde anhand der Analyse von subjektiven Deutungsmustern angehender Pädagoginnen türkisch-muslimischer

¹⁰ Die Bezeichnung als „sunnitisch“ und „alevitisch“ geht auf die beiden Hauptdenominationen im Islam türkischer Prägung zurück. Die Aleviten praktizieren eine Form des schiitischen Islam, die viele Elemente vorislamischer, schamanistischer Kulte enthält. Als solche werden sie von einigen Wissenschaftlern (z.B. KEHL-BORDROGI 1988) als „heterodoxe“ Glaubensgemeinschaft bezeichnet. Aufgrund ihrer Abweichung von der sunnitischen Mehrheit waren sie lange staatlicher Verfolgung und gesellschaftlicher Ächtung ausgesetzt. Es wird davon ausgegangen, dass Aleviten 15-30% der Bevölkerung in der Türkei und unter Menschen aus der Türkei in Deutschland ausmachen.

Herkunft nachgegangen. Die Auswahl dieser Untersuchungsgruppe ermöglicht die Erweiterung der bereits in anderen Untersuchungen festgestellten neuen religiösen Orientierungen unter jungen Musliminnen um die Frage nach dem Zusammenhang von religiösen Einstellungen mit Erziehungsvorstellungen und nicht zuletzt mit Orientierungen als professionelle Pädagoginnen. Die Analyse des Interviewmaterials¹¹ ermöglichte es, vier Haupttypen und zwei Subtypen religiöser Orientierungen unter den Befragten zu ermitteln. Benannt wurden die Typen nach dem herausragenden Merkmal ihres religiösen Selbstverständnisses: Atheistinnen, Spiritualistinnen, sunnitische und alevitische Laizistinnen, pragmatische und idealistische Ritualistinnen.

Die atheistischen Befragten betrachten sich als nicht gottgläubig. Sie haben sich zwar von der religiösen Tradition der Familie gelöst, nehmen aber an kulturellen Praktiken wie etwa religiösen Festen teil und machen ihre atheistische Orientierung auch nicht öffentlich. Spiritualistische Befragte glauben an eine transzendente Macht, betrachten diese aber als ungebunden an eine Religion oder Konfession, sie weisen teilweise Ansätze von Synkretismus auf. Laizistinnen sehen sich als eindeutig islamisch (sunnitisch oder alevitisch) gebunden gläubig. Sie verweisen hinsichtlich der rituellen Praxis, die sie durchaus befolgen, auf die Überzeugung, dass diese nur im privaten Raum stattfinden sollte. Die Dokumentation ihres Glaubens durch religiös konnotierte Kleidung betrachten sie für sich überwiegend als nicht notwendig bzw. lehnen diese für sich selbst ab. Dies gestehen sie aber anderen zu. Pragmatische Ritualistinnen, die nur unter den Sunnitinnen zu finden waren, tendieren zu einer stärkeren religiösen Praxis, die der größere Teil von ihnen auch im Tragen eines Kopftuches verwirklicht sieht. Sie sind aber bereit, die Befolgung ritueller Pflichten, wie etwa das fünfmalige Beten oder die Einhaltung des Fastengebots im Ramadan den pragmatischen Erfordernissen des Lebensalltags anzupassen. Anders die idealistischen Ritualistinnen, denen es wichtig ist, ihr Leben nach den religiösen Geboten auszurichten, was im Konfliktfall zwischen ritueller Praxis und Alltagshandeln eine Entscheidung für den Ritus bedeuten würde. Alevitische Befragte finden sich außer in der Gruppe der Laizistinnen nur noch in derjenigen der Spiritualistinnen, sunnitische Befragte sind in allen Gruppen außer derjenigen der Spiritualistinnen vertreten. Kopftuchtragende Interviewte sind ausschließlich unter den beiden Gruppen der Ritualistinnen zu finden.

Die Interview-Partnerinnen kommen fast alle aus religiös praktizierenden, türkischen Arbeiterfamilien. Diejenigen unter ihnen, die ein Kopftuch tragen, tragen dies nicht in der traditionellen Weise, sondern in Form eines auf eine spezielle Art gebundenen Kopftuches, das kein Haar sehen lässt und Hals und Schultern ebenfalls bedeckt. Damit demonstrieren sie auch äußerlich, dass ihr Islam-Verständnis keine unhinterfragte Fortsetzung der traditionellen religiösen Auffassung ihrer Mütter ist. Das Tuch, das sie als Kopfbedeckung wählen hat dagegen keine spezielle Konnotation, die sich aus dem türkischen kulturellen Alltag herleiten ließe, sondern wird inzwischen weltweit von Musliminnen der jüngeren Generation getragen.

¹¹ Die Auswertung der in den Interviews geäußerten Einstellungen und Handlungsweisen führten zu einer die religiösen Denominationen übergreifenden Typisierung. Dem Typisierungskonzept liegen als heuristische Instrumente zum einen das GLOCK´sche Modell der fünf Dimensionen der Religiosität - religiöser Glaube, religiöses Wissen, religiöse Praxis, religiöse Erfahrung, soziale Konsequenzen der Religiosität - (GLOCK 1969) und zum anderen Kategorien der ´Intensität´ und ´Reichweite´ von Religiosität als kulturelles Muster nach GEERTZ (1991, S. 161) zugrunde. Für Details zur Auswertungsmethode und dem Typisierungskonzept wird auf die Untersuchung verwiesen (ARAKAŞOĞLU-AYDIN 2000).

Er ist damit zum Symbol einer internationalistischen Modernisierungs-Idee geworden, an die die hier betrachtete Gruppe von Studentinnen in Deutschland zumindest äußerlich anzuknüpfen scheint.

Aber auch bei den so genannten Kopftuchträgerinnen, die ich, da sie den rituellen Aspekt des Islam besonders betonen, als Ritualistinnen im Gegensatz zu den Spiritualistinnen und Laizistinnen bezeichne, gibt es deutliche Unterschiede im Umgang mit der Religiosität in der Alltagspraxis. Ich unterteile diese Gruppe daher in zwei Hauptgruppen: die pragmatischen und die idealistischen Ritualistinnen. Gemeinsam ist den pragmatischen wie den idealistischen Ritualistinnen, dass sie der Religiosität in ihrem Leben grundsätzlich einen sehr hohen Stellenwert beimessen. Unterschiede gibt es allerdings im Bereich der religiösen Praxis und ihrer Auswirkungen auf das Handeln im Alltag. Denn bei den pragmatischen Ritualistinnen wird die religiöse Praxis da, wo sie mit den Anforderungen des säkularen Alltags kollidiert, den Bedingungen angepasst bzw. zurückgestellt, während die idealistischen Ritualistinnen bereit sind, ihren säkularen Alltag, dort, wo kein Kompromiss möglich ist, der rituellen Praxis unterzuordnen. Von den Laizistinnen unterscheidet die Pragmatikerinnen, dass sie keine Kritik an der vom Islam geforderten rituellen Praxis bzw. bestimmten religiösen Glaubenssätzen üben und uneingeschränkt positiv zum Kopftuchgebot stehen, das für sie aufgrund der mütterlichen Praxis ein selbstverständliches, nicht zu hinterfragendes Kleidungsstück für muslimische Frauen darstellt. Ihre Religiosität empfinden sie als etwas auf sich persönlich Bezogenes und selbst Erarbeitetes.

Hinsichtlich der Kopftuch tragenden jungen Frauen ergab die Analyse der Interviews, dass sie im Kopftuch ein unverzichtbares Element ihrer individuellen religiösen oder auch schlicht kulturellen Identität sehen. Sie drücken damit ihre Zugehörigkeit zum Islam aus. Auch diejenigen unter ihnen, die das Kopftuch als Versicherung ihrer Bereitschaft Gott gegenüber, die religiösen Gebote des Islam im Lebensalltag umzusetzen, sehen, betrachten Toleranz gegenüber Andersgläubigen bzw. Andersdenkenden als vom Islam geforderte Tugend, die es anzustreben gilt. Wichtig ist ihnen zu betonen, dass ihre Form der Religiosität Ergebnis eines eigenständigen Zugangs zum Islam ist, in einzelnen Fällen angeregt durch religiös vorbildliche Persönlichkeiten, aber nicht in unkritischer Nachahmung derselben. Dazu bedienen sie sich, wenn möglich, der direkten Nutzung der religiösen Primärquellen und ihrer eigenständigen Interpretation, das heißt die intellektuelle Dimension spielt eine wichtige Rolle in ihrer religiösen Orientierung, allerdings über eine eigenständige Aneignung und Deutung religiösen Wissens vor dem Hintergrund individueller Bedürfnisse.

Unverständliches und Unnachvollziehbares werden nicht übernommen, vielmehr gilt es, Kompromisse zwischen religiösen Forderungen und eigenen Wünschen herzustellen, wenn es etwa um den Wunsch geht, islamisch und doch ´modisch´ gekleidet zu sein oder das religiöse Alkoholverbot zu befolgen und dennoch mit Freunden eine Kneipe zu besuchen. Der Glaube gibt eine ´Stütze´ in schwierigen Lebenssituationen, gibt ´Halt´, ´Selbstsicherheit´, ´inneren Frieden´. Bereits die intellektuelle Beschäftigung mit dem Islam gilt vielen von ihnen als Teil der rituellen Praxis. Die Riten, die sie praktizieren, praktizieren sie ´bewusst´, nicht aus unhinterfragter Übernahme familiärer Traditionen. Ausdruck dieses individuellen Bewusstseins ist ihr Kopftuch. Die religiöse Praxis unterstützt und verstärkt das religiöse Erleben, so hat z.B. das Beten den Effekt zu ´beruhigen´. Auffällig ist, dass die Probandinnen Hinweise auf eine wenig kindgerechte Vermittlung der Religion durch die Eltern, teilweise durch den Versuch, religiöse Vorschriften rigide durchzusetzen, geben, dennoch deutlich betonen, dass ihre familiäre religiöse Erziehung nicht mit Druck oder Zwang verbunden war.

Der Islam, das geht aus den Gesprächen hervor, wird zunächst als allumfassendes, festes Lebensgerüst, das wegweisende Funktion hat, wahrgenommen. Er bildet einen Halt gebenden Rahmen zur Gestaltung des Lebensalltags, was etwa das Familienleben anbelangt oder die persönliche Weiterbildung. Er ist damit Lebensstil bestimmend, wobei die individuelle Ausgestaltung dieses Lebensstils im Vordergrund steht, die Herausbildung einer individuellen Persönlichkeit in islamischem Rahmen. Damit ist er ein Identität bestimmendes Element für die Ritualistinnen. Diese Aspekte werden in unterschiedlicher Kombination in den Interviews genannt, sie verdichten sich jedoch in einer einzigen Sequenz des Interviews mit der idealistischen Ritualistin Zehra, die Lehramt studiert:

"Was mir meine Religiosität gibt? Zunächst einmal eine Persönlichkeit. Sie gibt mir eine Antwort darauf, wo ich mich befinde, was ich bin. Wie soll ich es ausdrücken: ich bin kein Allerweltsmensch, ich habe eine Persönlichkeit, einen Maßstab, einen Lebensstil. Und da ich dies bewusst verwirkliche, fühle ich mich eben geborgener."
(Zehra)

Dieses Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit durch die Religion teilt die Probandin mit denjenigen, die zwar kein Kopftuch tragen, sich jedoch als religiös bezeichnen, das sind. Ritualistinnen ebenso wie Laizistinnen. Bei den Ritualistinnen jedoch trägt das Kopftuch zur Steigerung dieses Gefühls bei. Es dient nicht nur zur Markierung ihrer religiösen oder kulturellen Zugehörigkeit gegenüber der Umwelt, sondern auch zur religiösen Selbstvergewisserung. Prägnant kommt dieser Zusammenhang zum Ausdruck bei Hidayet, die auf die Frage, was das Kopftuch für sie bedeute, meint, dass das im Kopftuch öffentlich gemachte Bekenntnis zum Islam ihr ihre Identität wiedergebe. Die Verwendung des Wortes `wiedergeben´ deutet daraufhin, dass hier etwas verloren oder beschädigt Geglauhtes zurück erworben wird. Der ´feste Bezug´, der damit hergestellt wird, ist ein Hinweis darauf, dass die Entgrenzung von Lebensformen in der umgebenden Gesellschaft von einigen Ritualistinnen offenbar als Zumutung empfunden wird, die durch den religiösen Bezug und den damit verbundenen Kleider- und Verhaltenskodex erträglicher gemacht wird. Dabei ist sie sich bewusst, dass das mit dieser Sicherheit verbundene ´Wohlgefühl´ in deutlichem Gegensatz zu der Deutung von Kritikern und Kritikerinnen dieser Praxis steht, das Kopftuch schränke muslimische Frauen ein:

"Das Kopftuch gibt mir meine Identität wieder als muslimische Frau. Ich fühl´ mich darunter sehr wohl. Nicht, wie einige sagen, irgendwie eingeengt. Es steigert mein Gefühl, eine Frau zu sein, erinnert mich daran, dass ich eine Frau bin, und daran, dass ich eine Bindung an etwas habe, dass ich einen festen Bezug habe"(Nükhet).

Hier wie auch in der folgenden Reaktion einer der Laizistinnen auf die Frage, wie sie ihre Einstellung zum Islam beschreiben würde, wird deutlich, dass das Bewusstsein für die negative Wahrnehmung ihrer Religion und der mit ihr verbundenen Symbole in der deutschen Öffentlichkeit ein bewusstes Bekenntnis zu ihr geradezu herausfordert. Offensiv wird das Bekenntnis zum Islam, der als pluralistische Religion und als selbstverständlicher Bestandteil der eigenen kulturellen Identität begriffen wird, hier zum Ausdruck gebracht, fast in Form einer Verteidigung:

"Zu meiner Einstellung zum Islam? Ist meine Religion erst mal. Ich kann ruhig sagen, ich bin Muslimin, ohne dass da irgendwie Negatives erwartet werden sollte. Ich weiß es nicht, ich kann es frei sagen, ich bin Muslimin, ich brauch´ das nicht verstecken. Das ist meine Religion, man kann darüber lange diskutieren, ich weiß es nicht, es gibt

sehr viele Ausprägungen, Richtungen. Wir sind wahrscheinlich ein bisschen mehr die lockere Art, weiß ich nicht" (Suzan).

Der Leitfaden, der den Interviews zugrunde lag, enthielt auch Schlüsselbegriffe des Multikulturalismus-Diskurses, zu denen die Befragten gebeten wurden, ihre persönlichen Assoziationen mitzuteilen. Es handelt sich um die Begriffe 'Integration' und 'Toleranz'. Hintergrund für die Entscheidung, diese beiden Begriffe als Gesprächsanlässe in die qualitativen Interviews zu integrieren, war die Beobachtung, dass in Seminardiskussionen zwischen einheimischen deutschen Studierenden und den Studierenden mit Migrationshintergrund gerade diese Begriffe wiederholt zu emotionale geführten Debatten über gesellschaftliche Anerkennung von Differenz und die gleichzeitige Forderung nach Gleichberechtigung. beinhalteten. Die im folgenden zitierten Interviewpassagen zeigen auf, wie eng beide Begriffe in der Wahrnehmung der Probandinnen mit der Verfestigung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu ihren Ungunsten als Mitglieder der Zuwanderungsminorität verbunden sind. An den Äußerungen der Probandinnen, die im Folgenden vorgestellt werden sollen, wird deutlich, dass die jungen Zuwanderinnen sehr sensibel für die problematischen Konnotationen der Begriffe sind. In der ambivalenten Wahrnehmung der Begriffe lösen sich die Unterschiede in den religiösen Orientierungen der Befragten auf. So lassen sich keine spezifischen Einstellungen von Ritualistinnen oder Atheistinnen, von Sunnitinnen oder Alevitinnen ausmachen. In der Selbstwahrnehmung als Angehörige einer zugewanderten. Minderheit gibt es offensichtlich einen Typen übergreifenden Konsens.

Die Atheistin Asya, eine multikulturell ausgerichtete, nach eigenem Bekunden 'Türkin mit deutscher Sozialisation', lehnt den Begriff 'Integration' für ihre Lebensform kategorisch ab: "Wenn jemand sagt, 'Du bist aber 'ne integrierte Türkin', dann krieg' ich die Krise"(Asya, S. 33). Denn Integration wird von ihr als gleichbedeutend mit 'Assimilation', also einseitiger Anpassung bewertet. Dieses bedeutet für Asya eine Entsolidarisierung mit der Herkunftsgemeinschaft, eine bewusste Abkehr von ihr und wird daher als Zumutung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der Minderheit erfahren:

"...weil das bedeutet für mich, dass man, ich weiß nicht, dass man in einem Kreis eingeschlossen wird, dass man in etwas Bestehendes hineingeführt wird. Und integrieren impliziert für mich immer so mit, dass man also nicht nur ein bisschen von sich abgibt, sondern wirklich eigentlich etwas von sich leugnet und deshalb find' ich den Begriff der Integration nicht sehr positiv gewählt eigentlich. Ich fänd's viel besser, ich weiß nicht, wenn man einen Begriff finden könnte, der das neutraler gestaltet und vor allem auch nicht impliziert, dass man ein Teil also zumindest einen so gravierenden Teil von sich geben muss. Weil, das wäre, als ob ich meine Identität aufgebe"(Asya).

Dieser Aspekt der Integrationszumutung wird auch von sunnitischen Laizistin Meral thematisiert. Sie ist die einzige Person im Sample, die sich nach der bewussten Entscheidung für das Tragen eines Kopftuches inzwischen gegen das Kopftuch entschieden hat. Für das Verständnis des folgenden Interviewabschnitts muss dies berücksichtigt werden, da diese letzte Entscheidung nur wenige Wochen vor der Durchführung des Interviews stattfand. Auch Meral spricht von einer einseitigen Zumutung der Anpassung, die von der Mehrheitsgesellschaft an die Minderheit herangetragen wird. Ihre Einstellung zu dem Begriff hat sich jedoch im Laufe der Zeit verändert. Während sie Integration früher als gerechtfertigte

Anforderung der Mehrheitsgesellschaft an die Zuwanderer verstand, sieht sie heute die Notwendigkeit, einer gegenseitigen Anpassung für eine gemeinsame Arbeit an der Veränderung der Gesellschaft:

"Integration. Ich mag das Wort nicht. Das heißt Anpassung, denke ich 'Integriert zu werden'. Wieso soll ein Mensch integriert werden? Wieso soll ein Türke sich den Deutschen anpassen? Wieso kann er nicht so sein, wie er einfach ist. Also, sie können immer noch miteinander reden. Integration wäre zum Beispiel, wenn ein Saudi-Arabier hier so einen 'sarik' (tr.= turbanähnliche Kopfbedeckung für Männer) um den Kopf nicht als Chef von Mercedes tragen dürfte. Das wäre Integration. Und ich fänd', ich finde das nicht schön. Wenn er das trägt, mein Gott, dann soll er das doch tragen, was ändert das an der Arbeit, die er macht. Integration. Ja, Integration bedeutet für mich irgendwo irgendwas aufzugeben oder zu verlieren, von der eigenen Kultur wahrscheinlich. Ich dachte, ich habe es früher immer positiv bewertet. Integration, ja die Menschen müssen integriert werden, damit die sich auch verstehen können. Das heißt natürlich, dass die Menschen, die eben nach Deutschland kommen, sich verändern müssen. Aber die, die hier leben, die brauchen das nicht tun. Und das ist zu einfach. Die müssen ja miteinander leben, dann müssen sie auch miteinander etwas verändern und nicht nur diejenigen, die einwandern"(Meral).

Auch beim Thema Kopftuch nimmt sie bezug auf den Begriff 'Integration'. Sie macht die Erfahrung, dass die Wahrnehmung als integrierte Migrantin eng mit der Verwendung äußerlicher Symbole in der Kleidung verknüpft zu sein scheint. Es scheint für diejenigen, die Integration fordern, vor allem um eine äußere Anpassung, um ein Aufgehen der Zuwanderinnen in durch die Mehrheitsgesellschaft vorgegebenen 'Normalen' zu gehen. So deutet Meral die Tatsache, dass sie nach dem Ablegen des Kopftuches nun nicht mehr die Aufmerksamkeit der umgebenden deutschen Gesellschaft auf sich zieht, als falsch verstandenes Signal der Aufgabe eigener religiös-kultureller Wurzeln zugunsten einer Akzeptanz durch die deutsche Gesellschaft. Der Abschnitt gibt den Blick frei auf eine typische Dilemma-Situation, in der sich die Kinder der Zugewanderten angesichts der kulturellen Integrationsanforderungen der Mehrheitsgesellschaft auf der einen und den Loyalitätserwartungen der ethnischen *community* auf der anderen Seite befinden:

"Ich wurde in der Stadt nicht angestarrt. Das ist mir als allererstes aufgefallen. Ich gehörte einfach zur Gesellschaft. Also ich war dann integriert, sozusagen angepasst. Das hat mir auch irgendwo weh getan, weil ich dann irgendwie das Gefühl hatte, ich habe es deswegen getan, damit ich integriert werde. Und das finde ich nicht richtig, dass ein Kopftuch jemanden abhält, integriert worden zu sein "(Meral).

Auch die Lehramtsstudentin Derya, eine Kopftuch tragende pragmatische Ritualistin, ist sich bewusst, dass der Begriff Integration ambivalent verwendet wird. Sie selbst füllt den Begriff auf ihre Weise jedoch positiv, wobei ihr der Aspekt der aktiven Partizipation an der Gesellschaft unter Wahrung eigener Wertvorstellungen wichtig ist. Integration ist für sie in positivem Sinne möglich, wenn man in seiner Persönlichkeit gefestigt ist, wie sie es für sich selbst in Anspruch nimmt. Für diejenigen hingegen, die in ihrer Persönlichkeit nicht gefestigt sind, können die mit dem Begriff verbundenen Erwartungen eine Bedrohung bedeuten. Die negative Konnotation des Begriffs schwingt aber auch in Deryas Ausführungen mit, wenn sie betont, dass die Verwendung des Begriffs mit 'Hintergedanken' verbunden sein kann, bestimmte Ziele zu erreichen:

"Unter Integration verstehe ich, in eine Gesellschaft integriert sein, das heißt, ein aktives oder ein akzeptiertes Mitglied in einer Gesellschaft, ohne zu gucken, wie jemand aussieht, aber sollte man auch einige Wertvorstellungen nicht verlieren (...)
Ich denk mir, unter dem Begriff verstecken sich viele Hintergedanken. Also das benutzen viele Menschen für andere Ziele, sag ich mal. Aber so an sich ist das für mich ein neutraler Begriff irgendwie. Ich fühl mich auch nicht dadurch bedrängt. Ich weiß ja, was ich will und das ist für mich ein ganz normaler Begriff"(Derya).

Die Kopftuch tragende, idealistische Ritualistin Nahide, eine der befragten Lehramtsstudentinnen, setzt den Begriff Integration mit Assimilation gleich und befürchtet, dass mit Integrationsanforderungen auch die Forderung nach religiöser Konversion verbunden sein könnte. Die eigene Kultur wird hier mit der eigenen Religion (Islam) gleichgesetzt, was als Zeichen für den zentralen Stellenwert des Islam als kulturellem Bezugspunkt für die jungen Migrantinnen türkischer Herkunft gedeutet werden kann. In Analogie zu dieser Gleichsetzung verbindet sie Deutschsein mit Christlichsein. Bei der Erwartung an Konversion setzt sie ihre Grenze der Anpassungsbereitschaft. Integration beinhaltet für Nahide die gegenseitige Akzeptanz der Kultur, die – vor allem sprachliche – Handlungsfähigkeit der Zugewanderten in der Mehrheitsgesellschaft und das Wohlfühlen in diesem Land. All dies sieht sie in ihrer Person vereint, weshalb ihr an sie persönlich gerichtete Integrationsaufforderungen als unsinnig erscheinen:

"Integration bis zu einem gewissen Grad, ja. Aber, wenn ich mich nicht irre, bedeutet doch Integration, also sich integrieren, die eigene Kultur aufgeben und sich in dieser anderen Kultur wiederfinden, beziehungsweise die eigene Religion aufgeben und die andere annehmen und das ist für mich unmöglich. Das ist eine Zumutung: Integration. Das würde vielleicht bei diesen Deutschen klappen, die in Russland gelebt haben und wieder zurückgekehrt sind nach Deutschland. Das würde bei denen klappen, aber das kann keiner von mir verlangen, dass ich mich dann plötzlich, dass ich dann eine Deutsche bin und keine Türkin mehr und dass ich dann Christ bin, das ist Schwachsinn (lacht). Ich kann die deutsche Sprache sprechen, ich kann mich mit diesen Leuten (lacht), mit Deutschen verständigen, ich akzeptiere ihre Kultur und alles und ich lebe hier, ich fühle mich wohl und ich weiß nicht, was diese Integration überhaupt soll"(Nahide).

Dass dieser Wunsch, eigene Werte bewahren und in die Gesellschaft einbringen zu können, kein auf die Sunnitinnen mit Kopftuch begrenzter Gedanke ist, etwa im Sinne eines religiösen Altruismus, macht die folgende Sequenz aus einem Interview mit der spiritualistischen Alevitin Suna deutlich. Auch sie hat eine ambivalente Haltung zum Integrationsbegriff, den sie sehr differenziert definiert. Falsch verstanden wird aus ihrer Sicht der Integrationsbegriff, wenn mit ihm einseitige Anpassungsanforderungen an die Migranten herangetragen werden. Auch Sie betont die Notwendigkeit der gegenseitigen Anpassung und der gesellschaftlichen Mitwirkung von Zugewanderten mit eigenen Werten:

"Integration das ist auch so ein schwieriger Begriff, also da streiten ja auch die Geister, was das heißen soll, ob das Assimilation bedeutet oder Akkulturation. Also was die, ich sag mal, 'die Deutschen', wieder so Anführungsstriche, unter Integration verstehen, ist immer so: 'Ja, die müssen sich uns anpassen, sich so kleiden wie wir, so denken wie wir', das ist eine falsche Vorstellung von Integration. Also Integration soll ja heißen, dass man mit den Werten, die man mitgebracht hat, sie auch einbringt, in

welcher Form auch immer, aber, dass man die auch verwertet und nicht einfach zurückdrängt irgendwohin"(Suna).

Einstellungen zu Toleranz

In engem Zusammenhang mit 'Integration' scheint für die Probandinnen das Wort 'Toleranz' zu stehen. Auch dieser Begriff wird ambivalent bewertet. Sie vermuten hinter einer vorgeblich toleranten Haltung den Ausdruck von Macht, eine Überlegenheitsattitüde der Mehrheitsgesellschaft, die sie in die Position der Empfängerinnen einer Wohltat drängt. Das lässt sich für sie und ihrem Selbstbild als autonom handelndes Individuum, das aktive Beteiligung in der Gesellschaft einfordert, nicht vereinbaren. Die Atheistin Asya bringt zum Ausdruck, dass die Haltung der Toleranz vor allem demjenigen, der sie ausübt, einen Gewinn bringt, da er sich dadurch gegenüber demjenigen, den er toleriert, erhöht:

"Toleranz bedeutet halt wirklich einfach nur, dass man meint, irgendwie gut zu sein, weil man jemanden toleriert, aber eigentlich ist das eine Arroganz, weil das impliziert auch, dass man ja eigentlich selber was Gutes ist"(Asya).

Auch die sunnitische Laizistin Meral ist dem Begriff gegenüber sehr negativ eingestellt. Sie sieht darin ebenfalls einen Ausdruck des Machtungleichgewichts zwischen Vertretern der Mehrheitsgesellschaft und den zu tolerierenden 'Ausländern'. Toleranz wird hier zugespitzt definiert als Hinnahme von eigentlich nicht akzeptierten Verhaltensweisen aus der Position des Mächtigeren heraus. Toleranz braucht kein Verstehen des Anderen, kein Wissen über den Anderen, macht diesen anderen aber gerade dadurch zu einem Objekt einer großmütigen Haltung:

"Toleranz? Toleranz. Toleranz bedeutet, dass ich irgendwas nicht verstehe, aber es hinnehme. Toleranz, ich toleriere es, ich erlaube dir, es zu tun, obwohl ich es nicht gut finde, irgendwo. Und das ist auch so ein komisches Wort. Es hört sich sehr positiv an, Toleranz, also wir tolerieren Ausländer. Das ist eigentlich sehr, sehr überheblich so, wir erlauben ihnen das zu tun. Er hört sich eben sehr positiv an und wenn man näher darüber nachdenkt, finde ich es gar nicht mehr so positiv. Ja. Ich mag es auch nicht. Das ist irgendwie wie Integration, hört sich auch gut an und ist dann auch nicht mehr so gut."(Meral)

Statt 'Toleranz' schlägt die pragmatische Ritualistin Derya den Begriff 'Akzeptanz' vor. Dieser Begriff macht den Empfänger von Akzeptanz nicht zu einem in der gesellschaftlichen Hierarchie untergeordneten, passiv 'Großmut' erfahrenden Wesen, sondern verleihe ihm den Status eines gleichwertigen Partners. Ihr Toleranzverständnis beinhaltet Aspekte der 'Duldung' im Sinne von Desinteresse, wenn von einem 'einfach nur darüber hinweg gucken' die Rede ist:

"Toleranz, ich mag diesen Begriff nicht. Toleranz, das hört sich so an, als ob man etwas toleriert, was man gar nicht gerne hat. Ich würde eher sagen 'Akzeptanz', dass man das andere auch akzeptiert, also nicht toleriert. Tolerieren ist ja einfach nur darüber hinweg gucken, also für mich auf jeden Fall. Und ich mag diesen Begriff nicht, Toleranz (Lachen), irgendwie, ich dulde etwas bis zu einem Zeitpunkt, ich toleriere etwas, aber Akzeptanz ist, glaub ich viel, viel besser als Begriff"(Derya).

Die spiritualistische Alevitin Suna bedauert den Missbrauch des Wortes Toleranz, sofern es im Sinne von Duldung oder widerwilliger Hinnahme verwendet wird, auch wenn sie

Toleranz in multikulturellen Gesellschaften als wichtige Voraussetzung für den Umgang miteinander sieht:

"Wenn über Toleranz gesprochen wird, hab ich immer das Gefühl, dass über Duldung gesprochen wird. Also wenn gesagt wird, wenn gesagt wird 'Wir müssen das tolerieren', dann, wir müssen das über uns ergehen lassen, also uns Gewalt antun. Das wird so häufig gebraucht dieses Wort, dass das schon missbraucht wird, finde ich"(Suna).

Dass Toleranz jedoch von einzelnen Befragten auch uneingeschränkt als positiv bewertet wird, zeigt der folgende Ausschnitt aus dem Interview mit der pragmatischen Ritualistin Nese. Toleranz steht für sie im Gegensatz zu Diskriminierung. Eine tolerante Haltung ist in Ihren Augen eine wichtige Voraussetzung, dieser entgegenzuwirken. Gerade die Schule hat aus Ihrer Sicht die Pflicht, Toleranz als Haltung gegenüber dem Mitmenschen zu entwickeln. Toleranz ist für sie:

"sehr wichtig, sehr wichtig und man sollte einen Menschen nicht diskriminieren, nur weil er eine andere Farbe hat, eine andere Religion oder weil er eine andere Ansicht hat oder so. Toleranz muss man Kindern sogar beibringen. Das ist sehr, sehr wichtig, finde ich. Lehrer müssen da auch mithelfen, ganz besonders Lehrer. Weil, die haben die meiste Zeit mit den Kindern zutun. Und wenn die das zuhause nicht lernen, dann haben die Lehrer noch eine größere Aufgabe" (Nese).

Eine Erweiterung findet der Begriff auch in der Interpretation der alevitischen Laizistin Canan. Für sie ist der Begriff gleich bedeutend mit gegenseitiger Akzeptanz und gegenseitigem Verständnis:

"Toleranz ist, finde ich, eigentlich ein wichtiger Begriff. Gegenüber den anderen Menschen Toleranz zu haben und auch, dass sie mich tolerieren, halt.[Y.K.: Was heißt denn das?] Toleranz? Heißt für mich eigentlich, Verständnis zeigen, und akzeptieren"(Canan).

Unter den Ritualistinnen finden sich auch Vertreterinnen einer Position, für die der Begriff nicht nur positiv besetzt ist, sondern eine genuine Forderung des Islam gegenüber dem gläubigen Menschen im Umgang mit seinen Mitmenschen darstellt. So ist beispielsweise für die idealistische Ritualistin Aynur der Begriff 'Toleranz' eng verbunden mit ihrem Verständnis des Islam. Durch den Rekurs auf die Regeln ihrer Religion sieht sie sich als aktiv Toleranz Übende, als handelndes Subjekt. Nicht sie als Angehörige der Minderheit ist angewiesen auf die Toleranz der Mehrheit, sondern ihre Religion gebietet ihr, gegenüber anderen Menschen, in diesem Fall, auch gegenüber der Mehrheitsgesellschaft Toleranz zu üben: "Toleranz ergibt sich aus der Religion (...) Die Grundlage unserer Religion ist für mich die Toleranz, sie gebietet das Gute, erhöht damit den Wert des Menschen" (Aynur). Toleranz ist für sie "Jemanden so akzeptieren, wie er ist mit all seinen guten Seiten und Fehlern, so wie er ist"(Aynur). Auch für die idealistische Ritualistin Fatma hängt die inhaltliche Füllung des Begriffs Toleranz eng zusammen mit ihrem (islamischen) Menschenbild: "Toleranz. Was mir dazu einfällt ist Verständnis, Einfühlvermögen, ein Mensch, der reich an Erfahrung sein muss und, was sehr wichtig ist, eine innere Offenheit"(Fatma).

Die Auswertung der Interviews im Hinblick auf das Integrations- und Toleranzverständnis der befragten angehenden Pädagoginnen mit türkisch-muslimischem Hintergrund verweisen auf einen sehr sensiblen Umgang dieser Gruppe junger Frauen mit diesen zentralen Begriffen. Religiöse Orientierungen übergreifend kann festgestellt werden, dass der Begriff der 'Integration' von den meisten Befragten als Zumutung empfunden, da er für sie eine Forderung zu enthalten scheint, über den Erwerb von Handlungskompetenzen hinaus, also unabhängig von der Fähigkeit, sich an der deutschen Gesellschaft sprachlich und in Handlungen aktiv zu beteiligen, einen tiefgreifenden Identitätswandel zu durchlaufen. Es werden Sorgen geäußert, die bis hin zu Ängsten vor einer 'Zwangschristianisierung' reichen. Integration wird als einseitige Forderung der Mehrheitsgesellschaft empfunden, die sich an die Zuwanderer richtet, die sich nach dem vorgegebenen Ideal einer (christlichen) deutschen Leitkultur zu richten haben. Ihre Mitwirkung an gesellschaftlichem und damit auch kulturellem Wandel in Deutschland sehen sie damit verwehrt. Mit Integration wird vielfach nicht eine Vorstellung von Identitäts-Zugewinn sondern ein Identitäts-Verlust verbunden. Der Begriff wird daher überwiegend kritisiert.

Ähnlich verhält es sich mit dem in der öffentlichen Diskussion vielbemühten Begriff der 'Toleranz'. Auch diesem wird eine negative Konnotation zugeschrieben. Er enthält für die Befragten den Ausdruck von Macht, von Herrschaftsdenken der Mehrheit gegenüber der Minderheit. Dieses wird selbstbewusst abgelehnt. Den Begriffen Integration und Toleranz wird der von den Probandinnen selbst eingeführte Begriff der 'Akzeptanz' vorgezogen. Er entspricht Dieser Begriff trifft eher ihr Ideal von einem egalitären Verhältnisses zwischen Mehrheit und Minderheit, Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich die Befragten als aktiv handelnde, gleichberechtigte Subjekte der Gesellschaft in Deutschland betrachten und auch so wahrgenommen werden wollen. Dies gilt für Kopftuchträgerinnen ebenso wie für Atheistinnen oder Alevitinnen. Interessant ist, dass ein Teil der idealistischen Ritualistinnen den Begriff der Toleranz auf die eigene religiöse Tradition zurückführt und sich damit in die Position derjenigen setzt, die Toleranz üben müssen, nicht derjenigen, denen in erster Linie Toleranz entgegengebracht wird.

3. Ausblick

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung unter angehenden Lehrerinnen muslimischer Religion mit und ohne Kopftuch bestätigen, was im Fall LUDIN konkret und verdichtet deutlich wurde, dass die neue Minderheit auch der bekennenden und als solche im Äußeren erkennbaren Musliminnen die Beteiligung am politischen Willensbildungsprozess der Gesellschaft aktiv einfordert. Sie wollen nicht mehr reine Objekte von Toleranz im Sinne einer Duldung sein. Sie weisen ganz im Sinne von HABERMAS (1997, S. 169) vor dem Hintergrund einer gewandelten Zusammensetzung der Gesellschaft auf die Berechtigung ihres Anspruches als neue Akteure hin, an den ethisch-politischen Selbstverständigungsprozessen der Gesellschaft gleichberechtigt teilzunehmen und damit auch den Gesamthorizont der Gesellschaft zu verändern (vgl. hierzu auch ROHE 2001, S. 148; BIELEFELD 2003, S. 34f.). Grundlage hierfür wäre jedoch ein von der Mehrheit der Bürger getragener Verfassungspatriotismus, der zwar einerseits seinen ethischen Ursprung und Gehalt nicht negiert, andererseits aber „den Sinn für die differentielle Vielfalt und die Integrität der verschiedenen koexistierenden Lebensformen einer multikulturellen Gesellschaft“ schärft (HABERMAS 1997, S. 178ff.).

Gerade den in Deutschland aufgewachsenen und durch das hiesige Bildungssystem geprägten neuen Eliten unter den Zugewanderten kommt bei der Entwicklung einer solchen Position eine besondere Rolle zu. UNBEHAUN (1997) hat für die akademisch gebildete zweite Migrant/-innengeneration den Begriff der 'intellektuellen Grenzgänger' geprägt, um ihre Verankerung an der Schnittstelle zwischen Mehr- und Minderheitsgesellschaft zu umschreiben. Er stellt fest, dass sich auf einer gesellschaftspolitischen Ebene "durch die Vermittlung von intellektuellen 'Grenzgängern' ein Prozeß der allmählichen Bezugnahme auf die deutsche Gesellschaft" entwickelt. Protagonistin dieses Prozesses ist die jüngere Generation, "die ein neues facettenreiches Selbstverständnis mit erweiterten gesellschaftlichen Perspektiven entwickelt" (ebd., S. 212). Das heißt, den Umfang und die Formen, in denen diese Bezugnahme stattfindet, möchten diese jungen Migrant/-innen selbst bestimmen. Sie grenzen sich damit in einer ideosynkratischen Haltung von Integrationsvorstellungen ab, die auf der Vorgabe von Anpassungsrichtlinien basieren. Langfristig zeichne sich eine "Vielzahl neuer Identitätsdefinitionen einzelner Gruppen" ab, "die sich immer weniger innerhalb einer 'Kolonie' verorten lassen, sondern sich als Teile der Aufnahmegesellschaft begreifen, ohne aber ihren 'türkischen' bzw. 'islamischen' Hintergrund zu verleugnen oder ihn gar abzustreifen" (ebd.). Für HÄUBLER (1999) wird dies besonders an der Nutzung der Kopftuch-Symbolik durch muslimische Migrantinnen deutlich, die damit den Wunsch zum Ausdruck brächten, zwischen dem eigenen kulturellen Hintergrund und demjenigen der aufnehmenden Gesellschaft einen Ausgleich schaffen zu wollen.¹² Er geht dabei davon aus, "daß manche von ihnen weder daran interessiert noch dazu bereit sind, ihr mitgebrachtes Verständnis dessen aufzugeben, welche Rolle Religiöses in ihrem öffentlichen Leben spielen soll, selbst wenn sie die übrigen Konsequenzen der von der Aufklärung in Gang gesetzten Kulturentwicklung als Grundlage ihres Lebens hierzulande bejahen" (HÄUBLER 1999, S. 36) Bei seiner Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit des Kopftuches verweist auch Steinbach auf die „überwältigende Zahl der Musliminnen und Muslime“, die „Freiheiten in einem Lande, in dem die Verfassung die Religionsausübung schützt“, schätzen (STEINBACH 2003, S. 33) Mit dem Kopftuch wollten junge Musliminnen in Deutschland vor allem die Botschaft vermitteln, dass sie die demokratische Verfassung dieses Landes schätzen und mit ihrem religiösen

¹² Hier ist ein Hinweis darauf angebracht, dass es sich bei dem, was Häußler als 'eigenen kulturellen Hintergrund' bezeichnet, um eine Selbstdefinition dessen, was die Betroffenen als 'ihr Eigenes' betrachten, handelt, nicht um den objektivierbaren Ausdruck einer wie auch immer gearteten 'türkischen' oder 'islamischen' Kultur. Dies ändert natürlich nichts an der Berechtigung, sich darauf zu beziehen.

Selbstverständnis Werte vertreten, die sie als Bereicherung für die Gesamtgesellschaft verstehen (ebd.).

Die Einschätzungen von UNBEHAUN, HÄUBLER und STEINBACH beschreiben bündig das Selbstverständnis eines nicht unerheblichen Teils der in der vorgestellten Untersuchung befragten jungen Frauen türkisch-muslimischer Herkunft. Mit einem Eintreten für das Recht, mit dem Kopftuch eine gegenüber der Mehrheitsgesellschaft differente (nicht fremde) und individuell konnotierte religiös-kulturelle Identität auszudrücken, und mit dieser Identität Anerkennung auch in der Mehrheitsgesellschaft zu erhalten, erweisen sich die jungen Frauen gerade als moderne Individuen, die einen Aspekt der neuzeitlichen Kultur zum zentralen Element ihres Lebensstils erklären. Es handelt sich um das Bestreben, ein authentisches, moralisches Selbst herauszubilden, sich selbst treu zu bleiben und in diesem Sinne auch sich selbst zu verwirklichen. Dies geschieht dialogisch in Auseinandersetzung mit Toleranz- und Integrationsanforderungen und –zumutungen der Mehrheitsgesellschaft ebenso wie der ethnischen *communities*.

Ob es den angehenden Pädagoginnen möglich sein wird, mit diesem Selbstverständnis einer Gleichsetzung von Toleranz mit Anerkennung gleichberechtigten Zugang zu Institutionen der Gesamtgesellschaft zu finden und sich dort einzubringen, oder ob sie auf die ethnisch-religiöse Nische der in zunehmender Zahl gegründeten privaten islamischen Bildungseinrichtungen verwiesen werden, wird freilich in erster Linie von ihrer Wahrnehmung und Akzeptanz durch die Entscheidungsträger/-innen der Mehrheitsgesellschaft abhängen. In der aktuellen Kopftuch-Diskussion steht das islamische Kopftuch für Werte und Normen, die sich aus Sicht der Kritiker und Kritikerinnen nicht mit Werten der Aufklärung vereinbaren lassen. Die in der vorgestellten empirischen Untersuchung befragten angehenden Pädagoginnen sehen sich jedoch mit ihrem Professionsverständnis durchaus in der Tradition der Aufklärung (vgl. KARAKAŞOĞLU-AYDIN 2000, S. 435ff.). Gerade dieser Aspekt der Auseinandersetzung führt daher weit über die Frage hinaus, wie sichtbar der Islam an staatlichen Schulen in Deutschland auch in Person der Lehrerinnen sein darf. Sie ist keine rein juristische Debatte, wie der derzeitige Stand der Diskussion Glauben machen könnte, sondern berührt zentrale pädagogische Fragen. Die Debatte verweist darauf, dass es notwendig ist, sich mit längst überwunden geglaubten pädagogischen Fragen erneut und vertieft zu beschäftigen. Es handelt sich u.a. um die Inhalte der durch Lehrer und Lehrerinnen zu vermittelnden Werte und Normen; der einfache Hinweis auf die im Grundgesetz ausgedrückten Grundwerte der Demokratie oder auf übergeordnete Dimensionen ignoriert die notwendige Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Ansprüchen an Schule und die in ihr Handlenden. Hier ist TENORTH zu folgen, dem zu folge die „real gewordenen multikulturellen Gesellschaften des Westens“ sich mit veränderten Anforderungen an die Vermittlung von „allgemeiner Bildung“ und somit auch von konkreten Werten und Normen konfrontiert sehen (TENORTH 1994). Die allgemeine Bildung habe nunmehr als wesentliche Aufgabe „die Pflege dessen, was als Minimum kultiviert-zivilisierten Verhaltens erwartet werden darf und in den allfälligen Notzeiten auch die explizit organisierte – freilich mit pädagogischen Mitteln instrumentalisierte – Bekämpfung von Antipluralismus und Intoleranz“ (ebd., S. 90f.). Dieser Aspekt wird in der ersten Stufe der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer kaum thematisiert und kommt über den Umweg der Kopftuch-Debatte erst dann zum Tragen, wenn Konflikte antizipiert werden, wie im Falle der muslimischen Lehramtskandidatin FERESHITA LUDIN. Hierzu gehört auch eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Neutralität‘ in pädagogischen Bezügen. Eine ganze Reihe von Fragen drängt sich hier auf: Welche Art von Neutralität der Pädagogin oder des Pädagogen ist wünschenswert und welche ist überhaupt realistisch einzufordern? Muss sich wertneutrales Verhalten gegenüber allen Schülern und Schülerinnen auch in einer Art

‘wertneutralen Kleidung’ der Lehrenden ausdrücken?¹³ Ist ‘westliche’ Kleidung ein Synonym für Wertneutralität? Bedeutet Neutralität der Lehrenden, dass sie ihren persönlichen Standpunkt in Fragen der Religion, der Werte und Normen nicht offen legen dürfen, da sie sonst beeinflussend wirken könnten? Wie ‘neutral’ verhalten sich Lehrer und Lehrerinnen gegenüber ihren kulturell differenten Schülern und Schülerinnen? Gefordert ist eine offene Debatte über Inhalte, Möglichkeiten und Grenzen von Neutralität, Integration und schließlich von Toleranz, die derzeit auf die Gerichte abgewälzt wird. Zu Recht haben sich Karlsruher Richter und Richterinnen diesem Ansinnen verweigert. Die hektische Betriebsamkeit in den Landesparlamenten zur Einrichtung eines ‘Anti-Kopftuch-Gesetzes’ wird ihrer Forderung nach einer gesellschaftlichen und damit auch pädagogischen Diskussion nicht gerecht. Auch die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sowie die in ihnen Handelnden können den notwendigen gesellschaftlichen Diskurs nicht weiter an politische und Rechtsinstanzen delegieren. Sie sind aufgefordert, ihr Verständnis von Pluralismus, Demokratie und somit auch von Toleranz offen zu legen und durchzudeklinieren, wie dieses aus ihrer Sicht in pädagogischen Institutionen umgesetzt werden könnte. Dabei sollten sie sich mit den durchaus auch kontroversen Positionen der neuen gesellschaftlichen und damit auch pädagogischen Akteure und Akteurinnen mit pluralem muslimischem Hintergrund aktiv auseinandersetzen und deren Beteiligung an dem Prozess einfordern. Die vor allem von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Schulalltag mit bezug auf die notwendige Wahrung des Schulfriedens immer wieder laut werdende Forderung nach einer ‘endgültigen Klärung der Kopftuchfrage’ durch einen klaren Gerichtsentscheid mit daraus abzuleitenden administrativen Vorgaben suggeriert, dass auch andere, mit der Kopftuch-Debatte aufgeworfene Fragen der kulturellen und sozialen Integration von Zugewanderten durch eine rechtliche Regelung im Sinne der Herstellung eines gesellschaftlichen Friedens beendet oder zumindest zu klären wären. Erhofft werden weiter reichende Veränderungen im Schulalltag, etwa der Rückgang der ‘Kopftuchzahlen’ unter den Schülerinnen, was gleichsam automatisch eine bessere Integration dieser Mädchen und jungen Frauen nach sich zöge – so die Hoffnung. Statt an einem reflektierten, pädagogischen Umgang mit (In-)Toleranz gegenüber Differenz anzusetzen, soll durch gesetzliche Vorgaben versucht werden, Differenz im äußeren Erscheinungsbild zu reduzieren. Wenn Pädagogik soziales Handeln zivilisieren will, darf sie sich die Suche nach dem angemessenen Umgang mit Differenz nicht durch den Ruf nach administrativen Vorgaben nehmen lassen. Sie benimmt sich damit der Möglichkeit zur Mitgestaltung sozialer Wirklichkeiten. Die Kopftuch-Debatte bietet eine Chance, zentrale Forderungen Interkultureller Pädagogik, wie diejenige nach dem produktiven und differenzierten Umgang mit Ambivalenz und Ambiguität am konkreten Fall zu diskutieren und Lösungsmöglichkeiten zu suchen. Sie fordert aber auch dazu auf, den in diesem pädagogischen Leitprogramm oft unreflektiert verwendeten emphatischen Toleranzbegriff einer genaueren Prüfung zu unterziehen hinsichtlich seiner Umsetzbarkeit in reales Handeln. Es ist m.E. gerade Aufgabe der Interkulturellen Pädagogik die der Debatte eigentlich zugrunde liegende Suche nach Eindeutigkeiten, Eindimensionalität und damit Übersichtlichkeit in einer immer unübersichtlicher werdenden pluralen Gesellschaft aufzudecken. Durch die ausschließliche Zuordnung des Symbols Kopftuch als Gruppenmerkmal einer fundamentalistischen Ideologie werden individuelle Deutungen der Akteurinnen als unglaubwürdig bzw. irrelevant bewertet, ursprünglich hybride Identitäten in eindeutige Kategorien gezwungen.¹⁴ Damit stärkt die Debatte eine Essentialisierung auf

¹³ Siehe hierzu OEBBECKE (2003, S. 598), der in seiner Untersuchung des juristischen Umgang mit dem Kopftuch der Lehrerin und des ihm dabei zugemessenen Symbolcharakters darauf hinweist: “Jede Art von Kleidung kann von ihrem Träger oder Betrachtern Bedeutung zugemessen werden und sehr häufig geschieht dies auch“

¹⁴ In Ausblendung der eigenen ‘kollektivistischen’ normativen Verpflichtung auf ein Autonomieideal wird die ‘fremde’, scheinbar kollektivistische Orientierung der Migrantin, auch wenn sie autonom zum Ausdruck

Seiten der jungen muslimischen Frauen, die sich nun verstärkt als ´Schicksalsgemeinschaft´ zu verstehen beginnen.¹⁵ Indem das Kopftuch zum Lackmusest für ein Bekenntnis entweder zur (westlichen) Mehrheits- oder zur (muslimischen) Minderheitsgesellschaft stilisiert wird, wird die Entscheidung es abzulegen zu einer Frage der kulturellen und politischen Loyalität und damit erst Recht von der Ebene einer individuellen Entscheidung auf diejenige eines politischen Bekenntnisses gehoben.

Ein Anti-Kopftuch-Gesetz wäre gleichzusetzen mit einer negativen Bewertung von Differenz und wäre faktisch ein Berufsverbot für Kopftuch tragende Frauen.¹⁶ Tatsächlich handelt es sich bei diesem unduldsamen Umgang mit Differenz um den Versuch, Differenz „durch Ausgrenzung/Ausstößung zum Verschwinden bringen“ zu wollen (DIEHM 2000, S. 257): „Basierend auf rechtlichen Vorgaben oder administrativem Vorgehen und weitgehend losgelöst von individuellen Eigenschaften der Entscheider, liefern Unterscheidungsmerkmale – wie die Geschlechts- oder nationale Zugehörigkeit – die Begründung für politische und/oder soziale Nicht-Inklusion bzw. Exklusion – auch in Erziehungsinstanzen“ (ebenda). Es kann angesichts ihrer hohen Erwartungen an die Toleranz in demokratisch verfassten pluralistischen Gesellschaften erwartet werden, dass eine solchermaßen gesetzlich gestützte Negativbewertung ihrer sich im Kopftuch ausdrückenden religiösen Differenz, die von ihnen als Intoleranz gewertet wird, nunmehr auf Seiten der Betroffenen intolerante Haltungen eher stärkt als schwächt.

Literatur

Adam, Roman F.: Religiöse Kleidung im öffentlichen Dienst, in: *Recht im Amt* 5/2002, S. 212-219

Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich: Wie Lehrerinnen und Lehrer auf das Kopftuch reagieren – Zu zwei Verarbeitungsmodi interkultureller Differenz, in: dies. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler*, Opladen 2001, S. 41-62

Bielefeld, Heiner: Muslime im säkularen Rechtsstaat – vom Recht der Muslime zur Mitgestaltung der Gesellschaft, in: Hartmann, Thomas/Krannich, Margret: *Muslime im säkularen Rechtsstaat*, Berlin 2001, S. 67-74

Ders.: Muslimische Minderheiten im säkularen Rechtsstaat, in: Bukow, Wolf-Dietrich, Yildiz, Erol (Hrsg.): *Islam und Bildung*, Opladen 2003, S. 21-36

gebracht wird, stereotyp wahrgenommen und öffentlich diskreditiert, so HUMMICH (2002, S. 321).

