

**Die Kompetenzorientierung im
Studium der Islamischen Theologie**
Dokumentenanalyse der
Modulbeschreibungen der
Masterstudiengänge der Islamischen
Theologie mit Lehramtsoption

Margit Stein

Veronika Zimmer

Bd. 2 / Nr. 1 / 2023

Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie – Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption

Prof. Dr. Margit Stein – Universität Vechta, Fachbereich Erziehungswissenschaften

E-Mail: 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 Jugendrechte.

Prof. Dr. Dr. Veronika Zimmer – IU Internationale Hochschule (Standort Münster), Fachbereich Sozialwissenschaften

E-Mail: 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

Der Beitrag legt dar, welche Kompetenzen nach Abdel-Rahman (2021; 2022) angehenden Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht in den Studiengängen für Islamische Theologie vermittelt werden. Methodisch bedient sich die Studie einer qualitativen Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen der zum Lehramt für den islamischen Religionsunterricht führenden Masterstudiengänge an Zentren, Instituten, Departments und Fakultäten für Islamische Theologie in Deutschland. Basierend auf dieser Dokumentenanalyse wird diskutiert, inwieweit die Studierenden als angehende Lehrkräfte auf die Thematisierung gesellschaftspolitischer Fragestellungen, wie etwa den Umgang mit islamistischer Radikalisierung, vorbereitet werden.

Laut den Ergebnissen der Dokumentenanalyse bieten die meisten Studienstandorte in Deutschland ihren Studierenden übergreifende Module im gesellschaftspolitischen Bereich. In den Modulen werden gemäß der Modulbeschreibungen bzw. in der Modulstruktur Kompetenzen als Ziele der Veranstaltungen des Studiums beschrieben, die grundlegend für eine Befassung mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen sind. Stärker als in den Bachelorstudiengängen werden in den Masterstudiengängen hierbei der Transfer und die eigene Urteilsbildung betont und Gestaltungskompetenzen aufgebaut.

Schlüsselwörter: Islamischer Religionsunterricht, islamische Religionslehrkräfte, Studiengang Islamische Theologie, Module, Lehre, Kompetenzen, Dokumentenanalyse, qualitative Forschung, Prävention, islamistische Radikalisierung

Zitierweise: Stein, