

**Die Rolle des islamischen  
Religionsunterrichts in der  
Prävention islamistischer  
Radikalisierung –  
Ergebnisse einer  
Dokumentenanalyse der  
Modulbeschreibungen der  
Studiengänge der Islamischen  
Theologie**

Margit Stein & Veronika Zimmer

Bd. 1 / Nr. 1 / 2022

## **Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie**

### **Prof. Dr. Margit Stein**

Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften

E-Mail: [margit.stein@uni-vechta.de](mailto:margit.stein@uni-vechta.de)

Prof. Dr. Margit Stein ist Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheit und Jugend, Werthaltungen, Engagement, Religiosität, Migration und Interkulturalität, Kinder- und Jugendrechten.

### **Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer**

IU Internationale Hochschule (Standort Essen), Fachbereich Sozialwissenschaften

E-Mail: [veronika.zimmer@iu.org](mailto:veronika.zimmer@iu.org)

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer ist Professorin für Soziale Arbeit an der IU Internationale Hochschule. Ihre Tätigkeitsbereiche beinhalten: Forschung, Publikation und Lehre zu Kindheits- und Jugendforschung, Migration und Bildung, empirische Sozialforschung, islamischer Religionsunterricht, Werte und Einstellungen von Lehrkräften, Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft.

### **Abstract**

In den letzten Jahren hat der islamische Religionsunterricht in Deutschland an Bedeutung gewonnen. Politisch ist der islamische Religionsunterricht in starkem Maße mit der Erwartung aufgeladen, gesellschaftlich kohäsiv und integrativ zu wirken sowie durch die Vermittlung eines mit demokratischen und menschenrechtlichen Grundsätzen kompatiblen Islamverständnisses präventiv gegen radikale Strömungen zu immunisieren. Jedoch gibt es bislang nur wenige Publikationen oder Studien zur Frage, inwiefern der islamische Religionsunterricht diese Erwartungen einlösen kann.

In dem vorliegenden Beitrag richtet sich der Blick darauf, wie angehende Theolog:innen an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland auf diese präventive Rolle vorbereitet werden, welche der islamische Religionsunterricht in der Immunisierung gegen einen radikalen Islam spielt bzw. spielen soll. Anhand einer Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen wird untersucht, wie islamistische Radikalisierung im Hochschulbetrieb mit den angehenden Religionslehrkräften und islamischen Theolog:innen thematisiert wird. Darüber hinaus wird inhaltsanalytisch untersucht, welche Kompetenzen vermittelt werden, die ebenfalls dabei helfen, später bei den Schüler:innen ein kritisches Bewusstsein und fachliche, methodische, soziale sowie selbstreflexive Kompetenzen zu entwickeln. Das hier vorgestellte BMBF-geförderte Projekt UWIT<sup>1</sup> („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“) geht daher der Frage nach, ob und inwieweit der Themenbereich der islamistischen Radikalisierung in den jeweiligen Studiengängen integriert ist und untersucht ferner, wie das Thema inhaltlich und methodisch-didaktisch an die Studierenden vermittelt wird.

**Zitierweise:** Stein, Margit und Veronika Zimmer. 2022. „Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie.“ *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* Bd. 1, Nr. 1: 35–73.

**ISSN 2750-1345 | [www.zepira-journal.de](http://www.zepira-journal.de)**

## Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung: Der islamische Religionsunterricht zwischen staatlichen und religiösen Anforderungen	38
1.1 Der islamische Religionsunterricht im Spannungsfeld staatlicher Religionspolitik	38
1.2 Erwartungen in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht	41
1.3 Die universitäre Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte	43
2 Forschungsstand zur Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung	44
3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen	47
4 Studie zu den im Studium der Islamischen Theologie erworbenen Inhalten und Kompetenzen	48
4.1 Methodik: Stichprobendesign sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden	48
4.1.1 Stichprobenziehungen und Stichprobenbeschreibung bzgl. der Dokumentenanalyse	48
4.1.2 Auswertungsmethode Dokumentenanalyse	52
5 Ergebnisse: Vorbereitung auf die Prävention islamistischer Radikalisierung im Studium	54
5.1 Inhalte der Module	54
5.2 Kompetenzbereiche der Module	61
6 Zusammenfassung und Ausblick	66
Literatur	68

# 1 Einleitung: Der islamische Religionsunterricht zwischen staatlichen und religiösen Anforderungen

## 1.1 Der islamische Religionsunterricht im Spannungsfeld staatlicher Religionspolitik

Die deutschlandweite *Einführung des staatlich verantworteten islamischen Religionsunterrichts* als ordentliches Schulfach nach Artikel 7 Grundgesetz fußt zunächst auf demographische Entwicklungen. Insbesondere durch die Arbeitsmigration aus der Türkei und Marokko seit den 1960er Jahren und dem nachfolgenden Familiennachzug sowie dem Zuzug von Muslim:innen infolge etwa von verstärkten Fluchtbewegungen aus dem Nahen Osten oder aus Afghanistan seit 2015 (vgl. zu den Linien der Migration nach Deutschland Boos-Nünning 2019) stieg der Anteil der Menschen in Deutschland, die sich zum Islam bekennen, auf geschätzt über fünf Millionen Gläubige an (Statistisches Bundesamt 2020b, Stichtag: 31.12.2019). Das demographische Argument für die Einführung des islamischen Religionsunterrichts wird durch das tendenziell geringere Durchschnittsalter der muslimischen Gläubigen verstärkt (Statistisches Bundesamt 2020a): etwa ein Viertel der Muslim:innen sind gemäß der Studie „Muslimisches Leben in Deutschland“ (Pfündel, Stichs und Tanis 2021) unter 15 Jahre alt, ein weiteres Viertel zwischen 15 und 25 Jahren und damit in einem Alter, in welchem sie im Schulkontext Anspruch auf Religionsunterricht hätten.

Entsprechend forderten sowohl muslimische Dachverbände als auch staatliche Akteur:innen bereits seit den 1970er Jahren die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts, wenn auch aus unterschiedlichen Motiven und Zielsetzungen heraus (vgl. zu einem Überblick über die Geschichte der Einführung des islamischen Religionsunterrichts Kiefer 2011a; 2011b). Diese unterschiedlichen Motive und Ziele konturieren bereits das Spannungsfeld der Religionspolitik, in welchem der Religionsunterricht insgesamt angesiedelt ist und das nochmals insbesondere im Kontext des islamischen Religionsunterrichts besonders kontrovers diskutiert wird.

Dieses kontroverse *Spannungsfeld der Religionspolitik* tangiert inhaltlich u.a. die Bereiche der Sozialpolitik, der Schul- und Kultuspolitik wie auch der Sicherheits- und Integrationspolitik und ist strukturell sowohl auf der Bundes- als auch der Landes- und Kommunalebene verortet (Fülling 2020). So ist die subsidiäre Zusammenarbeit des Staates etwa mit islamischen Wohlfahrtsverbänden ein Teilbereich der Sozialpolitik auf kommunaler wie Bundesebene, während die Einführung des islamischen Religionsunterrichts einen Teilbereich, der in der Kultushoheit der Länder liegenden Schulpolitik darstellt (für einen Überblick über den Stand der Einführung des islamischen Religionsunterrichts in den Bundesländern vergleiche Stein et al. 2021, 8 und Ströbele 2021, 4-11). Die Einführung der universitären Ausbildung von islamischen Religionslehrkräften in staatlicher Verantwortung in Kooperation mit den islamischen Verbänden wiederum wurde teilweise – als Sonderfall in Bezug auf die Studiengänge der Islamischen Theologie – auf Bundesebene vom BMBF, aber auch in der Landeshoheit einiger Bundesländer, umgesetzt (vgl. zur Umsetzung auf Bundes- und Landesebene Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags 2021). Die Verankerung von Präventions- und Interventionsansätzen gegen islamistische Radikalisierung ist wiederum im Spannungsfeld sowohl der Sicherheitspolitik wie auch der eher sozialpädagogisch gerahmteren Integrations-, Schul- und Sozialpolitik verortet (vgl. zu diesem Spannungsfeld v. Lautz et al. 2022). So wird etwa an den islamischen Religionsunterricht nicht nur der politisch-gesellschaftliche Anspruch herangetragen, religiös zu bilden (schulpolitischer Anspruch), sondern auch gesellschaftlich integrierend zu wirken (sozial- und integrationspolitischer Anspruch) und präventiv gegen

Radikalismen zu immunisieren (sicherheitspolitischer Anspruch), indem etwa demokratische (Reflexions-)Kompetenzen aufgebaut werden (vgl. auch Khorchide 2021).

Das *Verhältnis von Staat und Religion* wird bereits im Grundgesetz prominent geregelt, das in Artikel 4 die Glaubens-, Religions- und Gewissensfreiheit garantiert und in Artikel 7 den Religionsunterricht als einziges Schulfach grundgesetzlich kodifiziert. Für den Religionsunterricht insgesamt bestehen staatskirchenrechtliche Regelungen (Mückl 1997). Der Staat ist hierbei der weltanschaulichen Neutralität verpflichtet, die auch ein Identifikationsverbot mit einer bestimmten Religion einschließt (Fülling 2020). Zur staatlichen Neutralität zählt hierbei auch das im Beutelsbacher Konsens für die Schule formulierte Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot von Schüler:innen, die von Lehrkräften nicht weltanschaulich in eine bestimmte Richtung gedrängt werden sollen, sondern sich auch mit weltanschaulichen Fragen, etwa im Religionsunterricht, basierend auf dem Kontroversitätsgebot, auf Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse und selbstreflexiv auseinandersetzen sollen (Möbus 2021).

Nach Heinig (2018, 21) ist es auch vor dem Hintergrund des grundgesetzlichen Anspruchs auf Wahrung der Menschenrechte Aufgabe des Staates die „destruktiven Potentiale“ von Religion zu entschärfen und die „sozialproduktiven Kräfte“ zu befördern. Hierzu zählt auch der Versuch, radikale Ausprägungen von Religion einzuhegen und das integrierende Potential von Religionen zu betonen. Im Jahre 2006 wurde u.a. in diesem Zusammenhang die Deutsche Islamkonferenz erstmals vom damaligen Bundesinnenminister Schäuble einberufen, auch um sich, wie Schröder (2016) schreibt, mit der Frage auseinanderzusetzen, wie sich der „Islam als Religion mit den Strukturen und Elementen des deutschen Religionsverfassungsrecht vereinbaren lässt“ (Bundesministerium des Inneren BMI – RegErkl. zur Dt. Islamkonferenz 2006, 7). In der Regierungserklärung zur Deutschen Islamkonferenz wird der Weg zu einer produktiven Zusammenarbeit zwischen Personen aller religiöser Weltanschauungen beschrieben als ein „Prozess, in dem kulturelle und religiöse Unterschiede anerkannt werden, in dem aber auch die vollständige Akzeptanz der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verlangt und vorausgesetzt wird“ (Bundesministerium des Inneren BMI – RegErkl. zur Dt. Islamkonferenz 2006, 3). In der Deutschen Islamkonferenz wurden unterschiedlichste Handlungsfelder der Integration von Muslim:innen in die deutsche Gesellschaft bzw. von Partizipationsmöglichkeiten skizziert (Geschäftsstelle der Deutschen Islamkonferenz und Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF 2011). Als ein Ergebnis der Islamkonferenz 2006 und auf Anraten des Wissenschaftsrats 2010 wurde entsprechend u.a. die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts an staatlichen Schulen mit an deutschen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausgebildeten Religionslehrkräften beschlossen, um der nachwachsenden muslimischen Generation in Deutschland ein wissenschaftlich fundiertes religiöses schulisches Bildungsangebot zu offerieren, das im Sinne eines „moderaten und hier beheimateten – nationalen – Islam“ (Kiefer und Malik 2008, 99) Räume für Reflexionen schafft „über die Frage nach Interpretationen des Islams, die nicht im Widerspruch zu demokratischen Grundwerten und den Menschenrechten stehen“ (Khorchide 2021, 318).

Durch die Einführung dieses Schulfaches sollte aber auch die Wertschätzung gegenüber muslimischen Mitbürger:innen ausgedrückt werden, deren grundgesetzlicher Anspruch nach Artikel 7 des Grundgesetzes nach einem eigenen Religionsunterricht bisher nicht umgesetzt worden war. Die hierbei von staatlicher Seite eingerichteten staatlichen Strukturen zur Ausbildung zukünftiger muslimischer Religionslehrkräfte sollen hierbei den aufgeladenen religiösen Diskurs in einen geschützten Raum holen und der Diskussion um die Auslegung und Interpretation des Islam einen wissenschaftlich abgestützten Rahmen bieten (Khorchide 2021).

Bisher lag die *religiöse Bildung junger Muslim:innen* ausschließlich in der Hand der Familien bzw. der Moscheegemeinden – beides wurde aus Sicht befragter Jugendlicher sowie Expert:innen oftmals kritisch gesehen. So wertet etwa Uslucan (2008) für seine Expertise „Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien“ „zum einen [...] islamische Erziehungsmanuale, aber auch Internetpublikationen, aus [...], die eher das „Ideal“ islamischer Erziehung skizzieren und dabei sowohl auf den Koran wie auf Vorbilder islamischer Geschichte, beginnend mit dem Propheten, rekurrieren. Die Frage der Übersetzbarkeit dieser Gebote in die Moderne wird von diesen Manualen jedoch nur selten thematisiert“ (Uslucan 2008, 2). „Anhand der bisherigen Quellen konnte gezeigt werden, dass Gehorsam, elterliche Kontrolle und (Selbst)Disziplinierung im islamischen Sinne zentrale Elemente in der islamischen Werteerziehung darstellen“ (Uslucan 2008, 51). Auch in empirisch-quantitativen Befragungen junger Muslim:innen zu der von ihnen erlebten religiösen Erziehung im Elternhaus (vgl. für einen Überblick Ceylan und Stein 2016; Kenar, Stein und Zimmer 2020) sowie bei qualitativen Einzelfalldarstellungen (vgl. etwa Duran 2013) wird zudem oftmals das große Bemühen, aber auch die Unfähigkeit der Elterngeneration dargestellt, einen reflexiven und lebensnahen Islam zu vermitteln, der kompatibel mit der Lebenswirklichkeit junger Muslim:innen in der europäischen christlich oder säkular geprägten Gesellschaft ist (Stein, Zimmer und Ceylan 2021). Häufig, so wird etwa in Befragungen moniert, werden von der Elterngeneration rein kulturelle Traditionen der Herkunftsländer tradiert, die an die Kindergeneration als islamische Glaubensgrundsätze vermittelt werden. Durch das häufige Zusammenfallen des Erfahrens von Migration und Muslimsein „überlagern sich verschiedene[.] Dimensionen des Andersseins, der Fremdartigkeit, und so verschärfen sich Probleme der Abgrenzung, der Anpassung und der Integration; ethnische Dimensionen überlagern sich mit nationalen, religiösen und sozioökonomischen“ (Khorchide 2021, 319f.). Hier bietet der islamische Religionsunterricht eine fundierte Möglichkeit, muslimische Identität unabhängig von diesen ethnischen und kulturellen Überlagerungen im Sinne einer „qualitätsvolle[n] Glaubenskommunikation“ (Ströbele 2021, 20) zu diskutieren (vgl. Behr 2021). Auch die religiöse Unterweisung in Koranschulen wird sowohl von der inhaltlichen Ausrichtung als auch der methodisch-pädagogischen Umsetzung sehr kritisch gesehen (Alacaçoğlu 1999; Ceylan 2010). In seiner Expertise zu Imamen ordnete etwa Ceylan (2010) drei Viertel der befragten Imame dem Spektrum der stark an Tradition, Autorität und nationalem Patriotismus orientierten Predigern zu. Eine wissenschaftlich abgestützte moderne Interpretation islamischer Inhalte, wie sie der islamische Religionsunterricht bieten soll (Kiefer und Malik 2008; Khorchide 2021), wurde nur von etwa 15% der Imame betont (Ceylan 2010).

Diese beiden Institutionen – Familie und Moscheegemeinden – büßen nun „ihre Exklusivstellung [...] zunehmend mit dem sukzessiv eingeführten Islamischen Religionsunterricht“ ein (Ceylan 2015, 1), auch wenn eine Mehrheit der Befragten (71,5%) in der Expertise von Uslucan (2015, 104) zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts in NRW äußerte, dass dieser die religiöse Moscheekatechese nicht ersetzen könne. Badawia und Topalović (2020, 247) schreiben:

„Der schulische Religionsunterricht (RU) ist [bezogen auf formelle wie informelle Angebote religiöser Bildung; Anm. der Autorinnen] das einzige Bildungsangebot für junge Musliminnen und Muslime, das den allgemeinen Bildungsstandards an staatlichen Schulen entspricht. In diesem Sinne wird in einem unter staatlicher Aufsicht institutionell verankerten RU ein großes Immunisierungspotenzial gegen Ideologisierung und Manipulierung junger Musliminnen und Muslime wahrgenommen.“

Dennoch wäre es nicht richtig, einen Dualismus zwischen einer vermeintlich rückwärtsgewandten Moscheekatechese und einem modernen und offenen islamischen Religionsunterricht zu unterstellen. Insbesondere die in den islamischen Religionsunterricht einbezogenen *muslimischen Verbände* stehen häufig selbst in der *Kritik und unter Ideologievorbehalt*. Entsprechend konstatierte auch

„die Islambeauftragte der SPD des 16. Deutschen Bundestages Lale Akgün [...]: „Die muslimischen Verbände [...] können zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht Träger eines konfessionsgebundenen Religionsunterrichts werden, da sie in der Mehrzahl ein konservatives bis orthodoxes Weltbild vertreten, das sich zum Teil einer wissenschaftlich fundierten Theologie widersetzt.“ (Kreß 2010, 14).

Dieser Ideologievorbehalt aufgrund der Nähe mancher Verbände zu den ursprünglichen Hauptherkunftsländern der muslimischen Gemeinschaft in Deutschland, wie etwa der Türkei – so wurde DİTİB etwa in die Nähe der türkischen Religionsbehörde Diyanet gerückt (Stein, Zimmer und Kart 2023) – sowie auf Basis teilweise selbst fundamentalistischer Einstellungen zumindest mancher Vertreter:innen aus den Verbänden steht dem Wunsch und der Hoffnung staatlicher Akteur:innen entgegen nach einem islamischen Religionsunterricht, der einen modernen und mit den Menschenrechten und dem Grundgesetz in Einklang stehenden Islam vermittelt (Kiefer und Malik 2008, 99f.; Khorchide 2021, 318). Eine Erschwernis besteht vor allem auch in der durch die Kooperation mit den christlichen Kirchen im Rahmen des christlichen Religionsunterrichts geprägten Vorstellung „ein eindeutiges muslimisches Gegenüber für staatliche Gestaltungsvorhaben zu benötigen. [...Diese Überzeugung] hat ihre Wurzeln in der Struktur der religionsrechtlichen Arrangements, der Aushandlungsgeschichte zwischen Staat und Kirchen.“ (Ströbele 2021, 3). Diese Problematik tangiert die „Vereinbarkeit der bundesdeutschen religionsrechtlichen Rahmenbedingungen mit muslimischerseits der manifesten Pluralität an Prägungen und den spezifischen Formen von Vergesellschaftung und Repräsentation“ (Ströbele 2021, 3). Erschwerend kommt hier hinzu, dass – was sich etwa beispielsweise in Baden-Württemberg und Hessen zeigt, wo sich die Zusammenarbeit mit DİTİB als schwierig gestaltete – insbesondere die Zusammenarbeit mit den Islamverbänden türkischen Hintergrunds problematisiert wird. Dies liegt zum einen daran, dass ein zunehmend größerer Anteil an muslimischen Menschen in Deutschland nicht mehr türkeistämmig ist, sondern einen arabischen oder afghanischen Hintergrund hat, zum anderen aber auch an politischen Prozessen in der Türkei, die als zu starke Engführung von Staat und Religion interpretiert werden (Ströbele 2021) und ideologische Strukturen in sich tragen. Gefordert wird entsprechend oftmals eine „stärkere Autonomie hiesiger muslimischer Organisationsformen und [...ein] Bezug auf deutsch/europäisch-muslimische und lokale/kommunale Lebenswelten“ (Ströbele 2021, 11).

## 1.2 Erwartungen in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht

„Konzeptionen und Diskussionen des IRU [islamischer Religionsunterricht; Anmerkung der Autorinnen] waren immer schon alles andere als eine nur akademische oder pädagogische Angelegenheit. Immer schon wurden vielmehr Anliegen der Pädagogik und Bildungsgerechtigkeit begleitet und oftmals übertönt von Kontroversen in politischen Aushandlungsprozesse, von religions- und [sic!] integrationspolitischen Agenden und Erwartungen.“ (Ströbele 2021, 2).

Ziel der Einführung des Schulfachs war es u.a. neben Aspekten wie der Integration und der Wertschätzung gegenüber der zunehmenden Anzahl von Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland, dass es im Hinblick auf die islamistische Radikalisierung präventiv wirkt, indem es



fundiertes Wissen und zugleich vertiefte Kompetenzen an Kinder und Jugendliche vermitteln soll, um die *Reflexion religiöser Überlieferungen nach historisch-kritischen Aspekten* zu gewährleisten. Ebenso sollten Kinder und Jugendliche durch den islamischen Religionsunterricht dazu befähigt werden, ein fundiertes Verständnis der islamischen Religion zu entwickeln, welches den Menschenrechten und der freiheitlich demokratischen Grundordnung entspricht (vgl. Khorchide 2021). Diese Aufgabe, junge Menschen muslimischen Glaubens in der Schule für demokratische und menschenrechtliche Gesinnungen zu gewinnen und dafür notwendige Kompetenzen zu entwickeln, ist jedoch nicht nur Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts. Dieser würde bei einer so verkürzten Betrachtungsweise als Feigenblatt missbraucht. Gefordert ist vielmehr eine holistische Settinggestaltung von Schule als Ort, an dem Kinder und Jugendliche sich angenommen fühlen sowie kompetent und selbstreflexiv ausgebildet werden, um sie weniger anfällig für die Angebote von antidemokratischen und radikalen Strömungen gleich welcher Ausgestaltung zu machen. Kiefer (2021) stellt fest,

„dass die betroffenen Schulen vor allem gut abgestimmte und langfristige Präventionskonzepte benötigen, die von professionellen Fachkräften durchgeführt werden. Diese können nur erfolgreich sein, wenn ausreichende personelle Ressourcen in der Schulsozialarbeit und im Kollegium vorhanden sind. Genau hier besteht noch erheblicher Handlungsbedarf. Die großen Bundesprogramme wie z. B. „Demokratie Leben!“ behandeln den Bereich der Radikalisierungsprävention weitgehend als einen Sonderbereich, in dem hochspezialisierte Träger an Einzelprojekten arbeiten. Diese Fokussierung auf ausgewählte Leuchtturmprojekte ist in der Breite wenig zielführend. Notwendig ist vielmehr eine Stärkung der Regelstrukturen. Jugendhilfe und Schule arbeiten bereits seit Jahrzehnten nach hohen qualitativen Standards. Insbesondere die Schulsozialarbeit wird immer bedeutsamer. Hier sollten Bund, Länder und Kommunen deutlich mehr finanzielle Mittel bereitstellen“ (Kiefer 2021, 5).

Oftmals wird die Rolle von Religion per se in den Prozessen der Radikalisierung, wie auch der Deradikalisierung überschätzt. Um für eine Radikalisierung anfällig zu sein, welche dann etwa im islamistischen Extremismus enden kann, müssen bestimmte „Hintergrundfaktoren“ (Baier 2018, 11) bzw. „Push-Faktoren“ (Borum 2012, 57) gegeben sein. Diese Risikofaktoren, die die individuelle Anfälligkeit für Radikalisierung gleich welcher inhaltlichen Ausprägung erhöhen, können etwa auf der individuellen Ebene in der Persönlichkeit einer Person angesiedelt sein, wie etwa in einer unsicheren Bindungsgeschichte an die Eltern mit biographischen Brüchen, oder auch sozial grundgelegt sein, wie etwa bei einer nicht geglückten schulischen oder beruflichen Sozialisation. Insgesamt kann *Religion in der Radikalisierungsprävention* also nur einer von vielen möglichen Zugängen zur Zielgruppe der Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen sein. Außerhalb des schulischen Kontextes wird bei der Prävention islamistischen radikalen Gedankenguts oftmals der Schwerpunkt ebenfalls auf die Zusammenarbeit mit muslimischen Trägern gesetzt (Ceylan und Kiefer 2016, 157; Geue 2016, 16). Unterschiedliche Modellprojekte zum Thema Radikalisierungsprävention von „Demokratie leben!“ wurden vom Deutschen Jugendinstitut (Ficlestahler et al. 2020) wissenschaftlich begleitet. Dabei zeigen die empirischen Analysen, dass Modellprojekte Religion als Ressource mit unterschiedlichen Zwecken adressieren, nämlich erstens als möglichen Ankerpunkt, um sich einen Zugang zur Zielgruppe zu erschließen, etwa indem junge Menschen erreicht werden, die sich in Moscheegemeinden organisiert haben, zweitens als Ausgangspunkt zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit extremistischer religiöser Ideologie sowie drittens als Ressource zur Stärkung der Teilnehmenden durch Maßnahmen der Prävention gegenüber extremistischen Angeboten (Ficlestahler et al. 2020, 85ff.). Religion fungiert auf allen drei Ebenen als „(z.T. gemeinsames) lebensweltliches Element von



Angebot und Zielgruppe“ (Figlesthler et al. 2020, 92). Auch eine Befassung mit der islamistischen Radikalisierung und einer entsprechenden Prävention im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts im Sinne der von Kiefer (2021, 5) angemahnten „Stärkung der Regelstrukturen [,] Jugendhilfe und Schule“ kann auf diesen drei Ebenen fußen. Dennoch besteht ein „prinzipielle[r] Unterschied zwischen dem Kontext Schule, der von einer Bewertungslogik und starken Hierarchie durchdrungen ist und dem Kontext der KJH [Kinder- und Jugendhilfe; Anmerkung der Autorinnen], in dem ein stärkerer Fokus auf der Beziehung zwischen Fachkräften und Jugendlichen liegt“ (Figlesthler et al. 2020, 104). Auch trotz oder wegen des verpflichtenden Kontextes von Schule „als Lernort, an den Jugendliche über Jahre verpflichtend gebunden sind [...bietet diese einen] idealen Rahmen für langfristige Angebote [...und] zugleich zeitnahe Reaktionen auf aktuelle Kontroversen und eventuelle demokratie- und freiheitsfeindliche Einstellungen“ (El-Mafaalani et al. 2016, 6). Insofern kommt Schule und hier insbesondere dem islamischen Religionsunterricht eine besondere Rolle in der Prävention gegen islamistische Radikalisierung und dem Aufbau demokratischer Kompetenzen zu.

### 1.3 Die universitäre Ausbildung islamischer Religionslehrkräfte

Um die Etablierung des Faches flächendeckend gewährleisten zu können, gilt es laut Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), entsprechend viele muslimische Religionslehrkräfte auszubilden, denen als Multiplikator:innen religiöser Werte, Einstellungen und Kompetenzen eine besondere Aufgabe bei der religiösen Bildung und auch der Prävention islamistischen Gedankenguts zukommt (vgl. Stein et al. 2021, 9; Stein, Zimmer und Kart 2023). Diesen Forderungen nach einer hochwertigen, wissenschaftlich abgestützten religiösen Bildung Folge leistend werden in der Bundesrepublik Deutschland inzwischen mehr als 2000 Bachelor- und Masterstudierende der Islamischen Theologie (Dreier und Wagner 2021) an den BMBF-geförderten Standorten Berlin, Paderborn, Osnabrück, Münster, Frankfurt am Main (mit Gießen), Tübingen und Erlangen-Nürnberg sowie den weiteren Standorten an der Universität Hamburg sowie den Pädagogischen Hochschulen in Karlsruhe, Freiburg, Weingarten und Ludwigsburg ausgebildet. Mit der *Einführung der Zentren und Institute sowie Fachbereiche bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie/Religionspädagogik bzw. Islamisch-religiöse Studien* an staatlichen Universitäten und Hochschulen war ebenfalls die Absicht und die Hoffnung verbunden, die islamischen Religionslehrkräfte in den Schulen als Pendant zu den Imamen der Moscheen und Gemeinden etablieren zu können. Die Zentren und Institute sowie Fachbereiche bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien haben die Aufgabe, „für den bekenntnisorientierten Schulunterricht auszubilden und ein wissenschaftlich fundiertes Studium von Religionsgelehrten im staatlichen Hochschulsystem in deutscher Sprache zu ermöglichen“ (Stein et al. 2021, 9; vgl. auch Stein, Zimmer und Kart 2023; Zimmer, Gümüs und Stein 2023). Während Imame eher die Tradition der Lehre des Memorierens im Sinne einer religiösen Unterweisung verfolgen, soll diesen nun eine in Deutschland an staatlichen Institutionen ausgebildete Religionslehrkraft gegenübergestellt werden, die auch jeweils mindestens ein weiteres Fach unterrichtet und den Schüler:innen im Sinne einer wissenschaftlich fundierten Bildung vermitteln soll, über religiöse Themen kritisch zu reflektieren (Stein, Ceylan und Zimmer 2017, 53).

Die Universitäten decken bei der *Ausbildung von islamischen Theolog:innen* zweierlei Verantwortungsbereiche ab. Innerhalb der Kontroversen zwischen Bewahrung und Aufbruch sollen junge Menschen religionsbezogene Inhalte und Kompetenzen vermittelt bekommen und dabei andererseits auf die zeitgemäßen Herausforderungen postmoderner Gesellschaft vorbereitet werden. Bei den derzeit an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder

Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien ausgebildeten (angehenden) islamischen Theolog:innen mit und ohne Lehramtsoption ist auszugehen, dass sie in ihrer späteren Tätigkeit als Multiplikator:innen vor allem junge Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland in den nächsten Jahren und Jahrzehnten nachhaltig beeinflussen werden. Die durch sie vermittelten Inhalte sowie ihre didaktisch-methodischen Lehrmethoden wirken sich zum einen sehr stark auf die religiöse Kompetenzentwicklung der jungen muslimischen Generation aus, zum anderen dienen sie einem religionsübergreifenden Kompetenzaufbau, der eine Analyse, Reflexion und Gestaltung gesellschaftlicher und politischer Prozesse umfasst (Zimmer, Stein und Ceylan 2019). Sowohl im schulischen als auch im außerschulischen Bereich ermöglichen es muslimische Theolog:innen mit und ohne Lehramtsoption jungen Menschen islamischen Glaubens über muslimische Identitäten in einer überwiegend christlichen bzw. säkularen Gesellschaft zu reflektieren (Stein, Zimmer und Ceylan 2021). Sie sorgen ebenfalls dafür, dass junge Muslim:innen auf eine kritische Art und Weise Werte und Haltungen zu vertreten wissen, wenn es um konträre Themen wie Islamophobie und islamistische Radikalisierung geht. Problematisch scheint hierbei für islamische Theolog:innen zu sein, dass junge Muslim:innen in ihren religiösen und wertebezogenen Orientierungen im Vergleich zu anderen jugendlichen Gruppen äußerst heterogen sind (vgl. Studien von Gennerich 2009).

## 2 Forschungsstand zur Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der Prävention islamistischer Radikalisierung

Insgesamt steht die *Forschung zum islamischen Religionsunterricht noch am Anfang*, insbesondere hinsichtlich der Frage, welchen immunisierenden Beitrag dieser Unterricht gegen radikale Strömungen des Islam und für ein demokratisches und tolerantes Miteinander insgesamt leistet.

Insgesamt liegen bezogen auf die vielfältigen Modellversuche in diesem Bereich sowie die Einführung eines flächendeckenden diesbezüglichen Unterrichts erste *Evaluationen des islamischen Religionsunterrichts* aus unterschiedlichen Bundesländern vor. Der Bereich der Prävention islamistischer Radikalisierung wird hierbei jedoch zumeist nur gestreift. So erreichten etwa in einer Befragung in Nordrhein-Westfalen die Aussagen „Vorurteile gegenüber anderen Religionsgemeinschaften werden abgebaut“ und „Schülerinnen und Schüler entdecken Gemeinsamkeiten mit anderen Religionsgemeinschaften“ mit 84,7% und 73,4% hohe Zustimmungswerte (Ströbele 2021, 19). Dies dürfte auf das hohe Potential dieses Unterrichts hinweisen, gegen radikale Tendenzen zu wirken, wenn man davon ausgeht, dass der Aufbau von Überlegenheitsgefühlen gegenüber anderen Religionen und deren normative Abwertung ein Zeichen radikalisierten Gedankenguts ist. Weitere Studien hierfür stehen jedoch noch aus und müssten genauer die Kompetenzen ins Auge fassen, die hierfür gefördert werden sollten.

Erst in den letzten Jahren erfolgten zunehmend auch Studien, welche *Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts* befragten und dabei auch teilweise Fragen inkludierten, die mit der Prävention islamistischer Radikalisierung in Zusammenhang stehen. So befragte etwa Kamçılı-Yıldız (2020b) in ihrer Studie zu professionellen Kompetenzen islamischer Religionslehrkräfte 68 Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen mit Hilfe eines quantitativen Fragebogens, was sie als Ziele und Aufgaben ihres Religionsunterrichts anvisieren. Hierbei wurde in starkem Maße als Ziel genannt „Schüler zu einem kritischen Umgang mit der Religion anleiten“ (Kamçılı-Yıldız 2020b, 162) sowie „Vorurteile gegenüber anderen Religionen abzubauen“ (Kamçılı-Yıldız 2020b, 191). Dies stimmt sehr positiv und weicht stark von den von Khorchide (2008) in Österreich gefundenen Ergebnissen ab. Auch hier sahen zwar die meisten Befragten die Aufgaben des Religionsunterrichts darin, die Schüler:innen „zum interreligiösen

Dialog und der Toleranz [...oder zu] Demokratie und Menschenrechten“ zu befähigen (Khorchide 2008, 99), jedoch äußerte hier eine größere Anzahl der Lehrkräfte demokratiefernere Ansichten.

Zudem wurden *Studierende der Islamischen Theologie* von Dreier und Wagner (2021) hinsichtlich ihrer Studienmotivationen befragt, wobei auch hier nur indirekt Rückschlüsse auf den Bereich der Radikalisierungsprävention gezogen werden können. Die Fragen zu den Studienmotivationen können auch in Verbindung zu den politischen Einstellungen der Studierenden gesetzt werden; dabei wird deutlich, dass „die politische Aufgabe der Ausbildung demokratiekompatibler Islamexpert\_innen bei einigen Studierenden so hohen Anklang findet, dass sie ihre Studienwahl darüber begründen“ (Dreier und Wagner 2021, 28). So stimmen in der quantitativen Befragung 64% der Studierenden der Islamischen Theologie dem Item „gesellschaftsverändernd wirken wollen“ zu (Dreier und Wagner 2021, 25).

In den Interviews der Studie von Stein, Ceylan und Zimmer (2017) zu den von Studierenden der Islamischen Theologie anvisierten Aufgaben eines islamischen Religionsunterrichts wird etwa betont, dass durch ein „islamisch fundiertes Wissen [...] extremistische Formen, fanatische Formen des Islam nicht Oberhand gewinnen [können und dass] es [...] wichtig [sei,] den Schülern hier traditionell islamisches Wissen zu geben und das in die deutsche Sprache zu übertragen im Sinne einer [...] De-Radikalisierung“ (Interview15\_m). „In dem Sinne stellt der Islamunterricht auch eine gewisse Prävention dar“ (Interview1\_m). „Wie aus den Aussagen der Befragten angehenden Religionslehrkräften hervorgeht, sollte der islamische Religionsunterricht eine gesellschaftsrelevante Rolle in der Radikalisierungsprävention spielen“ (Stein et al. 2021, 12).

Dezidiert mit der Frage, welche Rolle der islamische Religionsunterricht für die Präventionsarbeit gegen islamistische Radikalisierung spielen kann, befassen sich auf empirischer Ebene Ayyildiz, Stein und Zimmer damit, welche *Dozierende* in den Mittelpunkt rücken.

Im Rahmen des *Projekts UWIT („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“)* werden qualitative Interviews mit Forschenden und Dozierenden an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland umgesetzt und inhaltsanalytisch ausgewertet, nämlich in Berlin, Osnabrück, Münster, Frankfurt am Main, Tübingen, Erlangen-Nürnberg sowie an den weiteren nicht vom BMBF-geförderten Standorten Karlsruhe, Weingarten, Freiburg und Ludwigsburg (im Herbst 2022 wurden 26 Interviews durchgeführt). Unter anderem wurden hierbei die Möglichkeiten und Grenzen der präventiven Rolle des islamischen Religionsunterrichts hinsichtlich islamistischer Radikalisierungen erörtert (Stein, Zimmer und Kart 2023).

Die im Rahmen des UWIT-Projekts befragten Dozierenden stellen zunächst fest, dass die gesellschaftspolitischen Erwartungen in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht hoch und zudem im Wandel seien: „Also wir hatten das hier in den letzten Jahren stark mit der Integration; also es wurde alles irgendwie mit Integration verbunden. Und jetzt stark mit der Radikalisierung.“ (UWIT\_Dozi1). Die Befragten äußern zudem, dass die Einführung des islamischen Religionsunterrichts nicht primär mit der Zielsetzung der Extremismusprävention begründet werden sollte, sondern vielmehr mit dem grundsätzlichen Anspruch auf Religionsunterricht:

„Der islamische Religionsunterricht ist nicht primär zur Extremismusprävention eingerichtet, sondern er ist aus ganz verfassungsrechtlichen Gründen und auch vor allen Dingen aus vielen pädagogischen und religionspädagogischen Gründen eingerichtet [...]. Aber es ist ein wichtiger Aspekt oder zumindest ein wichtiger Nebenaspekt, dass man damit

auch Radikalisierung vorbeugen kann. Das ganze Thema islamischer Religionsunterricht wird sehr häufig unter diesem Aspekt der Extremismusprävention betrachtet. Und so wird es auch politisch, ich sage jetzt mal, verkauft. Das ist nicht ganz falsch, aber auch nicht ganz richtig, weil richtig ist, dass es ein Grundgesetz als Grundlage gibt, nämlich Artikel sieben, Absatz drei, nachdem in Deutschland Religionsunterricht an öffentlichen Schulen stattfinden muss. Und das gilt eben dann auch für einen islamischen Religionsunterricht. Das heißt, wir haben eine ganz klare Verfassungsgrundlage für diesen Unterricht. Aber er wird natürlich kommuniziert über einen wichtigen Bedarf, nämlich Extremismusprävention.“ (UWIT\_Dozi2).

Vielmehr sollte die Radikalisierungsprävention durch dezidierte Maßnahmen fächerübergreifend und auf der Schulebene unterstützt werden. Auf diese Weise können kritische Denkprozesse über Werte und Demokratie in religiös und kulturell heterogenen Klassen angestoßen werden: „[...] ich würde auf jeden Fall sagen, dass das Thema an sich, genauso wie [...] im Islamunterricht, wichtig im Rahmen der Allgemeinbildung ist. Dass es auch in anderen Bereichen zum Thema gemacht werden sollte.“ (UWIT\_Dozi1). Eine besondere Rolle kommt hierbei dem islamischen Religionsunterricht zu, der das Ziel verfolgt, „durch den Aufbau von Qualifikationen, Wissensstrukturen, Einstellungen und Werthaltungen junge Menschen zu befähigen, ihr Leben selbstbestimmt mit Hilfe religiöser Kompetenzen zu gestalten und dies nicht etwa in parallelgesellschaftlichen Strukturen, sondern mittendrin in einer kulturell und religiös pluralen Gesellschaft.“ (Badawia und Topalović 2020, 249). So betont auch eine befragte Person der Studie UWIT, dass wenn die Kinder „Selbstreflektion vermittelt bekommen, werden sie zu weniger Radikalisierung tendieren. Das Ziel ist es, die Selbstreflektion zu stärken, zu wissen: wo stehe ich? Was mache ich?“ (UWIT\_Dozi3).

„Grundvoraussetzung hierfür ist die Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts, nämlich fachlicher Kompetenzen, im Sinne einer „Wissensvermittlung und [...] Förderung kognitiver Fähigkeiten“ (El-Mafaalani et al. 2016, S. 6) [...], Reflexions- oder Methodenkompetenzen, die einen reflektierten Umgang mit religiösen Inhalten ermöglichen sollen“ (Kiefer 2021, S. 5) [...und] sozialer Kompetenzen, die sich etwa in „soziale[n] Fertigkeiten und Bindungen, die eine Orientierung in der Gesellschaft und die Entwicklung von Lebensperspektiven erleichtern“ ausdrücken (El-Mafaalani et al. 2016, S. 6)“ (Stein, Zimmer und Kart 2023, i. Ersch.).

Zudem wurden bisher noch kaum *Dokumentenanalysen anhand der Module* durchgeführt, um zu eruieren, was genau in der Ausbildung der angehenden islamischen Theolog:innen gelehrt wird. Eine Ausnahme stellt die Studie von Kamçılı-Yıldız (2020a) dar, welche sich mit der Darstellung anderer Religionen sowie der Vermittlung interreligiöser und -kultureller Kompetenzen im Studium der Islamischen Theologie, Religion bzw. Religionspädagogik oder Religionslehre befasst. Die Studie geht der Frage nach, „wie die einzelnen Standorte der islamischen Theologie diese Anforderung [nach interreligiösen und interkulturellen Inhalten und Kompetenzen; Anmerkung der Autorinnen] in ihren Modulhandbüchern inhaltlich umsetzen und welche Zugänge zu fremden Religionen dort zu erkennen sind.“ Kamçılı-Yıldız (2020a, 216).

Auch für den Bereich der islamistischen Radikalisierung wäre es von Interesse zu erfassen, wie dieser Bereich in den Modulen abgebildet wird, da es auch in diesem Bereich die berufliche Handlungssituation verlangt, diese Themenbereiche anzusprechen bzw. Kompetenzen zu vermitteln, um gegen radikalisierte Strömungen immunisiert zu sein. Zudem brauchen angehende Lehrkräfte Handlungskompetenzen im Umgang mit bereits radikalisierten Schüler:innen und Eltern.

### 3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Die Forschungslandschaft zeigt insgesamt, dass zu den Präventionsmöglichkeiten gegen islamistische Radikalisierung im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts wenige Erkenntnisse vorliegen, welche die hohen Erwartungen, die diesbezüglich formuliert werden, auch empirisch belastbar stützen können. Hierbei ist etwa bislang noch wenig erforscht, wie der Anspruch an den islamischen Religionsunterricht präventiv gegen islamistische Radikalisierung zu wirken, eingelöst wird. Unklar ist zudem auch, wie Studierende der Islamischen Theologie bzw. Islamisch-religiöser Studien in Deutschland auf die Bearbeitung des Phänomens islamistischer Radikalisierung im Unterricht mit Jugendlichen und den Aufbau von (selbst)reflexiven Kompetenzen als Grundvoraussetzung für demokratische Entwicklungen und eine Thematisierung dieser Inhalte vorbereitet werden. Insgesamt gibt es auch zu den Inhalten und Kompetenzen, die in der Ausbildung vermittelt werden, wenige Untersuchungen.

Muslimische Schüler:innen stehen im Alltag vor diversen Herausforderungen. Einerseits werden sie des Öfteren mit islamophoben, islam- und muslimfeindlichen Vorbehalten und Diskriminierungen konfrontiert. Andererseits sind sie islamistischen Vereinnahmungen und Anwerbungen radikaler oder extremistischer Gruppen ausgesetzt. Dies alles erfolgt in einer sensiblen Entwicklungsphase, in welcher sie als junge Erwachsene vor dem Hintergrund einer überwiegend christlich oder säkular geprägten Gesellschaft ihre (religiöse) Identität als Muslim:innen und Bürger:innen konstruieren müssen (Behr 2021; Stein, Zimmer und Ceylan 2021). Der relativ neu eingeführte islamische Religionsunterricht soll nun hier entsprechend den vielfältigen an ihn gestellten gesellschaftspolitischen Anforderungen als neutrale Gesprächsplattform dienen, in der die konfligierenden Inhalte von den Religionslehrkräften und den Schüler:innen zur Sprache gebracht werden können. Auch soll Raum für Denkanstöße und für Prozesse der (Selbst-)Reflexion geboten werden. In diesem Zusammenhang ist bisher allerdings noch nicht erforscht, inwieweit die derzeit an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien ausgebildeten (angehenden) Theolog:innen auf die Thematiken rund um diese vielfältigen gesellschaftspolitischen Herausforderungen wie etwa u.a. islamistische Radikalisierung vorbereitet werden.

Bisherige Forschungsarbeiten zur islamistischen Radikalisierung und deren Prävention sind zwar vorhanden, jedoch wurde in Bezug auf diese Inhalte das Potenzial des islamischen Religionsunterrichts zumeist außer Acht gelassen (vgl. Stein et al 2021; Stein, Zimmer und Kart 2023). Um dieses Potenzial näher zu erkunden, untersucht das BMBF-geförderte Projekt UWIT („Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams aus Sicht [angehender] islamischer Theolog:innen“) als Forschungsdesiderat nicht nur die gesellschaftlichen Ursachen und Wirkungen der islamistischen Radikalisierung auf Basis der Expertisen der Dozierenden an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien, sondern insbesondere auch die Chancen für die Prävention radikalen Gedankenguts sowohl im inner- als auch im außerschulischen Kontext, vor allem aber in Bezug auf den islamischen Religionsunterricht. Auf methodischer Ebene wird daher mittels der Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen ermittelt, inwiefern (künftige) islamische Religionslehrkräfte die notwendigen Inhalte und Kompetenzen erwerben können, um mit den an sie gestellten gesellschaftspolitischen Anforderungen umgehen zu können, die sie oftmals selbst in den Studien von Dreier und Wagner sowie Ceylan, Stein und Zimmer als essentielle Studienmotivation und Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts erachten.

In diesem Beitrag werden durch diese Dokumentenanalyse die Angebote hinsichtlich ihrer Bezüge zur Prävention islamistischer Radikalisierung überprüft. Wenn der islamische Religionsunterricht dauerhaft und effektiv gegen islamistische Radikalisierung wirken soll, scheint eine rechtzeitige universitäre Förderung in den entsprechenden Kompetenzbereichen unbedingt notwendig, um die Studierenden auf ihre späteren Aufgaben adäquat vorzubereiten.

Als *Forschungsdesiderat* stellt sich nun die Aufgabe, zu erfassen, welche Lehrinhalte an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien die dortigen Studierenden auf die Herausforderung vorbereiten, einen Islam zu vermitteln, der sowohl mit islamischen Grundsätzen als auch grundgesetzlich verankerten Freiheits- und Menschenrechten vereinbar ist, gegen islamistische Tendenzen immunisiert und Kompetenzen aufbaut, welche für das Agieren in demokratischen Strukturen essentiell sind.

Basierend auf dem Forschungsstand und den geschilderten Forschungsdesideraten werden folgende *Fragestellungen* formuliert:

1. Sind entsprechend in der Modulstruktur (Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen) an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien Inhalte und Kompetenzen abgebildet, die essentiell sind, um fachlich, methodisch und persönlich als islamische Theologin oder islamischer Theologe befähigt zu werden, gegen islamistische Radikalisierung präventiv – oder gar interventiv – zu wirken?
2. Werden in diesen Dokumenten neben der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz auch Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen aufgebaut, die als essentiell für die Adressierung einer islamistischen Radikalisierung gelten und in erster Linie zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse beitragen?

## 4 Studie zu den im Studium der Islamischen Theologie erworbenen Inhalten und Kompetenzen

In der Gesamtstudie UWIT („Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“) erfolgen u.a. eine Dokumentenanalyse an den Studiengängen für Islamische Theologie mit und ohne Lehramtsoption sowie eine leitfadengestützte qualitative Erfassung von Haltungen und Expertisen (angehender) islamischer Theolog:innen (Dozierende und Studierende der Islamischen Theologie mit bzw. ohne Lehramtsoption) zu den vermuteten Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam in Deutschland sowie deren Ansätze und Vorschläge zur Radikalisierungsprävention. In dem vorliegenden Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Dokumentenanalyse gelegt.

### 4.1 Methodik: Stichprobendesign sowie Erhebungs- und Auswertungsmethoden

#### 4.1.1 Stichprobenziehungen und Stichprobenbeschreibung bzgl. Der Dokumentenanalyse

In diesem Beitrag werden zur Beantwortung der Forschungsfragen die online zur Verfügung stehenden Dokumente (Modulbeschreibungen, Modulhandbücher, Modulbeschreibungen, Modulübersichten fachspezifische Bestimmungen sowie Studien- und Prüfungsordnungen) von Studiengängen in Deutschland analysiert, die den Studiengängen Islamische Theologie, Religion, Religionspädagogik



sowie Religionslehre auf Lehramt (Bachelorstudiengänge) zugeordnet werden können. Die Studiengänge folgender Standorte werden für die Analyse herangezogen:

- die ersten seit 2011 vom BMBF geförderten Studiengänge an den Universitäten in Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main (mit Gießen), Münster, Osnabrück und Tübingen,
- der im Jahr 2019 neu hinzugekommene Studiengang am Standort Berlin<sup>1</sup>,
- der Studiengang an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg sowie
- die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Ludwigsburg, Weingarten und Freiburg<sup>2</sup>.

In der folgenden Tabelle 1<sup>3</sup> werden die für die Studie *relevanten Standorte und* zugehörigen *Studiengänge* aufgelistet. Zum Zeitpunkt der Recherche im Frühjahr 2022 sind unterschiedliche Bezeichnungen für die Studiengänge mit dem Berufsziel „Lehrkraft Islamischer Religion“ vorzufinden, nämlich beispielsweise „Islamische Theologie“, „Islamische Religion“, „Islamische Religionslehre“ usw. Die unterschiedlichen Bezeichnungen erschweren die Recherche; so können z. B. im Hochschulkompass<sup>4</sup> Details zu Studiengängen der Islamischen Theologie gesucht werden. Dabei wurden im Frühjahr 2022 lediglich 31 Treffer auf der Internetseite von Hochschulkompass ausgegeben. Die intensive Recherche an unterschiedlichen Standorten erbrachte viele weitere Treffer hinsichtlich relevanter Studiengänge.

---

<sup>1</sup> Der Standort Paderborn bietet zum Zeitpunkt der Erhebung (Frühjahr 2022) keine Lehramtsstudiengänge an und wird zwar in der Stichprobe aufgeführt, da noch weitere Auswertungen zu unterschiedlichen Fragestellungen im Rahmen der Studie erfolgen, jedoch nicht für die Fragestellung des vorliegenden Beitrags in Betracht gezogen.

<sup>2</sup> An der PH Heidelberg am Institut für Philosophie und Theologie wird eine Zusatzqualifikation „Interreligiöses Begegnungslernen“ angeboten. „Das Zertifikat kann von Studierenden, LehramtsanwärterInnen und LehrerInnen des bekenntnisorientierten Religions- und des Ethikunterrichts erlangt werden. Dafür werden 4 Module entweder studien- oder berufsbegleitend in 2-3 Semestern besucht“ (<https://www.ph-heidelberg.de/zq-interreligioeses-begegnungslernen.html>). Daran sind das Institut für Philosophie und Theologie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der Fachbereich Jüdische Religionslehre der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg sowie das Institut für Islamische Theologie der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe beteiligt.

<sup>3</sup> Die Recherche und die Zusammenfassung der Studiengänge erfolgten im Frühjahr 2022. Es wird der Versuch unternommen, eine vollständige Liste der Studiengänge Islamische Theologie/ Religion/ Religionspädagogik/ Religionslehre mit und ohne Lehramtsoption in Deutschland zu erstellen. Jedoch weisen die Autorinnen darauf hin, dass die Liste möglicherweise Lücken aufweist, da die Entwicklungen in diesem Bereich aktuell enorm sind. *An dieser Stelle freuen sich die Autorinnen über Rückmeldung und Hinweise zu weiteren Studiengängen in Deutschland.*

<sup>4</sup> <https://www.hochschulkompass.de>.



Tabelle 1: Übersicht über die Gesamtstichprobe; fett unterlegte Studiengänge dienen als Basis für die Dokumentenanalyse (für die genauen Kriterien der Auswahl siehe Kapitel zur Dokumentenanalyse)

Standort	Studiengang
Universität Osnabrück (Institut für Islamische Theologie) <sup>5</sup>	Islamische Theologie (B.A) (1Fach-Bachelor)
	Islamische Theologie (M.A.) (1Fach-Master)
	Islamische Religion BEU (Bildung Erziehung und Unterricht, Lehramtsbachelor, 2Fach)
	<b>Islamische Theologie/Islamische Religion (Lehramtsbachelor Gymnasium, 2Fach)</b>
	Islamische Religion (Lehramtsbachelor Berufsschule, 2Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster GHR 300, 2Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster Gymnasium, 2Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster Berufsschule, 2Fach)
	Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft (M.A.)
Eberhard Karls Universität Tübingen (Zentrum für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A.)
	<b>Islamische Religionslehre (B. Ed.; Lehramt Gymnasium)</b>
	Islamische Religionslehre (M. Ed.)
	Islamische Theologie im europäischen Kontext (M.A.)
	Islamische Praktische Theologie für Seelsorge und Soziale Arbeit (M.A.)
Theologien Interreligiös – Interfaith Studies (M.A.)	
Westfälische Wilhelms- Universität Münster (Zentrum für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A. 1Fach)
	Islamische Theologie (B.A. 2Fach)
	Islamische Theologie (M.A.)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Grundschule)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Berufskolleg, 2Fach-Bachelor)
	<b>Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Gymnasien und Gesamtschulen, 2Fach-Bachelor)</b>
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor, Erweiterungsstudiengang als 3. Fach)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsmaster Grundschule (mit und ohne Vertiefung)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsmaster an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen (HRSGe)
Islamische Religionslehre (Lehramtsmaster an Gymnasien und Gesamtschulen)	
Friedrich-Alexander- Universität Erlangen- Nürnberg (Department Islamisch-Religiöse Studien) <sup>6</sup>	Islamisch-Religiöse Studien (B.A., 1Fach)
	Islamisch-Religiöse Studien (B.A., 2Fach)
	Islamisch-Religiöse Studien (M.A., Forschungsmaster)
	Medien-Ethik-Religion (M.A.)
	<b>Islamischer Unterricht (Erweiterungsfach mit dem Ziel Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen; Ergänzungsstudium Gymnasium, Zertifikat Islamische Religionslehre)</b>
Goethe-Universität Frankfurt am Main (Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam; Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft) <sup>7</sup>	Islamische Studien (B.A.)
	Islamische Studien (M.A.)
	Islamische Religion, Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2)
	<b>Islamische Religion, Lehramt an Gymnasien (L3)</b>
	Islamische Studien im Hauptfach (B.A., ab WS 2020/21)
	Islamische Studien im Nebenfach (B.A., ab WS 2020/21)
Justus-Liebig-Universität Gießen	Unterrichtsfach Islamische Religion (Lehramt an Grundschulen, L1)
Universität Paderborn (Paderborner Institut für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A., in 2Fach-Bachelor „Komparative Theologie der Religionen“)
	Islamische Theologie (M.A., im Master „Theologien im Dialog“)
	Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption)
	Islamische Theologie (B.A., Monobachelor)

<sup>5</sup> Islamische Religionspädagogik (Erweiterungsfach) ist ausgelaufen. ([https://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/studium/studiengaenge/islamische\\_religionspaedagogik\\_erweiterungsmaster\\_lehramt.html](https://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/studium/studiengaenge/islamische_religionspaedagogik_erweiterungsmaster_lehramt.html)).

<sup>6</sup> Das Erweiterungsfach befindet sich in einem Umgestaltungsprozess nach Ende der Erprobungsphase und u.a. in einem laufenden Akkreditierungsverfahren; daher steht dieses nicht online. Die Modulhandbücher der BA-Studiengänge sind verfügbar. Diese decken – bis auf die Fachdidaktik – größtenteils die sechs Module ab.

<sup>7</sup> Religionswissenschaft – Islamische Religion (B.A. und M.A., keine Neueinschreibungen mehr möglich).

Humboldt-Universität zu Berlin <sup>8</sup> (Berliner Institut für Islamische Theologie)	<b>Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption, Grundschule)</b>
PH Karlsruhe (Institut für Islamische Theologie/ Religionspädagogik) <sup>9</sup>	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Grundschule)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt Grundschule)
	<b>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Sek. I)</b>
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt Sek. I)
PH Ludwigsburg (Abteilung Islamische Theologie/Religionspädagogik)	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Grundschule)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Grundschule)
	<b>Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Sekundarstufe I)</b>
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Sekundarstufe I)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Sonderpädagogik)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Sonderpädagogik)
Universität Hamburg (Akademie der Weltreligionen) <sup>10</sup>	<b>„Islamische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor-Teilstudiengang innerhalb der Lehramtsstudiengänge)<sup>11</sup></b>
	„Alevitische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor- Teilstudiengang)
	„Islamische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (M.Ed., Master- Teilstudiengang)
	„Alevitische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (M.Ed., Master-Teilstudiengang)
PH Freiburg (Institut der Theologien, Fachrichtung Islamische Theologie/ Religionspädagogik)	Islamische Theologie (B.A., Lehramt Primarstufe)
	Islamische Theologie (M.A., Lehramt Primarstufe)
	<b>Islamische Theologie (B.A., Lehramt Sek I)</b>
	Islamische Theologie (M.A., Lehramt Sek I)
PH <sup>12</sup> Weingarten <sup>13</sup> (Fach Islamische Religionslehre/ Religionspädagogik) <sup>14</sup>	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A. Primarlehramt)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed. Primarlehramt)
	<b>Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A. Sek. I)</b>
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.Ed. Sek. I)

Die Grundgesamtheit aller Dokumente für die Dokumentenanalyse besteht aus 94 Dokumenten von 66 unterschiedlichen Bachelor- und Masterstudiengängen mit und ohne Lehramtsoption folgender zwölf Studienstandorte: Osnabrück, Tübingen, Münster, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main (mit

<sup>8</sup> Folgende Studiengänge sind in Planung: Lehramtsbezogener Masterstudiengang (Master of Education, 1. und 2. Fach; konsekutiv), Masterstudiengang "Islamische Theologie" (voraussichtlich ab Wintersemester 2022/23), Masterstudiengang "Islam und Gesellschaft".

<sup>9</sup> Es werden auch Zertifikatsstudiengänge angeboten, etwa ein Fachzertifikat für bereits tätige Lehrkräfte aus Rheinland-Pfalz: Fach mit abweichendem Umfang -Schulisches Lernen mit Schwerpunkt Islamische Theologie/Religionspädagogik (Grundschule & Sek. I) sowie das Zertifikat „Interreligiöses Begegnungslernen“ (zum Ausbau interreligiöser Kompetenzen für den Unterricht).

<sup>10</sup> Der Masterstudiengang „Religionen, Dialog und Bildung“ hat eine multireligiöse und dialogorientierte Ausrichtung: Islam, Judentum, Christentum, Hinduismus, Buddhismus und Alevitentum werden in historischer, regionaler, geistesgeschichtlicher und politischer Pluralität vermittelt und in ihren dialogischen Potentialen reflektiert (<https://www.awr.uni-hamburg.de/studium/ma-studiengang.html>).

<sup>11</sup> Bis WiSe 2021 wurden die Studiengänge „Islamische Religion“ und „Alevitische Religion“ im Lehramt der Primar und Sekundarstufe 1 (LAPS) angeboten. Ab WiSe 20/21 werden die Studiengänge „Islamische Religion“ und „Alevitische Religion“ auf Lehramt der Grundschule (LAGS) angeboten.

<sup>12</sup> Laut der Internetseite des Fachs Islamische Religionslehre/Religionspädagogik an der PH Weingarten steht im Mittelpunkt des Studienganges „– unter Berücksichtigung aller anderen innerislamischen Manifestationsformen – die sunnitische Ausrichtung des Islams.“ (<https://islamische-theologie.ph-weingarten.de/>).

<sup>13</sup> Islamische Theologie (Lehramt Grundschule mit Staatsexamen) ist auslaufend (<https://www.ph-weingarten.de/die-ph-weingarten/recht-regelungen/satzungen-ordnungen-richtlinien/>).

<sup>14</sup> Die Islamische Theologie am Standort Weingarten wurde vorläufig vom Senat eingestellt, da es Auseinandersetzungen mit islamischen Verbänden um die Idschaza (religiöse Lehrbefugnis) gibt. Die Einstellung bezieht sich auf die Lehre und die Forschung. Die theologische Versorgung wird über die PH Ludwigsburg zur Verfügung gestellt.

Gießen), Berlin, Karlsruhe, Ludwigsburg, Paderborn, Hamburg, Weingarten, Freiburg. Aus dieser Grundgesamtheit der Dokumente erfolgt nun eine begründete Auswahl an Dokumenten, welche in die Analyse eingehen werden (siehe Kapitel zur Dokumentenanalyse). Die hohe Anzahl der Dokumente zeigt, dass die Modulbeschreibungen an unterschiedlichen Standorten verschieden zusammengefasst sind, z. B. in getrennten Dateien in Modulübersichten, Modulhandbüchern, Modulbeschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen sowie fachspezifischen Bestimmungen.

#### 4.1.2 Auswertungsmethode Dokumentenanalyse

Der Ablauf der Dokumentenanalyse erfolgt in vier Schritten nach Mayring (2002). *Im ersten Schritt* wird eine klar operationalisierbare *Fragestellung* formuliert, die in *Unterfragen* aufgegliedert wird.

1. Sind in der Modulstruktur Inhalte abgebildet, die essentiell sind, um fachlich, methodisch und persönlich als islamische Theologin oder islamischer Theologe befähigt zu werden, gegen islamistische Radikalisierung präventiv – oder gar interventiv – zu wirken?  
Welche Module können einen Beitrag zur Prävention leisten?

Auf welcher Ebene der Prävention sind diese angesiedelt?

2. Werden in den Modulen neben der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz auch Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen aufgebaut, die als essentiell für die Adressierung einer islamistischen Radikalisierung gelten und in erster Linie zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse beitragen?  
Welche Kompetenzen werden in den Modulbeschreibungen angesprochen (Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen)?

Welche Schwerpunkte in der Kompetenzvermittlung werden in den unterschiedlichen Studiengängen gesetzt?

Beim *zweiten Schritt* wird dann das zu analysierende Material bestimmt. Dokumente sind nach Mayring aus humanwissenschaftlicher Sicht Texte, Filme, Tonbänder, Werkzeuge, Bauten oder auch Artefakte sowie Kunstgegenstände (Mayring 2002, 47). Als *Untersuchungsgegenstand* der vorliegenden Studie werden hierbei die Modulhandbücher, Modulübersichten, fachspezifischen Bestimmungen, Studien- und Prüfungsordnungen sowie Informationsbroschüren im Bereich der Islamischen Theologie/ Religion/ Religionspädagogik bzw. Religionslehre als Dokumente für die Analyse ausgewählt. Somit handelt es sich um Dokumente, die eine Beschreibung von Modulen der Studiengänge beinhalten bzw. zusammenfassen. Das Material liegt dabei bereits als Produkt vor. Das Modulhandbuch wird als Dokument definiert, denn seit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 wurde insbesondere in Deutschland ein Fokus auf die Modularisierung der Studieninhalte gelegt:

„Das Modulhandbuch beschreibt den Aufbau eines Studiengangs, die Inhalte der Lehrangebote und die geforderten Prüfungsleistungen. [...] Dieses Dokument ist folglich auch Grundlage für Akkreditierungsverfahren, in denen u.a. die „Studierbarkeit“ eines Studiengangs geprüft wird. Das Modulhandbuch ist damit „das“ zentrale Dokument, das die Lehr- und Lernaktivitäten an Hochschulen heute grundlegend steuert“ (Kerres und Schmidt 2011, 173).

Bei der Recherche nach Modulhandbüchern wird deutlich, dass die Module nicht nur in diesen, sondern auch u.a. in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie fachspezifischen Bestimmungen detailliert beschrieben werden. Somit werden diese Dokumente ebenfalls in der Analyse

berücksichtigt; Modulübersichten, Studienverlaufspläne sowie Informationsbroschüren werden ergänzend hinzugenommen.

Mayring stellt im *dritten Schritt* sechs Kriterien zur *Formulierung einer Quellenkritik* vor, um die Güte und Angemessenheit der Dokumente für die Analyse zu bestimmen (Mayring 2002, 48), nämlich die Art der Dokumente, die Herkunft der Dokumente, die inneren und äußeren Merkmale der Dokumente, die Intendiertheit der Dokumente sowie die Nähe der Dokumente zum Gegenstand. Alle 94 Dokumente der Grundgesamtheit wurden von den Internetseiten der jeweiligen Universitäten heruntergeladen. Sie sind somit öffentlich zugänglich und liegen in digitaler Form vor. Nach Abwägung der einzelnen Kriterien der Quellenkritik nach Mayring (2002) werden die ausgesuchten Dokumente insgesamt bezüglich ihres Informationsgehalts für die Fragestellung als relevant (oder nicht relevant) und notwendig (oder nicht notwendig) für die Beantwortung der Forschungsfragen bewertet. So beinhalten die Modulübersichten überwiegend nur die Modulbezeichnungen und führen keine detaillierte Beschreibung der Module auf. Sie werden zwar als relevant, aber nicht notwendig definiert. Die Relevanz erschließt sich aufgrund der Zusammenfassung von Modulen, den Modulbezeichnungen sowie der Auflistung der notwendigen Leistungspunkte. Diese Dokumente – nämlich die Modulübersichten – werden als nicht notwendig bezeichnet, da die längeren Recherchen in den Studien- und Prüfungsordnungen sowie in den Modulhandbüchern ebenfalls diese Informationen liefern können. Zur Beantwortung der aufgeworfenen Fragen wird in diesem Schritt zunächst die gesamte Stichprobe bearbeitet bzw. die entsprechend als notwendig und relevant erachteten Dokumente durchgelesen. Dabei werden die zu analysierenden Quellen festgelegt. Nach der Stichprobenanalyse wird deutlich, dass vor allem die Dokumente zu den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption als geeignet für die Beantwortung der Fragestellungen bestimmt werden. Die Auswahl dieser Dokumente (Bachelorstudiengänge mit Lehramtsoption) ermöglicht eine detaillierte Analyse der Module im Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption der verschiedenen Standorte. Da die meisten Bachelorstudiengänge auf Lehramt mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I und Gymnasien spezialisiert sind, wird in der Auswertung zu diesem Beitrag ebenfalls der Schwerpunkt auf diese gelegt. Jedoch werden z. B. an den Standorten Berlin und Hamburg die Lehramtsstudiengänge lediglich für Grundschule angeboten, somit fließen hier die Dokumente zum Bereich Grundschule in diesen Studiengängen in die Analyse mit ein. Bei der Interpretation der Dokumente wird dieser Aspekt berücksichtigt, so dass ein Vergleich der Modulbeschreibungen an dieser Stelle nicht möglich ist. Die Dokumentenanalyse wird in diesem Beitrag zunächst anhand einer deskriptiven Analyse der ausgewählten Bachelorstudiengänge vorgenommen.

Beim *vierten Schritt*, der *Interpretation* der Dokumente, orientiert sich das methodische Vorgehen bei der Analyse der Modulbeschreibungen an einer induktiv ausgerichteten, kategoriebasierten, qualitativen Dokumentenanalyse nach Mayring (2002). Sie zielt darauf ab, bestimmte Strukturen (formale oder inhaltliche Aspekte) aus den Dokumenten herauszuarbeiten. Anhand der Forschungsfragen lässt sich zunächst der zentrale Untersuchungsgegenstand für die Dokumentenanalyse (Inhalte der Module sowie dort beschriebene Kompetenzen) ableiten. Für die Kategorienbildung werden sodann Selektionskriterien festgelegt.

## 5 Ergebnisse: Vorbereitung auf die Prävention islamistischer Radikalisierung im Studium

### 5.1 Inhalte der Module

In diesem Kapitel wird auf der Grundlage der Dokumentenanalyse die Forschungsfrage beantwortet, inwiefern sich in der Modulstruktur Inhalte abbilden lassen, die essentiell sind, um fachlich, methodisch und persönlich als islamische Theologin oder islamischer Theologe befähigt zu werden, gegen islamistische Radikalisierung präventiv bzw. interventiv zu wirken. Das Augenmerk der Analyse richtet sich hierbei in erster Linie auf ein präventives Wirken im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts.

Die ausgewählten Studiengänge weisen unterschiedlich viele Module auf: so sind am Standort Osnabrück 15 Module, am Standort Ludwigsburg jedoch beispielsweise nur drei Module vorzufinden. Diese Unterschiede erschweren eine einheitliche Analyse der Module und einen Vergleich. Somit wird hier der Versuch unternommen, die Modulbeschreibungen zunächst überblicksartig darzustellen und anschließend die aufgeworfene Fragestellung zu beantworten, ohne dabei einen Vergleich zwischen unterschiedlichen Standorten zu ziehen. Erschwerend kommt hinzu, dass z. B. im Wahlpflichtbereich an den diversen Standorten unterschiedlich viele Module angeboten werden. In der Tabelle 2 werden die Studiengänge und die dazugehörigen Module detailliert dargestellt.

Tabelle 2: Module der ausgewählten Studiengänge

Studiengang/Module
<p><b>Standort Osnabrück</b></p> <p>Islamische Theologie/Islamische Religion (Lehramtsbachelor Gymnasium, 2Fach, 15 Module)</p> <p>Pflichtbereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagenmodul: Islamische Theologie</li> <li>2. Sprachmodul: Arabisch für den Religionsunterricht</li> <li>3. Sprachmodul: Fortgeschrittenes Arabisch für den Religionsunterricht</li> <li>4. Einführungsmodul: Einführung in die Glaubensgrundlagen</li> <li>5. Einführungsmodul: Einführung in die Koranwissenschaften</li> <li>6. Einführungsmodul: Einführung in die <i>ḥadīṭ</i>-Wissenschaften</li> <li>7. Bezugsmodul: Interreligiöse und interkulturelle Studien</li> <li>8. Hauptmodul: Islamische Religionspädagogik und Fachdidaktik</li> <li>9. Hauptmodul: Islamische Rechtswissenschaft und Glaubenspraxis</li> </ol> <p>Ein Modul aus dem Wahlpflichtbereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführungsmodul: Einführung in die Geschichte des Islam</li> <li>2. Bezugsmodul: Religionswissenschaft/Religionssoziologie/ Religionspsychologie</li> <li>3. Bezugsmodul: Muslimische Gemeinden in Deutschland</li> <li>4. Bezugsmodul: Religions- und Gemeindepädagogik, Jugendkultur</li> <li>5. Bezugsmodul: Politisches System und Gesellschaftsstruktur Deutschlands</li> </ol> <p>Wahlbereich 1 Modul aus dem Angebot der Lehreinheit Islamische Theologie</p> <p>Das Studium umfasst einen Pflichtbereich aus einem Grundlagenmodul, zwei Sprachmodulen, drei Einführungsmodulen, einem Bezugsmodul und zwei Hauptmodulen im Umfang von 54 Leistungspunkte<sup>15</sup>. Außerdem ist ein Wahlpflichtbereich im Umfang von 6 Leistungspunkte sowie ein Wahlbereich im Umfang von 3 Leistungspunkte vorgesehen.</p>
<p><b>Standort Tübingen</b></p> <p>Islamische Religionslehre (Bachelor of Education B. Ed.; Lehramt Gymnasium, 12 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführung in die islamische Theologie</li> <li>2. Islamische Geschichte</li> <li>3. Tafsīr und Koranwissenschaften</li> </ol>

<sup>15</sup> Die Modulbücher an den unterschiedlichen Standorten benutzen verschiedene Bezeichnungen hier, z. B. Leistungspunkte, Credit Points bzw. European Credit Points. In der Tabelle werden die Bezeichnungen aus den Modulhandbüchern übernommen.

<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Islamische Religionspädagogik I (Grundlegung)</li> <li>5. Glaubensgrundlagen</li> <li>6. Prophetische Tradition (Hadith)</li> <li>7. Islam und andere Religionen</li> <li>8. Systematische Theologie und Philosophie</li> <li>9. Hermeneutik</li> <li>10. Islam und Gesellschaft</li> <li>11. Islamische Mystik</li> <li>12. Islamische Religionspädagogik II (Vertiefung)</li> </ol> <p>Es werden zusätzlich Arabischkurse angeboten. Der Besuch von Veranstaltungen zum Spracherwerb ist nicht im Modulhandbuch angegeben, da sie nicht zwangsläufig am ZITH der Universität Tübingen zu absolvieren sind. Das Studium umfasst 81 Credit Points.</p>
<p><b>Standort Münster</b></p> <p>Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Gymnasien und Gesamtschulen, 2Fach-Bachelor, 12 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagenmodul I Sprachen</li> <li>2. Grundlagenmodul II Sprachen</li> <li>3. Grundlagenmodul historische Theologie</li> <li>4. Grundlagenmodul I praktische Theologie</li> <li>5. Grundlagenmodul II praktische Theologie</li> <li>6. Aufbaumodul praktische Theologie</li> <li>7. Grundlagenmodul exegetische Theologie</li> <li>8. Aufbaumodul exegetische Theologie</li> <li>9. Grundlagenmodul systematische islamische Theologie</li> <li>10. Aufbaumodul systematische islamische Theologie</li> <li>11. Grundlagenmodul intra- und interreligiöse Theologie</li> <li>12. Aufbaumodul intra- und interreligiöse Theologie</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 75 Leistungspunkte.</p>
<p><b>Standort Erlangen-Nürnberg</b></p> <p>Islamischer Unterricht (Erweiterungsfach mit dem Ziel Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen; Ergänzungstudium Gymnasium, Zertifikat Islamische Religionslehre, 6 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Systematik des Islam</li> <li>2. Der Koran als Primärquelle des Islam</li> <li>3. Hadith/Sunna</li> <li>4. Fachsprache des Islam</li> <li>5. Islam und Gesellschaft</li> <li>6. Pädagogik und Fachdidaktik des Islams</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 60 European Credit Points.</p>
<p><b>Standort Frankfurt am Main</b></p> <p>Islamische Religion (Lehramt an Gymnasien (L3), 9 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführung in den Islam</li> <li>2. Koran und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>3. Theologie des Islams und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>4. Hadith und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>5. Geschichte des Islams und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>6. Gesellschaft und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>7. Pädagogik des Islamischen Religionsunterrichts</li> <li>8. Religionen und Islamischer Religionsunterricht</li> <li>9. Schwerpunktbildung</li> </ol> <p>Im Studium sind es neun Module mit einem Gesamtumfang von 88 Credit Points zu absolvieren.</p>
<p><b>Standort Berlin</b></p> <p>Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption, Grundschule, 9 Module)</p> <p><b>Pflichtbereich</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Islamische Religionspädagogik im Spannungsfeld von Islamischer Theologie und Religionspädagogik</li> <li>2. Arabisch</li> <li>3. Didaktik der Islamischen Religionslehre</li> <li>4. Koran und Hadith</li> <li>5. Diversität und religiöse Pluralität in schulischen und außerschulischen Kontexten</li> </ol> <p><b>Wahlpflichtbereich</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Islam in Geschichte und Gegenwart</li> <li>2. Islamisches Recht und Glaubenspraxis</li> <li>3. Islamische Philosophie, Kalām und Mystik</li> </ol> <p>Wird das Islamische Theologie als Vertiefungsfach gewählt, ist zusätzlich das Modul Vertiefung Islamische Theologie erforderlich</p>



<p>Das Studium umfasst einen Pflichtbereich im Umfang von 35 Leistungspunkte. Außerdem ist ein Modul aus dem Wahlpflichtbereich im Umfang von 7 Leistungspunkte vorgesehen. Zusätzlich kann das Modul Vertiefung Islamische Theologie mit 10 Leistungspunkte belegt werden, wenn das Studienfach als Vertiefungsfach gewählt ist.</p>
<p><b>Standort Karlsruhe</b></p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I, 6 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagen des Studiums der islamischen Theologie/Religionspädagogik</li> <li>2. Grundlagen islamischer Quellenkunde</li> <li>3. Islamische Pädagogik und Didaktik</li> <li>4. Heterogenität und Dialog</li> <li>5. Islam in Pluraler Gesellschaft</li> <li>6. Arabische Sprache</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 65 Credit Points.</p>
<p><b>Standort Ludwigsburg</b></p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelor of Arts B.A., Lehramt, Sekundarstufe 1, 3 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagenmodul Erweiterungsfach</li> <li>2. Aufbaumodul Erweiterungsfach</li> <li>3. Vertiefungsmodul Erweiterungsfach</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 37 European Credit Points sowie mündliche Abschlussprüfung mit 2 European Credit Points (die als Modul 4 in der Modulbeschreibung angeführt wird).</p>
<p><b>Standort Hamburg</b></p> <p>„Islamische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor-Teilstudiengang innerhalb der Lehramtsstudiengänge, 4 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Einführungsmodul: Grundlagen des theologischen Studiums</li> <li>2. Basismodul: Theologische Grundfragen aus islamischer Sicht</li> <li>3. Aufbaumodul: Islamischer Glaube in pluraler Gesellschaft</li> <li>4. Kooperationsmodul: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Islam</li> </ol> <p>Der Teilstudiengang „Islamische Religion“ im Rahmen des Bachelorstudiums für das Lehramt an Grundschulen (LAGS) umfasst Module im Gesamtumfang von 27 Leistungspunkten.</p>
<p><b>Standort Freiburg</b></p> <p>Islamische Theologie (Bachelor of Arts B.A., Lehramt Sek I, 6 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Theologisches und religionspädagogisches Fachwissen</li> <li>2. Theologisches und historisches Fachwissen</li> <li>3. Theologisches und begriffliches Fachwissen</li> <li>4. Vertiefung theologisches Fachwissen</li> <li>5. Theologische Vertiefung</li> <li>6. Religionspädagogisches und interreligiöses Wissen</li> </ol> <p>Das Studium umfasst 66 European Credit Points.</p>
<p><b>Standort Weingarten</b></p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelor of Arts B.A. Sek. I, 7 Module)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Grundlagen: Islamische Religionspädagogik und Ethik</li> <li>2. Grundlagen: Islamische Theologie</li> <li>3. Grundlagen: Islamische Quellenkunde</li> <li>4. Vertiefung: Fachdidaktik und plurale / heterogene Weltanschauungen</li> <li>5. Vertiefung: Islamische Theologie</li> <li>6. Spezialisierung: Islamische Religionsdidaktik, Islamische Quellenkunde</li> <li>7. Spezialisierung: Islamische Geisteswelt und Quellendidaktik: plurale und heterogene Weltanschauungen</li> </ol> <p>Die gesamte European Credit Points Last für alle Module liegt bei 63.</p>

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wird zunächst eine quantitative Analyse der Inhalte der Module im Bereich der Prävention islamistischer Radikalisierung gestartet. Hierbei erfolgte zunächst eine sehr enge semantische Orientierung am Inhaltsbereich der Radikalisierung. Somit wurde zunächst nach folgenden Begrifflichkeiten in den Inhalten gesucht: Radikalisierung, Islamismus, Intervention, Prävention, Deradikalisierung, Distanzierung, kritisches Denken, Mündigkeit, Extremismus, Terrorismus, Ideologie, Salafisten, Salafismus, Jihad, Dschihad, Jihadismus, Dschihadismus, Fundamentalismus, Radikalismus, Gewalt, Ideologie, politischer Islam. Lediglich vier dieser genannten, zur Analyse herangezogenen Begriffe, wurden in den analysierten Modulbeschreibungen aufgeführt. In der Tabelle 3 sind diese Ergebnisse zusammengefasst.



Tabelle 3: Ausgewählte Begriffe, die mit dem Bereich der Radikalisierung in Zusammenhang stehen, und ihr Vorkommen in den Modulen der Standorte

<b>Standort mit Zitat aus Modulbeschreibungen</b>
<b>Begriff „Mündigkeit“</b>
<i>Weingarten:</i> „Die Absolventinnen und Absolventen des Fachs Islamische Religionslehre tragen zur Etablierung eines diskursiven und dialogfähigen Islam im europäischen Lebenskontext bei. Ihre Aufgabe besteht darin, das kulturelle Erbe und die Gegenwart des Glaubens anhand geeigneter Methoden zu reflektieren und zur <i>religiösen Mündigkeit</i> muslimischer Schüler beizutragen.“ (Modul Grundlagen: Islamische Religionspädagogik und Ethik)
<b>Begriffe „Gewalt“, „Radikalisierung“, „extremistische Strömungen“</b>
<i>Münster:</i> „In der Vorlesung „Einführung in die islamische Religionspädagogik“ geht es um die wissenschaftliche Reflexion islamischer Begrifflichkeiten und Inhalte bezogen auf religiöse Erziehung und muslimischen Glauben. Darüber hinaus beschäftigt sich die Vorlesung mit psychologischen Aspekten von religiöser (Werte-) Entwicklung. Neben aktuellen Themen, die die muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland betreffen, wie z.B. <i>Gewalt, Radikalisierung</i> und Friedenspotenziale im Islam, wird auch das Menschenbild im Islam in der Veranstaltung thematisiert. Das Seminar baut auf die in der Vorlesung besprochenen Themen auf. Hierzu werden religionspädagogische Fragestellungen erarbeitet und problem-orientiert reflektiert.“ (Grundlagenmodul II praktische Theologie) <i>Osnabrück:</i> „Inhalte: Gegenstandsbereiche, Methoden und Erkenntnisziele der Religionssoziologie in Einwanderungsländern; Anwendung soziologischer Theorien auf Religionen bzw. Religionsgemeinschaften; Funktion von Religion in der Gegenwart; Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität <i>fundamentalistische, extremistische Strömungen und Gewalt</i> Transformationsprozesse muslimischer Gemeinden in Europa, insbesondere in Deutschland; Interkulturelle und interreligiöse Herausforderungen im Migrationskontext“. (Modul Muslimische Gemeinden in Deutschland)
<b>Begriff „fundamentalistisch“</b>
<i>Ludwigsburg:</i> „kennen grundlegende Strukturen, Inhalte, Probleme und Schlüsselfragen der islamischen Theologie (z.B. sunnitische und schiitische Theologie, Ethik und religiöse Praxis, Entstehungsgeschichte <i>fundamentalistischer</i> Ausprägungen).“ (Aufbaumodul Erweiterungsfach)

Somit zeigte sich dieser eng gefasste inhaltliche Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage eher als ungeeignet. Als weiterer Schritt wurden die Inhalte der Module qualitativ ausgewertet sowie die Titel der dazugehörigen Lehrveranstaltungen auf inhaltlich breiterer Basis analysiert. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Rechtsschulen sowie islamischen Strömungen erfolgt in mehreren Modulen, was auf eine Thematisierung von innermuslimischer Heterogenität als Gegenpol zu ideologischen Ansichten eines reinen und einzig wahren Islam bzw. einer einzig wahren Auslegung hinweist. Ebenso wird an allen Standorten überblicksartig auf andere religiöse Weltanschauungen, primär christlicher oder jüdischer Prägung eingegangen (vgl. auch Kamçılı-Yıldız 2020a). Zudem greifen viele Module zeitgenössische Diskurse über den Islam und das Leben der Muslim:innen in Deutschland auf. An vielen Standorten werden zudem die Funktion und Darstellung der Religion in der Gegenwart kritisch diskutiert. In der Tabelle 4 werden ausgewählte Inhalte der Module zusammengefasst.

Tabelle 4: Ausgewählte Inhalte von Modulen zum Thema „Islam und seine Herausforderungen in der Gegenwart“

Modul	Ausgewählte Inhalte
<b>Standort Osnabrück</b>	
Einführung in die <i>hadīṭ</i> - Wissenschaften	„Rezeption der Überlieferungen im gegenwärtigen Kontext“
Einführung in die Geschichte des Islam	„zeitgenössische Diskurse über den Propheten Muhammad und Betrachtungen zur Prophetenbiographie“
Islamische Rechtswissenschaft und Glaubenspraxis	„Überblick über die soziale und historische Entwicklung und Bedeutung der Rechtsschulen, wesentliche Merkmale der Quellen, Instrumentarien und Methodologie der jeweiligen Rechtsschulen“
Muslimische Gemeinden in Deutschland	„Funktion von Religion in der Gegenwart, Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität, fundamentalistische, extremistische Strömungen und Gewalt“
Politisches System und Gesellschaftsstruktur in Deutschland	„Überblick über Demokratietheorien und politisches System in Deutschland, gesellschaftliche Vielfalt und Wertekonsens; interreligiöse und interkulturelle Konflikte“
<b>Standort Tübingen</b>	
Systematische Theologie und Philosophie	„Betrachtung verschiedener Aspekte der Debatte über Glaubensfragen in der muslimischen Ideengeschichte, Darstellung der Entstehung muslimischer Glaubensrichtungen, Geschichte des Sufismus“
Hermeneutik	„Darstellung der aus der pluralen Gesellschaft entstehenden theologischen Herausforderungen, Erarbeitung der konfliktären Verhältnisbestimmungen, die sich in Konventionen, Habitus und unbewussten kulturellen Kodierungen des Umgangs mit der Tradition zeigen“
Islam und Gesellschaft	„Überblick über die Hintergründe und Strukturen des muslimischen Lebens in Deutschland, öffentliche Wahrnehmung und Diskurshorizont des Islams in Deutschland, Funktion von Religion für moderne Gesellschaften“
<b>Standort Münster</b>	
Grundlagen II Praktische Theologie	„Neben aktuellen Themen, die die muslimischen Kinder und Jugendlichen in Deutschland betreffen, wie z.B. Gewalt, Radikalisierung und Friedenspotenziale im Islam, wird auch das Menschenbild im Islam in der Veranstaltung thematisiert.“
Aufbaumodul: intra- und interreligiöse Theologie	„Kommunikation ist neben einer inneren Zufriedenheit, die wichtigste Grundlage für ein friedliches Miteinander. Ein gefestigtes Selbstbewusstsein und genügend Wissen über die eigene Persönlichkeit ermöglichtes, mit anderen Menschen friedfertiger zu interagieren“
<b>Standort Erlangen-Nürnberg</b>	
Islam und Gesellschaft	„Überblick über den Islam als historisches, kulturräumliches und gesellschaftliches Phänomen, Leben der Muslime unter Bedingungen der interkulturellen und interreligiösen Bedingungen, ausgewählte Aspekte des Islams, bezogen auf das Spannungsverhältnis von Historizität und Aktualität und auf gesellschaftliche Leitbilddiskurse“
<b>Standort Frankfurt am Main</b>	
Theologie des Islams und islam. Religionsunterricht	„Theologische Kompetenzen in sozialen und pädagogischen Handlungsfeldern, Schwerpunkt Jugendalter und Sekundarstufe“
Gesellschaft und islamischer Religionsunterricht	„Kultur- und gesellschaftswissenschaftliche Aspekte islamischer Theologie mit besonderem Bezug zur Europäischen Gemeinschaft, muslimische Gegenwartskulturen und Lebensstilentwürfe in ihrer kulturräumlichen Rahmung; rechtliche, institutionelle und schulpädagogische Bezüge“
<b>Standort Berlin</b>	
Didaktik der islamischen Religionslehre	„Vermittlung von didaktischen Inhalten der Islamischen Religionslehre, z. B. Förderung von Lern- und Bildungsprozessen des Kindes zur Selbstpositionierung gegenüber Religion“
Diversität und religiöse Pluralität in schulischen und außerschulischen Kontexten	„Umgang mit Diversität und Pluralität insbesondere in schulischen Kontexten, z.B. hinsichtlich konfessioneller und religiöser Pluralität, sozialer Positionen, Herkunft, Gender; Interkulturelle Pädagogik“
<b>Standort Karlsruhe</b>	
Grundlagen des Studiums der Islamischen Theologie/ Religionspädagogik	„Verschiedene theologische Richtungen des Islam - Grundlegende theologische Fragestellungen und Ansichten im historischen und theologie-geschichtlichen Kontext“
Heterogenität und Dialog	„Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus, [...], Brennpunkte in der Geschichte des Islams, seine historische Bedeutung, Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung“
<b>Standort Ludwigsburg</b>	
Vertiefungsmodul Erweiterungsfach	„Islamische Bildung und Erziehung, Religiöse Erziehung und Bildung; fachdidaktische Ansätze, Konzepte und Analysen; [...]; die Islamische Gesellschaft; Islamische Glaubensrichtungen“
<b>Standort Hamburg</b>	

Theologische Grundlagen aus islamischer Sicht	„Vermittlung von Grundkenntnissen der kulturellen Heterogenität und der Denominationen im Islam. [...] Theologische Schulen des Islams aus historischer Perspektive; gegenwärtige theologische Strömungen des Islams, zeitgenössische mystische Strömungen“
<b>Standort Freiburg</b>	
Theologisches und historisches Fachwissen	„eigenständige Erarbeitung von Lösungsansätzen bei ethischen Grundfragen aus der Lebenswelt europäischer Muslime.“
<b>Standort Weingarten</b>	
Islamische Religionspädagogik und Ethik	„Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Zugänge zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen, Institutionen der muslimischen Erziehung (insbesondere Familie, Moschee, Madrasa), Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus“
Islamische Quellenkunde	„Thematisierung der islamischen Geschichte, Brennpunkte in der Geschichte des Islams, seine historische Bedeutung, Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung“

Die qualitative Dokumentenanalyse zeigt somit auf, dass Studierenden in ausgewählten Modulen an allen Standorten auf die Heterogenität der Schülerschaft (z. B. Standort Berlin: „Umgang mit Diversität und Pluralismus insbesondere im schulischen Kontext“) bzw. der Gesellschaft (z.B. Standort Weingarten: „Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus“) sowie einen reflexiven Umgang mit der eigenen Religion und der Rolle von Muslim:innen angesichts dieser Heterogenität vorbereitet werden (z. B Standort Tübingen: „Funktion von Religion für moderne Gesellschaften“). Eine explizite Ansprache der Radikalisierung sowie der möglichen Präventionsmaßnahmen ist jedoch nur in wenigen Modulen der Fall (siehe dazu Tabelle 3). In der Präventionsarbeit werden verschiedene Arten von Prävention unterschieden, um der Radikalisierung entgegenzuwirken bzw. diese zu verhindern, die sich überwiegend an Jugendliche und junge Erwachsene wenden. Die Systematiken der Radikalisierungsprävention werden in der Praxis überwiegend unter Einbezug des Interventionszeitpunktes und der Zielgruppenspezifika erstellt.

„Primäre/universelle Prävention weist nur wenige eingrenzende Zielgruppenspezifika auf, vielmehr ist ein früher Interventionszeitpunkt von Bedeutung. Maßnahmen richten sich somit nicht spezifisch an radikalierungsgefährdete Individuen und Gruppen, sondern versuchen möglichst [alle Personen einer Gesamtheit] anzusprechen. [Das Ziel ist dabei] erwünschte Haltungen, wie etwa eine tolerante, demokratische Grundüberzeugung oder psychische Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstverantwortung, Offenheit und Reflexivität zu stärken und langfristig zu stabilisieren“ (Kart et al. 2021, 5).

Die analysierten Inhalte der Modulbeschreibungen können auf dieser Ebene der Prävention verortet werden. Die angehenden Lehrkräfte sollen darauf vorbereitet werden, bei Kindern und Jugendlichen im Rahmen des islamischen Religionsunterrichtes demokratische Grundüberzeugung sowie Offenheit und Reflexivität zu stärken, jedoch meist ohne den dezidierten Bezug zu möglichen radikalen Strömungen (z. B. Standort Berlin: „Förderung von Lern- und Bildungsprozessen des Kindes zur Selbstpositionierung gegenüber Religion“). Um dieses Ziel der primären/universellen Prävention erreichen zu können, werden die angehenden Lehrkräfte im Studium in unterschiedlichen Modulen mit den Themen Heterogenität in der Religion sowie in der Gesellschaft konfrontiert, um bei Schüler:innen Ambiguitätstoleranz aufzubauen (z. B. Standort Osnabrück: „Funktion von Religion in der Gegenwart, Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität“). Die Modulbeschreibungen der unterschiedlichen Bachelorstudiengänge im Bereich des Lehramts zeigen jedoch kaum Inhalte, die einer sekundären/selektiven Prävention sowie einer tertiären/inzidierten Prävention zugeordnet werden können. Dabei formuliert sekundäre/selektive Prävention

„eine Zielgruppenspezifika, die sich über individuelle oder sozialräumliche Faktoren definiert. Maßnahmen adressieren entweder direkt Risikogruppen sowie Personen, die

erste Radikalisierungsanzeichen aufweisen oder indirekt Gatekeeper, die in engem Kontakt mit der Zielgruppe stehen, wie z.B. Eltern, Lehrkräfte, Sozialarbeiter\*innen.“ (Kart et al. 2021, 5).

In den Modulbeschreibungen werden die Phänomene der Radikalisierung bis auf wenige Ausnahmen nicht als eine konkrete Gefahr im Umfeld Schule adressiert, sondern eher in einem allgemeinen Diskurs zu unterschiedlichen gesellschaftlichen radikalen bzw. fundamentalistisch-extremistischen Strömungen (z.B. Standort Osnabrück: „Bestand und Entwicklung gegenwärtiger Religiosität, fundamentalistische, extremistische Strömungen und Gewalt“) bzw. Gewaltpotentialen, aber auch Friedenspotentialen innerhalb des Islam behandelt (z.B. Standort Münster: „Gewalt, Radikalisierung und Friedenspotenziale im Islam“). Eine dezidierte Thematisierung des möglichen Umgangs mit bereits radikalisierten oder fundamentalistischen Schüler:innen oder Eltern erfolgt nicht bzw. ist nicht aus den Modulbeschreibungen herauszulesen. Viele Inhalte der Modulbeschreibungen thematisieren jedoch die Wichtigkeit von entwicklungs- und psychologischem Grundlagenwissens über das Kindes- und Jugendalter als Voraussetzung (z.B. Standort Weingarten: „Entwicklungspsychologische und sozialisationstheoretische Zugänge zur Religiosität von Kindern und Jugendlichen“), wenn es um die Ausbildung religiöser, aber auch gesellschaftspolitischer Mündigkeit geht (z.B. Standort Freiburg: „eigenständige Erarbeitung von Lösungsansätzen bei ethischen Grundfragen aus der Lebenswelt europäischer Muslime“). An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Zusammenfassung dieser Inhalte unter dem Label der Radikalisierungsprävention auch Gefahren und Risiken birgt, die stärker in der Wissenschaft diskutiert werden sollen. So betonen Milbradt et al. (2019) nicht nur das Risiko des Verlustes des ursprünglichen Zweckes der Radikalisierungsprävention, sondern auch eine „strukturelle Grenzenlosigkeit von Prävention“ (152).

„Dabei ist es unabdingbar, auch jene strukturellen Bedingungen zu bearbeiten, die Einfluss auf (De-)Radikalisierungsprozesse haben können – etwa Rassismus und Diskriminierung, benachteiligenden Strukturen und Perspektivlosigkeiten. Es ist jedoch zu diskutieren, inwieweit dies unter dem Label der Radikalisierungsprävention umgesetzt oder vielmehr als selbstverständliche, gesamtgesellschaftliche Aufgaben verstanden werden sollte. Somit kann auf die Notwendigkeit eines eingegrenzten Verständnisses von Prävention verwiesen werden, in dem ein konkreter Phänomenbezug, beispielsweise zu verschiedenen Extremismen, einen zentralen Aspekt der Angebote ausmacht“ (Kart et al. 2021, 5).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse der Dokumentenanalyse, dass die Modulbeschreibungen an allen Standorten *Inhalte der*

- *fachlichen* (bspw. „Religiöser Pluralismus, Atheismus und Agnostizismus; Thematisierung der Wendepunkte der islamischen Geschichte; Entstehung von sunnitischer und schiitischer Theologie; Brennpunkte in der Geschichte des Islams, seine historische Bedeutung, Wirkungsgeschichte und Gegenwartsbedeutung“ Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2021)
- *methodischen* (bspw. „Vermittlung von didaktischen Inhalten der Islamischen Religionslehre, z. B. Förderung von Lern- und Bildungsprozessen des Kindes zur Selbstpositionierung gegenüber Religion, das Verhältnis von Religionsunterricht und religiöser Unterweisung, islamische Konzepte religiöser Erziehung und Bildung (Korandidaktik etc.), Förderung der Sprechfähigkeit des Kindes über seinen Glauben“ Humboldt-Universität zu Berlin 2020) und

- *persönlichen* (bspw. „Erarbeitung der konfliktären Verhältnisbestimmungen, die sich in Konventionen, Habitus und unbewussten kulturellen Kodierungen des Umfangs mit der Tradition zeigen“ Eberhard Karls Universität Tübingen 2020)

*Auseinandersetzung mit dem Phänomen islamistische Radikalisierung* ermöglichen sowie die Möglichkeiten einer präventiven Wirkung im Schulbereich ansprechen. Aus den Inhalten der Module wird jedoch zunächst nicht ersichtlich, in welchem Maße diese Auseinandersetzung erfolgt. Hierzu wird eine weitere Analyse der Dokumente vorgenommen, nämlich in Bezug auf die zweite Fragestellung zum Bereich der Kompetenzen. Im nächsten Kapitel wird somit untersucht, inwieweit die Inhalte der Module auf einer deskriptiven Ebene etwa der Wahrnehmungskompetenz erarbeitet werden bzw. ob diese eher im Bereich der Urteils-, Dialog- oder Gestaltungskompetenz liegen.

## 5.2 Kompetenzbereiche der Module

In der Dokumentenanalyse werden nun nach den Inhalten in einem zweiten Schritt unterschiedliche Kompetenzbereiche diskutiert, die mit der Prävention islamistischer Radikalisierung in Zusammenhang gesehen werden. Der hier genutzte Kompetenzbegriff wird in Anlehnung an Weinert (2001) weit gefasst und inkludiert sowohl fachliche als auch methodische, soziale und personale Kompetenzen in der Verschränkung von Wissen, Können und Handeln, „um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27). Angelehnt an die Forschungsarbeit von Abdel-Rahman (2021; 2022) werden vor allem prozessbezogene Kompetenzen untersucht, die in der Dokumentenanalyse als deduktive Kategorien genutzt werden. Abdel-Rahman (2021; 2022) forschte im Rahmen ihrer Dissertation zum Thema „Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht“ und verglich die unterschiedlichen Kompetenzbereiche in den aktuellen Curricula zum islamischen Religionsunterricht in ausgewählten Bundesländern. Beispielhaft betont sie etwa in Bezug auf das Curriculum in Niedersachsen, dass die reflexiven und sozialen Kompetenzen oftmals weniger stark adressiert werden als die fachlichen Kompetenzen. Die Gestaltungskompetenz, die für einen selbstreflexiven Umgang mit religiösen Überzeugungen besonders relevant ist, wird ebenfalls weniger intensiv mit den Schüler:innen aufgebaut.

Da es vor allem diese Kompetenzen sind, die auch gegen Radikalisierung als wirksam ausgemacht werden können, ist es von enormer Bedeutung zu betrachten, ob und wie diese Kompetenzen sich in den Modulbeschreibungen widerspiegeln. In der Dokumentenanalyse wird somit untersucht, inwieweit diese Kompetenzen in die Modulhandbücher an unterschiedlichen Standorten aufgenommen werden und im Rahmen der Studiengänge bearbeitet bzw. aufgebaut werden. Dabei werden folgende von Abdel-Rahman (2021; 2022) untersuchte Kompetenzen ausführlich betrachtet, nämlich

- „Wahrnehmungs- und Darstellungsfähigkeit – religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben;
- Deutungsfähigkeit – religiös bedeutsame Sprache und Zeugnisse verstehen und deuten;
- Urteilsfähigkeit – in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen;
- Dialogfähigkeit – am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen;
- Gestaltungsfähigkeit – religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen verwenden.“ (Abdel-Rahman 2021, 118; 2022)

Abdel-Rahman (2021; 2022) subsumiert unter diesen Kompetenzen unterschiedliche Anforderungsbereiche. Der Anforderungsbereich I adressiert vor allem die Reproduktion von Sachwissen sowie die Anwendung gelernter und vertrauter Methoden. Reorganisation und Transfer gehören zum Anforderungsbereich II und umfassen das selbständige Bearbeiten, Einordnen und Erklären bekannter Sachverhalte sowie das Anwenden bekannter Methoden auf andere Fragestellungen. Die eigene Urteilsbildung bzw. Problemlösung (Anforderungsbereich III) beinhaltet vor allem einen reflektierten Umgang mit Anforderungen und Situationen; dabei werden Wissen und Methoden selbständig auf neue Sachverhalte übertragen, um eine begründete Positionierung zu ermöglichen (Abdel-Rahman 2021; 2022; Kultusministerkonferenz 2019). Die unterschiedlichen Kompetenzen werden durch unterschiedliche Begriffe operationalisiert. Diese Operatoren sind in der Tabelle 5 zusammengefasst.

**Tabelle 5: Operatoren der unterschiedlichen Kompetenzbereiche (in Anlehnung an Abdel-Rahman 2021, 172ff.; 2022; ergänzt durch die Autorinnen)**

<b>Erschließungsdimensionen religiöser Kompetenz</b>	
Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz (religiös bedeutsame Phänomene wahrnehmen und beschreiben) Anforderungsbereich AFB I und II	AFB I (Reproduktion): nennen, benennen, skizzieren, formulieren, darstellen, aufzeigen, wiedergeben, beschreiben, zusammenfassen, Überblick geben, identifizieren, reproduzieren, darlegen AFB II (Transfer): vergleichend darstellen, umschreiben, bearbeiten, präzisieren, unterscheiden
Deutungskompetenz (religiös bedeutsame Sprache und Schriften verstehen und deuten) Anforderungsbereich AFB II und III	AFB II (Transfer): einordnen, zuordnen, anwenden, belegen, nachweisen, begründen, erläutern, erklären, entfalten, herausarbeiten, vergleichen, analysieren, untersuchen, in Beziehung setzen, erarbeiten, in Relation setzen, in Kontext setzen, in Bezug setzen AFB III (Urteilsbildung): interpretieren, transferieren, kontextualisieren, auslegen
Urteilskompetenz (in religiösen und ethischen Fragen begründet urteilen und Position beziehen) Anforderungsbereich AFB III	AFB III Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit, beurteilen, bewerten, Stellung nehmen, einen begründeten Standpunkt einnehmen, erörtern, prüfen, überprüfen, Stellung nehmen aus der Sicht von..., eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von..., Konsequenzen aufzeigen, Perspektiven entwickeln, reflektieren, auswerten, umgehen
Dialogkompetenz (am religiösen Dialog argumentierend teilnehmen) Anforderungsbereich AFB II und III	AFB II (Transfer): vergleichen, in Beziehung setzen AFB III Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit, Umgang mit ... entwickeln
Gestaltungskompetenz (religiös relevante Ausdrucksformen reflektiert verwenden) Anforderungsbereich AFB III	AFB III Urteilsbildung): gestalten, entwerfen, entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten), durchführen

Die Modulhandbücher werden zunächst auf Basis einer quantitativen Analyse auf das Vorhandensein der Operatoren für die jeweilige Kompetenz hin bearbeitet und analysiert. In Tabelle 6 werden die Operatoren für die jeweiligen Kompetenzbereiche nach Standort<sup>16</sup> aufgelistet.

<sup>16</sup> An der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg (Department Islamisch-Religiöse Studien) stehen eine Informationsbroschüre, ein Studienverlaufsplan, eine Fachstudien- und Prüfungsordnung sowie ein Flyer als Dokumente zur Verfügung (für das Erweiterungsfach). Diese Dokumente erlauben jedoch keine ausführliche Analyse der Module, eine detaillierte Modulbeschreibung lag den Autorinnen zum Zeitpunkt der Auswertung aufgrund der Umgestaltungs- und Akkreditierungsprozesse nicht vor. Ein Modulhandbuch ist dafür z. B. für den Studiengang Islamisch-religiöse Studien vorhanden. Somit wird der Standort in diesem Punkt nicht in der Dokumentenanalyse berücksichtigt.

Tabelle 6: Operatoren für die jeweiligen Kompetenzbereiche aufgelistet nach Standort

Standort	Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz	Deutungskompetenz	Urteilskompetenz	Dialogkompetenz	Gestaltungskompetenz
Osnabrück	<u>AFB I:</u> identifizieren (1x), reproduzieren (1x), wiedergeben (5x), benennen (3x), darlegen (7x), beschreiben (10x) <u>AFB II:</u> umschreiben (1x), vergleichend darstellen (1x), unterschieden (1x), präzisieren (2x)	<u>AFB II:</u> untersuchen (3x), vergleichen (1x), erklären (2x), erläutern (2x), begründen (2x), anwenden (10x), einordnen (4x), untersuchen (3x) <u>AFB III:</u> transferieren (1x), interpretieren (3x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (5x), prüfen (1x), bewerten (4x), beurteilen (1x), sich auseinandersetzen mit (1x), auswerten (1x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x) <u>AFB III:</u> Umgang entwickeln (1x)	<u>AFB III:</u> durchführen (1x)
Tübingen	<u>AFB I:</u> Überblick geben (1x), darstellen (2x), formulieren (2x), darlegen (3x) <u>AFB II:</u> bearbeiten (1x), unterschieden (1x)	<u>AFB II:</u> in Kontext setzen (1x), in Relation setzen (1x), erarbeiten (2x), in Beziehung setzen (2x), analysieren (4x), vergleichen (1x), erklären (2x), erläutern (3x), anwenden (2x), einordnen (6x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (10x), erörtern (2x), bewerten (1x), sich auseinandersetzen mit (3x)	<u>AFB II:</u> in Beziehung setzen (2x) <u>AFB III:</u> sich auseinandersetzen mit (2x)	
Münster	<u>AFB I:</u> wiedergeben (2x), skizzieren (1x) <u>AFB II:</u> bearbeiten (1x), vergleichend darstellen (1x)	<u>AFB II:</u> differenzieren (1x), erarbeiten (1x), analysieren (2x), vergleichen (1x), begründen (2x), anwenden (2x), einordnen (6x), herausarbeiten (2x) <u>AFB III:</u> kontextualisieren (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (1x), erörtern (3x), sich auseinandersetzen mit (1x), auswerten (3x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x)	<u>AFB III:</u> entwickeln (4x)
Frankfurt am Main	<u>AFB I:</u> darstellen (12x), benennen (2x), darlegen (1x) <u>AFB II:</u> bearbeiten (1x), unterschieden (1x)	<u>AFB II:</u> in Bezug setzen (5x), analysieren (1x), erklären (1x), erläutern (2x), belegen (1x), anwenden (3x), zuordnen (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (12x), Perspektiven entwickeln (1x), erörtern (12x), bewerten (6x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (3x)	
Berlin	<u>AFB II:</u> bearbeiten (1x)	<u>AFB II:</u> erarbeiten (1x), anwenden (3x), einordnen (1x) <u>AFB III:</u> kontextualisieren (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (3x), Perspektiven entwickeln (1x), erörtern (1x), bewerten (2x)	<u>AFB II:</u> Beziehung setzen (1x), vergleichen (1x)	<u>AFB III:</u> entwickeln (1x)
Karlsruhe	<u>AFB I:</u> benennen (1x)	<u>AFB II:</u> analysieren (2x), zuordnen (1x)  <u>AFB III:</u> auslegen (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (5x), Stellung nehmen (1x), erörtern (1x), einen begründeten Stand einnehmen (1x), beurteilen (1x), sich auseinandersetzen mit (2x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x) <u>AFB III:</u> Umgang entwickeln (1x)	<u>AFB III:</u> gestalten (1x)
Ludwigsburg	<u>AFB I:</u> skizzieren (1x), beschreiben (2x)	<u>AFB II:</u> analysieren (4x), erläutern (2x), begründen (2x), anwenden (4x), einordnen (4x) <u>AFB III:</u> auslegen (3x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (9x), bewerten (1x)	<u>AFB III:</u> Umgang entwickeln (2x)	



Hamburg <sup>17</sup>	<u>AFB I:</u> identifizieren (1x), beschreiben (1x)	<u>AFB II:</u> vergleichen (1x)	<u>AFB III:</u> sich auseinandersetzen mit (1x), Reflexion (3x)		
Freiburg	<u>AFB I:</u> benennen (2x)	<u>AFB II:</u> erarbeiten (1x), analysieren (1x), erklären (1x), anwenden (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (3x), bewerten (1x)		<u>AFB III:</u> gestalten (1x)
Weingarten	<u>AFB I:</u> darstellen (1x), benennen (1x)	<u>AFB II:</u> erarbeiten (1x), analysieren (2x), erklären (1x), anwenden (1x), einordnen (1x)	<u>AFB III:</u> reflektieren (9x), bewerten (1x), sich auseinandersetzen mit (1x)		<u>AFB III:</u> gestalten (1x)

Die Dokumentenanalyse der unterschiedlichen Standorte zeigt, dass die meisten Operatoren im Anforderungsbereich II (Transfer) und III (eigene Urteilsbildung) liegen, während der Anforderungsbereich I (Reproduktion von Sachwissen) vergleichsweise wenig benannt wird.

Die Verarbeitungsleistungen der Studierenden im Bereich der *Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenzen* liegen vor allem in den deskriptiven Bereichen „darstellen“ und „beschreiben“ sowie „darlegen“. Diese Operatoren verweisen vor allem darauf, dass Sachverhalte wiedergegeben oder geschildert werden. Im Bereich der *Deutungskompetenz* überwiegen die Begriffe „analysieren“, „anwenden“ und „einordnen“. Im Bereich der *Urteilskompetenz* wird vor allem „Reflexion“ bzw. „reflektieren“ sehr stark angefordert. Die Kompetenzen „Stellung nehmen aus Sicht von“, „Konsequenzen aufzeigen“ oder „eine Erwiderung formulieren aus Sicht von“ kommen nicht vor. Beim Vergleich aller Kompetenzen ist vor allem die Deutungskompetenz stark vertreten. Im Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) werden vor allem die Operatoren der Urteilskompetenz stark angewandt. Die *Dialogkompetenz* und die *Gestaltungskompetenz* werden insgesamt weniger in den Modulbeschreibungen adressiert.

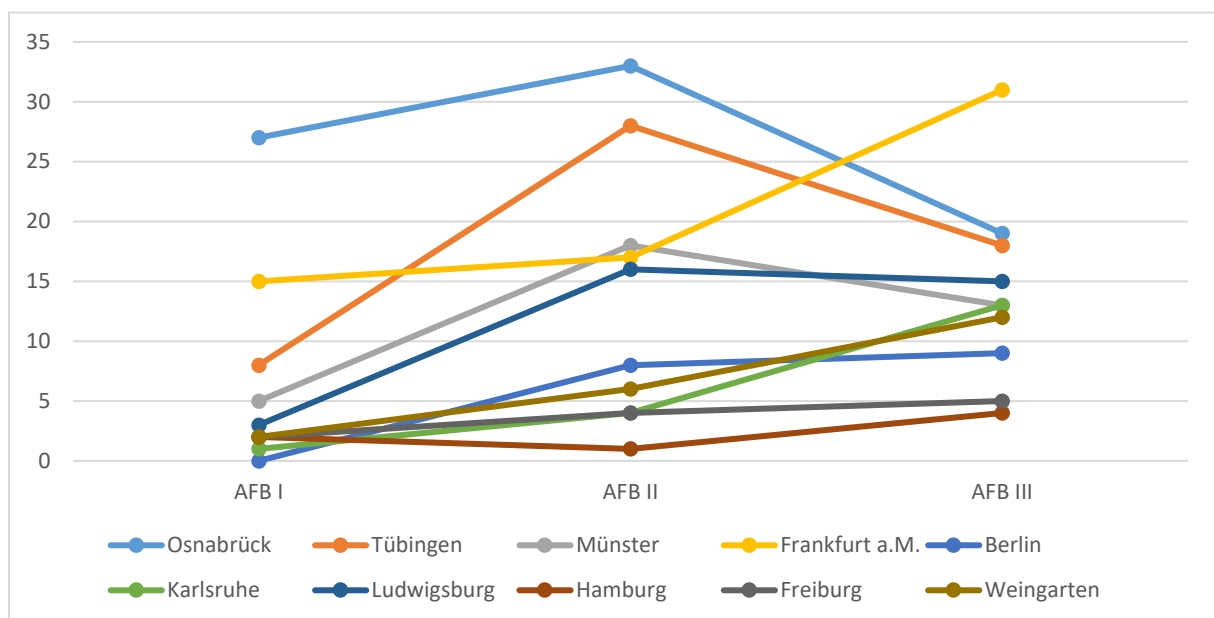
Auch ein *Vergleich der Standorte* auf der deskriptiven Ebene ist sehr ergiebig und bietet Anlass, im Rahmen der vertiefenden Interviews, die im Projekt UWIT umgesetzt werden, genauere Informationen zu den Hintergründen einzuholen sowie die Modulbeschreibungen bei einer weiteren detaillierten Analyse (angepasst an die Standortgröße sowie Lehramtsoption) zu analysieren. So überwiegt z. B. am Standort Osnabrück die Deutungskompetenz stark, während am Standort Karlsruhe in den Modulbeschreibungen die Urteilskompetenz im Vergleich zu anderen Standorten stärker ausgeprägt ist. An den Standorten Hamburg, Freiburg und Weingarten sind keine Operatoren zur Dialogkompetenz vorzufinden. Jedoch muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass am Standort Hamburg viele ungenau bzw. unüberprüfbar Operatoren, wie „Studierende verfügen über Fähigkeiten...“ (Universität Hamburg 2021) vorzufinden sind und somit oftmals nicht in der Auswertung berücksichtigt werden konnten. Bei der Dialogkompetenz und der Deutungskompetenz werden teilweise gleiche Operatoren eingesetzt, z. B. „vergleichen“. Die Zuordnung zur jeweiligen Kompetenz erschließt sich hier erst auf Basis der inhaltlichen Analyse der Dokumente. So wird z. B. das in einer Modulbeschreibung vorfindliche Qualifikationsziel „Sie werden dadurch befähigt, Typen gesellschaftlicher Ordnung zu vergleichen.“ (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2019) dem Operator der Deutungskompetenz zugewiesen, während das Qualifikationsziel „Die islamischen mit jüdischen und christlichen exegetischen Traditionen auf einfachem Niveau und mit Bezug zu Aspekten des interreligiösen Lernens vergleichen.“ (Goethe-Universität Frankfurt am Main 2016) dem Operator

<sup>17</sup> In den Modulbeschreibungen werden die Qualifikationsziele überwiegend als „Verfügen über das (erweiterte) Wissen“ bzw. „Verfügen über Fähigkeiten zu einem kritischen Selbstverständnis“ formuliert.

der Dialogkompetenz zugeordnet wird. Jedoch wird zur Dialogkompetenz auch der innermuslimische Dialog hinzugezählt (z. B. „Sie beschäftigen sich mit schiitischen Ansätzen aus den Bereichen der systematischen islamischen Theologie und der islamischen Normenlehre und vergleichen diese mit den sunnitischen Ansätzen.“) (Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2019). Die Operatoren der Gestaltungskompetenz sind an den Standorten Osnabrück, Münster, Berlin, Karlsruhe, Freiburg und Weingarten vorzufinden. Insbesondere am Standort Münster geht es verstärkt darum, für die spätere Tätigkeit in der Schule auch stark methodisch-didaktisch ausgebildet zu werden und z. B. Unterrichtseinheiten eigenständig entwickeln zu können: „Die Studierenden sind außerdem in der Lage kleine Projekte und Unterrichtssequenzen zielgruppengerecht und eigenständig zu entwickeln.“ (WWU Münster 2019).

Die zusammenfassende Abbildung 1 zeigt, dass an den meisten Standorten die Qualifizierungsziele im Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) den Anforderungsbereich II (Transfer) übersteigen.

Abbildung 1: Operatoren der unterschiedlichen Kompetenzbereiche für die untersuchten Standorte.



Bei der genauen Betrachtung des Anforderungsbereichs III (eigene Urteilsbildung) wird jedoch deutlich, dass überwiegend Deutungs-, Urteils- und Dialogkompetenzen dazu gehören. Die Gestaltungskompetenz wird an allen Standorten kaum berücksichtigt. An dieser Stelle wird jedoch darauf hingewiesen, dass ein ausführlicher Vergleich der in den Modulen beschriebenen Qualifikationszielen an unterschiedlichen Standorten nur begrenzt möglich ist, da in den Studiengängen an verschiedenen Standorten zahlenmäßig stark divergierende Module vorzufinden sind.

Bei der inhaltlichen Analyse der Modulbeschreibungen im Bereich der Operatoren der Dialogkompetenz wird deutlich, dass die wenigen Operatoren vor allem auf „interreligiöse Fragestellungen (insbesondere mit Bezug auf Christen- und Judentum)“ (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg 2019) Bezug nehmen sowie auf den innerislamischen Dialog (z. B. „Sie können mit Meinungsverschiedenheiten innerhalb des Islams wertschätzend umgehen.“) (Eberhard Karls Universität Tübingen 2019).

Der Umgang mit der arabischen Sprache wird in den Modulbeschreibungen stark berücksichtigt, überwiegend geht es jedoch hierbei um verschiedene Übersetzungsmöglichkeiten des Korans ins Deutsche (z. B. „Exemplarische kurze arabische Texte des Korans lautrichtig rezitieren sowie einschlägige theologische Fachbegriffe mit Hilfe einfacher sprachlicher Analyse aus der arabischen in die deutsche Sprache übertragen.“ (Goethe-Universität Frankfurt am Main 2016). Zusätzlich spielt jedoch auch eine analytische Kompetenz der Begriffe eine bedeutende Rolle in den Modulbeschreibungen (z. B. „Können arabische Fachbegriffe des islamischen Religionsunterrichts mit Hilfe von Wörterbüchern übersetzen und analysieren“ (Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2021).

## 6 Zusammenfassung und Ausblick

Gemäß der Dokumentenanalyse bieten die meisten universitären Studienstandorte keine spezifischen Modulbeschreibungen oder spezifischen Veranstaltungen wie Tutorien oder Seminare zur Thematisierung der islamistischen Radikalisierung an. Vielmehr werden Inhalte in dieser Richtung in Modulen wie beispielsweise „Islam und Gesellschaft“ (Standort Erlangen-Nürnberg) dargelegt. Jedoch wird dabei nicht deutlich, in welchem Maße und in welcher Regelmäßigkeit islamistische Radikalisierung tatsächlich aufgegriffen wird.

Die vertiefende qualitative Analyse legt jedoch nahe, dass die Inhalte, wie etwa die Auseinandersetzung mit sowie die Reflexion der eigenen Religion, in vielen Modulen angesprochen werden. Interessant wäre hier eine weitere Analyse durchzuführen, um festzustellen, inwieweit diese Schwerpunkte in den Veranstaltungen aufgenommen werden. Zudem existiert eine Reihe von Modulen, welche die Persönlichkeitsbildung der Schüler:innen mit den Studierenden in den Fokus nehmen (z.B. Standort Münster: „Aufbaumodul: intra- und interreligiöse Theologie: „Kommunikation ist neben einer inneren Zufriedenheit, die wichtigste Grundlage für ein friedliches Miteinander. Ein gefestigtes Selbstbewusstsein und genügend Wissen über die eigene Persönlichkeit ermöglichtes, mit anderen Menschen friedfertiger zu interagieren“).

Zur Beantwortung der gestellten Forschungsfragen kann zusammenfassend dargestellt werden, dass in den Modulbeschreibungen bzw. in der Modulstruktur fachliche, methodische und persönliche Inhalte abgebildet werden, welche die Auseinandersetzung mit dem Phänomen islamistischer Radikalisierung ermöglichen. Insbesondere Inhalte zum selbständigen kritischen Denken und zum Vergleich der unterschiedlichen Strömungen innerhalb des Islam sowie zwischen den Religionen werden in den Modulbeschreibungen stark adressiert und helfen die Heterogenität religiöser Überzeugungen auch innerislamisch wahrzunehmen. Die Inhalte sind überwiegend auf der primären Ebene der Prävention angesiedelt und sind in den Modulen zu den Themen „Islam in der Gegenwart“, „Islam und Heterogenität“ sowie „Islam und Gesellschaft“ vorzufinden.