¹⁵ Dies drückt sich in der Gründung neuer Initiativen auf Seiten der ´sichtbar´ muslimischen Frauen´ aus, wie zum Beispiel das ´Zentrum für Islamische Frauenforschung´(ZIF) in Köln, das Begegnungs- und Fortbildungszentrum muslimischer Frauen und Mädchen (BFMF) in Köln und die kürzlich im Rhein-Ruhr-Gebiet als Reaktion auf die Kopftuch-Debatte gegründete Initiative junger muslimischer Kopftuchträgerinnen mit der Bezeichnung „Mein Kopftuch“.

¹⁶ Bereits in der derzeitigen Diskussion beschränkt sich die Ablehnung von Kopftuchträgerinnen nicht mehr nur auf die Berufsgruppe der „Beamtinnen im Staatsdienst“ sondern strahlt auch auf die Beschäftigung von Frauen mit Kopftuch in anderen pädagogischen Berufen aus. Schon werden in einigen Städten (z.B. einigen Stadtbezirken von Berlin oder Gelsenkirchen) offizielle Beschlüsse gefasst, denen zufolge Kopftuchträgerinnen nicht mehr in Kindertageseinrichtungen eingestellt werden sollen. Damit werden gerade die jungen Frauen aus überwiegend traditionell-religiösem familiären Umfeld von der beruflichen Tätigkeit ausgeschlossen, die zumeist als erste Bildungsaufsteigerinnen überhaupt in ihren Familien qualifizierte Berufe in klassischen Aufsteigerinnendomänen ausüben können.

Brumlik, Micha: Wehrhaftes Missverständnis, in: Hartmann, Thomas/Krannich, Margret: Muslime im säkularen Rechtsstaat, Berlin 2001, S. 114-116

Bukow, Wolf-Dietrich: Der Islam – ein bildungspolitisches Thema, in: Bukow, Wolf-Dietrich, Yildiz, Erol (Hrsg.): Islam und Bildung, Opladen 2003, S. 57-82

Bundesverfassungsgericht: 2 BvR 1436/02, Urteil verkündet am 24.09.2003

Der Spiegel: Der Kopftuch-Streit und die schwierige Integration der Muslime, in: Der Spiegel Nr. 40/29.09.03, S. 82-87

Diehm, Isabell: Erziehung und Toleranz. Handlungstheoretische Implikationen Interkultureller Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik Heft 1/2000, S. 251-274

Dies.: Die Ambivalenz des Toleranzpostulats in der Interkulturellen Pädagogik, in: Ergen, Ö./Lenhart, V. (Hg.): Konflikt und pädagogische Intervention. Pädagogischer Umgang mit politischen, ethnischen und interreligiösen Konflikten. Bern, Berlin, Bruxelles 2004, i.E.

Geertz, Clifford: Entwicklungen im Islam. Beobachtet in Marokko und Indonesien, Frankfurt am Main 1991

Glock, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, Joachim (Hrsg.): Kirche und Gesellschaft, Einführung in die Religionssoziologie II, Hamburg 1969, S. 150-168

Goethe, Johann Wolfgang von: Schriften zur Kunst. Schriften zur Literatur. Maximen und Reflexionen, Goethes Werke Hamburger Ausgabe in 14 Bänden, Band 12.

Goldberg, David Theo: Die Macht der Toleranz, in: Das Argument, 40. Jg, Heft 1-2, 1998, S. 11-27

Goos, Christoph: Kruzifix und Kopftuch – Anmerkungen zur Religionsfreiheit von Lehrerinnen und Lehrern, ZBR, Heft 7/2003, S. 221-234

Habermas, Jürgen: Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat, in: Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt am Main 1997, S. 147-196

Häußler, Ulf: Religion und Integration, in: Zeitschrift für Ausländerrecht 1/1999, S. 32-37

Heitmeyer, Wilhelm/Dollase, Rainer (Hrsg.): Die bedrängte Toleranz, Frankfurt am Main 1996

Hummrich, Merle: Bildungserfolg und Migration, Opladen 2002

Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin: “Kopftuch-Studentinnen“ türkischer Herkunft an deutschen Universitäten. Impliziter Islamismusvorwurf und Diskriminierungserfahrungen“, in: Bielefeld, Heiner/Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Politisierte Religion, Frankfurt am Main 1998, S. 450-473

Dies.: Kopftuch, Koedukation und Sexualkundeunterricht. Wer definiert die Grenzen der Toleranz? Gastvortrag am 9. Juni 1999, erschienen in der Reihe: Beiträge zur

erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Minderheitenforschung, Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main, Vorträge/Aufsätze/Berichte Nr. 7/1999

Dies.: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland, Frankfurt am Main 2000

Karakaşoğlu, Yasemin: Die „Kopftuch-Frage“ an deutschen Schulen und Hochschulen (56 S.), interkulturelle Studien (iks) - Querformat Nr. 6, Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.), Münster, Juni 2002

Kehl-Bodrogi, Krisztina: Die Kizilbas/Aleviten. Untersuchungen über eine esoterische Glaubensgemeinschaft in Anatolien, Berlin 1988

Klinkhammer, Gritt: Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türiinnen in Deutschland, Marburg 2000

Landtag Nordrhein-Westfalen: Drucksache 12/30.10.2003, Gesetzentwurf der Fraktion der CDU: Gesetz zur Änderung des Schulordnungsgesetzes (SchOG) und des Schulverwaltungsgesetzes (SchVG).

Lutz, Helma: Anstößige Kopftücher: Kopftuch-Debatten in den Niederlanden, in Hartmann, Thomas/Krannich, Margret: Muslime im säkularen Rechtsstaat, Berlin 2001, S. 51-66

Nauck, Bernhard: Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien. Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland, in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I, Opladen, S. 347-392

Nökel, Sigrid: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie, Bielefeld 2001

Oebbecke, Janberd: Das „islamische Kopftuch“ als Symbol, in: Muckel, Stefan (Hrsg.): Kirche und Religion im sozialen Rechtsstaat, Staatskirchenrechtliche Abhandlungen Band 43, Berlin 2003, S. 593-606

Ofner, Ulrike Selma: Akademikerinnen türkischer Herkunft, Berlin 2003

Rohe, Mathias: Der Islam – Alltagskonflikte und Lösungen. Rechtliche Perspektiven, Freiburg im Breisgau 2001

Rommelspacher, Birgit: Der Islam – Eine Provokation für das westliche Selbstbild, in: Hartmann, Thomas/Krannich, Margret: Muslime im säkularen Rechtsstaat, Berlin 2001, S. 21-28

Schwarzer, Alice (Hrsg.): Die Gotteskrieger und die falsche Toleranz, Köln 2002

Steinbach, Udo: Ein überschätztes Stück Stoff. Aber auch mehr als ein Kleidungsstück, in: Erziehung und Wissenschaft, 11/2003, S. 32-33.

Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt am Main 1997

Tenorth, Heinz-Elmar: "Alle alles zu Lehren" Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung, Darmstadt 1994

Thierack, Anke: Berufliche Vorstellungen von Studierenden in den Lehrämtern Primarstufe und Sekundarstufe I/II, Münster 2002

Unbehaun, Horst: "Ethnic leaders´ in lokalen Organisationen türkischer Migranten", in: Waldhoff, Hans-Peter/Kürşat-Ahlers, Elçin/Tan, Dursun (Hrsg.): Brücken zwischen Zivilisationen. Zur Zivilisierung ethnisch-kultureller Differenzen und Machtungleichheiten. Das deutsch-türkische Beispiel, Frankfurt am Main 1997, S. 197-212

Walzer, Martin: On Toleration. New Haven und London 1997