Die Analyse der in den Modulbeschreibungen aufgeführten Kompetenzen zeigt, dass zwar der Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) stark vertreten ist, die Gestaltungskompetenz jedoch kaum in den Modulbeschreibungen angesprochen wird. So fehlen etwa – bzw. sind aus den Modulen nicht ersichtlich – Hilfen zum Umgang mit radikalisierten Schüler:innen bzw. Eltern. Die regelmäßige Vermittlung unterschiedlicher Kompetenzen im Rahmen des islamischen Religionsunterrichts ist notwendig, wenn die Prävention islamistischer Radikalisierung längerfristig und effektiv im Kontext Schule gewährleistet werden soll. Mit Kamçılı-Yıldız (2020a: 227) kann – diesmal bezogen nicht auf den Bereich des interreligiösen Lernens, sondern im Lernen für den Umgang mit dem Bereich Radikalisierung geschlussfolgert werden:

„Daher wäre als Ausgangssituation für die Formulierung von Modulbeschreibungen zu fragen, welches Wissen, welche Haltungen oder welche Fertigkeiten Studierende benötigen, um handlungsfähig in diesem Bereich werden können. Bisher fehlt in den Modulbeschreibungen dieser Perspektivenwechsel in den Curricula und zieht sich durch bis zum konkreten Lehrerhandeln, die die Kompetenzen der Lehrkräfte fördern, komplexe Dialoge eröffnen zu können. Denkbar wäre bei der Gestaltung von Modulbeschreibungen ausgehend von der beruflichen Relevanz dieser Dimension die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen als prozessbezogene Handlungsergebnisse zu gestalten.“

## Literatur

- Abdel-Rahman, Annett. 2021. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Vechta: unveröffentlichte Dissertation.
- Abdel-Rahman, Annett. 2022. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang.
- Alacaçoğlu, Hasan. 1999. *Außerschulischer Religionsunterricht für muslimische Kinder und Jugendliche türkischer Nationalität in NRW. Eine empirische Studie zu Koranschulen in türkisch-islamischen Gemeinden*. Münster: Lit.
- Badawia, Tarek, Said Topalović. 2020. Möglichkeiten und Grenzen der Islamismusprävention durch die Institutionalisierung islamischer Bildung. In *Politische Bildung im Kontext vom Islam und Islamismus*, herausgegeben von Stefan E. Hößl, Jamal Labna, Frank Schellenberg, 246-262. Bonn: BPB.
- Badawia, Tarek. 2021. „Wer ist bereit, diese ethnischen Maximen zu übernehmen?“ Religionsethische Bildung im schulischen Islamunterricht. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 335-351. Göttingen: V&R unipress.
- Baier, Dirk. 2018. *Gutachten für den 23. Deutschen Präventionstag*. [www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2683&datei=23-DPT\\_Gutachten-2683.pdf](http://www.praeventionstag.de/dokumentation/download.cms?id=2683&datei=23-DPT_Gutachten-2683.pdf).
- Behr, Harry Harun. 2021. Islamischer Religionsunterricht zwischen religiöser, säkularer und identitärer Positionierung. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 353-375. Göttingen: V&R unipress.
- Boos-Nünning, Ursula. 2019. Über den Umgang mit der Einwanderung in Deutschland. In *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*, herausgegeben von Margit Stein, Daniela Steenkamp, Sophie Weingraber und Veronika Zimmer, 19-40. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Borum, Randy. 2012. „Radicalization into Violent Extremism I. A Review of Social Science Theories.“ *Journal for Strategic Studies*, 4 (4): 7-36.
- Bundesministerium des Inneren BMI – RegErkl. zur Dt. Islamkonferenz. 2006. „Perspektiven für eine gemeinsame Zukunft.“ *Bulletin Nr. 93-1 v. 28. Sept. 2006/*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975954/769272/135e7852aecc4ebc5c2c157502d8bda7/93-1-schaeuble-data.pdf?download=1>.
- Ceylan, Rauf, Margit Stein. 2016. Religiöse Erziehung in muslimischen Familien und Anforderungen an einen ‚guten Islamunterricht‘. In *Was sind gute Schulen?*, herausgegeben von Klaus Hadelers, Gabriel Moegling, Swantje Hund-Göschel, 211-225. Immenhausen: Prolog.
- Ceylan, Rauf, Michael Kiefer. 2016. „Mosque as Partners in Prevention.“ *Hikma - Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 7 (2), 143-158.
- Ceylan, Rauf. 2015. „Raus aus den Koranschulen. Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte.“ *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 14 (2): 169-183.

- Chbib, Raida. 2021. Angebote islamisch-religiöser Bildung in islamischen Organisationen und an staatlichen Bildungseinrichtungen in Deutschland. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 293-313. Göttingen: V&R unipress.
- Dreier, Lena, Konstantin Wagner. 2021. *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. AIWG-Expertise.* Berlin: AIWG.
- Duran, Sehra. 2013. Schnittstelle zweier Parallelen. Familiäre Migrationsgeschichte in Zeit und Raum. In *Generation und Erwartung. Konstruktionen zwischen Vergangenheit und Zukunft*, herausgegeben von Kirsten Gerland, Benjamin Möckel Daniel Ristau, 244-268. Göttingen: Wallstein Verlag.
- Eberhard Karls Universität Tübingen. 2020. *Modulhandbuch. Bachelor of Education. Lehramt Gymnasium, Hauptfach Islamische Religionslehre.* Tübingen: Eberhard Karls Universität Tübingen.
- El-Mafaalani, Aladin, Alma Fathi, Ahmad Mansour, Jochen Müller, Götz Nordbruch, Julian Waleciak. 2016. „Ansätze und Erfahrungen der Präventions- und Deradikalisierungsarbeit.“ *HSFKReport* Nr. 6/2016. Frankfurt: HSKF.
- Figlestahler, Carmen, Frank Greuel, Daniel Grunow, Joachim Langner, Marco Schott, Diana Zierold, Maren Zschach. 2020. *Fünfter Bericht: Modellprojekte. Programmevaluation Demokratie leben! Wissenschaftliche Begleitung der Modellprojekte Radikalisierungsprävention. Abschlussbericht 2019.* Halle Saale: DJI.
- Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. O. J. *Informationsbroschüre. Islamische Religionslehre (Zertifikat).* Erlangen: Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.
- Fölling, Hanna. 2020. Islam und Religionspolitik in Deutschland. In *Politische Bildung im Kontext vom Islam und Islamismus*, herausgegeben von Stefan E. Hößl, Jamal Lobna, Frank Schellenberg, 54-73. Bonn: BPB.
- Gennerich, Carsten. 2009. *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen. Praktische Theologie heute.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Geue, Heiko. 2016. „Warum fördert das Bundesministerium muslimische Jugendarbeit?“ *Politisches und zivilgesellschaftliches Engagement muslimischer Jugendlicher*, 15-18.
- Goethe-Universität Frankfurt am Main. 2016. *Fachspezifischer Anhang für das Studienfach Islamische Religion im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3).* Frankfurt am Main: Goethe-Universität Frankfurt am Main.
- Heinig, Michael. 2018. *Säkularer Staat – viele Religionen. Religionspolitische Herausforderungen der Gegenwart.* Hamburg: Herder.
- Humboldt Universität zu Berlin. 2020. *Fachspezifische Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Bildung an Grundschulen.* Berlin: Humboldt Universität zu Berlin.
- Kamçılı-Yıldız, Naciye. 2020a. „„Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung“. *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19 (1): 215-229.
- Kamçılı-Yıldız, Naciye. 2020b. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen.* Münster/New York: Waxmann.

- Kart, Mehmet, Margit Stein, Yannick von Lautz, Eike Bösing, Veronika Zimmer, Petra Rother, Caner Ayyildiz. 2021. „Zum Stand der Radikalisierungsprävention im Phänomenbereich des Islamismus.“ *IUBH Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften*, 2 (5): 1-14. [https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677369/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU\\_DP\\_Sozialwissenschaften\\_\\_5\\_2021\\_Kartetal\\_qkwuoq.pdf](https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677369/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_DP_Sozialwissenschaften__5_2021_Kartetal_qkwuoq.pdf).
- Kenar, Berna, Margit Stein, Veronika Zimmer. 2020. „Reliosität und religiöse Erziehung muslimischer Jugendlichen – ein Literaturüberblick.“ *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (1): 345-367.
- Khorchide, Mouhanad. 2008. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Khorchide, Mouhanad. 2021. Die islamische Theologie an deutschen Universitäten am Beispiel des Zentrums für Islamische Theologie der Universität Münster (ZIT). In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1.*, herausgegeben von Ednan Aslan, 315-333. Göttingen: V&R unipress.
- Kiefer, Michael, Jamal Malik. 2008. Der Islam in Deutschland im Prozess der Neuformierung. In *Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung*, herausgegeben von der Bertelsmann Stiftung, 98-103. Gütersloh: Bertelsmann.
- Kiefer, Michael. 2011a. „Aktuelle Entwicklungen in den Ländern: Art und Umfang der bestehenden Angebote, Unterschiede, Perspektiven“ In *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen*, herausgegeben von der Deutschen Islam Konferenz und dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge BAMF, 60-71. Nürnberg: BAMF.
- Kiefer, Michael. 2011b. „Der lange Weg zum islamischen Religionsunterricht - Zum Stand der Realisierungsbemühungen“. In *Migrationsreport 2010*, herausgegeben von Marianne Krüger-Potratz und Werner Schiffauer, 139-161., Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Kiefer, Michael. 2014. Dialog als Mittel der Radikalisierungsprävention. Das Dialoggruppenprojekt „Ibrahim trifft Abraham“. In *Integration versus Salafismus. Identitätsfindung muslimischer Jugendlicher in Deutschland*, herausgegeben von Wael El-Gayar, Katrin Strunk, 125-139. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Kiefer, Michael. 2021. *Konfrontative Religionsausübungen von muslimischen Schülerinnen und Schülern. Analysen & Argumente. Nr. 425*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung
- Kreß, Hartmut. 2010. „Islamischer Religionsunterricht zwischen Grundsatzproblemen und neuen Rechtsunsicherheiten.“ *Zeitschrift für Rechtspolitik*. 43 (1): 43 (1): 14-17.
- Milbradt, Björn, Katja Schau, Frank Greuel. 2019. (Sozial-)pädagogische Praxis im Handlungsfeld Radikalisierungsprävention - Handlungslogik, Präventionsstufen und Ansätze. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag 20. und 21. Mai 2019 in Berlin. In *Prävention & Demokratieförderung. Gutachterliche Stellungnahmen zum 24. Deutschen Präventionstag*, herausgegeben von Erich Marks, 141-181. Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg GmbH.
- Möbus, Benjamin. 2021. Politikdidaktische Herausforderungen im Umgang mit Populismus im Politikunterricht. Das Kontroversitätsgebot im Spiegel des diffusen Begriffes ‚Populismus‘. In *„Populismus“ – zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit*, herausgegeben von Wilfried Kürschner, Hermann von Laer, 137-164. Münster: Lit.



- Mückl, Stefan. 1997. „Staatskirchenrechtliche Regelungen zum Religionsunterricht“. *Archiv für öffentliches Recht*, 122: 513-556.
- Pädagogische Hochschule Freiburg. 2019. *Modulhandbuch Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe 1 (inkl. Europalehramt Sekundarstufe 1)*. Freiburg: Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Pädagogische Hochschule Karlsruhe. 2021. *Modulhandbuch Bachelor Lehramt Sekundarstufe I mit dem Abschluss Bachelor of Arts*. Karlsruhe: Pädagogische Hochschule Karlsruhe.
- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg. 2019. *Studien- und Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt Sekundarstufe I an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit dem akademischen Abschluss Bachelor of Arts (B.A.)*. Ludwigsburg: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg.
- Pädagogische Hochschule Weingarten. 2020. *Modulhandbuch Lehramt Sekundarstufe I. Bachelor of Arts*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks, Kerstin Tanis. 2021. *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 38. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg: BAMF.
- Schröder, Nils Johann. 2016. Die Deutsche Islamkonferenz und die muslimischen Verbände im Religionsverfassungsrecht. In *Staat und Islam. Interdisziplinäre Perspektiven*, herausgegeben von Uwe Hunger, Nils Johann Schröder, 191-220. Wiesbaden: Springer VS.
- Statistisches Bundesamt. 2020a. *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt. 2020b. *Religion in Deutschland und weltweit. Dossier*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Stein, Margit, Rauf Ceylan, Veronika Zimmer. 2017. „Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland.“ *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, 8: 48-63.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Mehmet Kart, Petra Rother, Yannick von Lautz, Eike Bösing, Caner Ayyildiz. 2021. „Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention.“ *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*, 5, 1-20. [https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU\\_SOZIALWISS\\_4\\_2012\\_Stein\\_Zimmer\\_Kart\\_lvuaw1.pdf](https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_SOZIALWISS_4_2012_Stein_Zimmer_Kart_lvuaw1.pdf).
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Mehmet Kart. 2023. *Islamischer Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention? Eine Interviewstudie mit Dozierenden an den Zentren und Instituten für Islamische Theologie zu Möglichkeiten und Grenzen*. In *Radikalisierung und Prävention im Fokus der Sozialen Arbeit*, herausgegeben von Emre Arslan, Bärbel Bongartz, Kemal Bozay, Burak Çopur, Mehmet Kart, Jens Ostwaldt, Yannick von Lautz, Veronika Zimmer, i. Erscheinen.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Rauf Ceylan. 2021. *Islamische Erziehung und Säkularisierung: Herausforderungen für muslimische Familien und den islamischen Religionsunterricht in Deutschland*. In *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1*, herausgegeben von Ednan Aslan, 241-263. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht V&R unipress.

- Ströbele, Christian. 2021. Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Entwicklungen und Wirkungen. <https://www.researchgate.net/publication/349573159>.
- Universität Hamburg. 2021. *Fachspezifische Bestimmungen für den Bachelor-Teilstudiengang „Islamische Religion“ innerhalb der Lehramtsstudiengänge der Universität Hamburg*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Universität Osnabrück. 2017. *Fachspezifischer Teil zur studiengangspezifischen Prüfungsordnung für den 2-Fächer-Bachelorstudiengang. Islamische Theologie/ Islamische Religion*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Universität Osnabrück. 2021. *Modulbeschreibungen für die Lehreinheit „Islamische Theologie“*. Osnabrück: Universität Osnabrück.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2008. *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien*. Berlin: Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend BMFSFJ.
- Uslucan, Hacı-Halil. 2015. *Zwischenbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Einführung des islamischen Religionsunterrichts (IRU) im Land Nordrhein-Westfalen*. Essen: Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung.
- Von Lautz, Yannick, Eike Bösing, Mehmet Kart, Margit Stein. 2022. „Verschränkungen sicherheitsbehördlicher und (sozial)pädagogischer Zugänge und Arbeitsweisen in der Prävention islamistischer Radikalisierung“. *Neue Praxis – Schwerpunkttheft Soziale Probleme – Interpretationen und Aushandlungen (sozial-)pädagogischer und sicherheitspolitischer Logiken – Beispiele aus Kinderschutz und Radikalisierungsprävention*, 2: i. Erscheinen.
- Weinert, Franz E. 2001. *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Westfälische Wilhelms-Universität Münster. 2019. *Erste Ordnung zur Änderung der Prüfungsordnung für das Fach Islamische Theologie zur Rahmenordnung für die Bachelorprüfungen innerhalb des Zwei-Fach-Modells an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster*. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags. 2021. *Islamischer Religionsunterricht an Schulen Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen und Umsetzung in den Bundesländern*. WD 8 - 3000 - 065/21. Berlin. Deutscher Bundestag.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein, Mehmet Kart, Eike Bösing, Yannick von Lautz, Caner Ayyildiz. 2022. „Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam.“ *IU Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 2 (1): 1-24.  
[https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP\\_Sozialwissenschaften\\_2022\\_1\\_Zimmer\\_et\\_al\\_Islamistische\\_Radikalisierung\\_mbq27l.pdf](https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP_Sozialwissenschaften_2022_1_Zimmer_et_al_Islamistische_Radikalisierung_mbq27l.pdf).
- Zimmer, Veronika, Margit Stein, Rauf Ceylan. 2019b. „Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen – die Rolle der politisch-religiösen Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht.“ *Bildung und Erziehung BuE*, 72 (1): 50-78.
- Zimmer, Veronika, Margit Stein. 2020. Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams aus Sicht (angehender) islamischer Theolog\*innen (UWIT). DOI: 10.13140/RG.2.2.20485.17126

Zimmer, Veronika, Rauf Ceylan, Margit Stein. 2017. „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland.“ *Theo Web – Zeitschrift für Religionspädagogik*, 16 (2): 347-367.

Zimmer, Veronika, Yilmaz Gümüs, Margit Stein. 2023. *Islamische Theologie und Islamische Religionspädagogik – eine empirische Studie zu Orientierungen und Einstellungen bei muslimischen Theolog\*innen und Religionslehrer\*innen*. Berlin: Springer.

## Impressum

### ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung

Herausgeber:

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH und  
Violence Prevention Network gGmbH

Redaktion:

Dr. Dennis Walkenhorst - dennis.walkenhorst@modus-zad.de  
Maximilian Ruf - maximilian.ruf@violence-prevention-network.de

### ISSN 2750-1345

modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH

Judy Korn

Alt-Reinickendorf 25

13407 Berlin

Telefon: (030) 40 75 51 20

info@modus-zad.de

www.modus-zad.de

www.twitter.com/modus\_zad

Eingetragen im Handelsregister beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg  
unter der Handelsregisternummer: HRB 198070 B

--

Violence Prevention Network gGmbH

Judy Korn, Thomas Mücke

Alt-Reinickendorf 25

13407 Berlin

Tel.: (030) 917 05 464

Fax: (030) 398 35 284

post@violence-prevention-network.de

www.violence-prevention-network.de

www.facebook.de/violencepreventionnetworkdeutschland

www.twitter.com/VPNderad

www.interventionen.blog

Eingetragen im Handelsregister beim Amtsgericht Berlin-Charlottenburg  
unter der Handelsregisternummer: HRB 221974 B

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung von Violence Prevention Network gGmbH  
oder modus | zad – Zentrum für angewandte Deradikalisierungsforschung gGmbH dar. Für inhaltliche  
Aussagen tragen die Autor\*innen allein die Verantwortung.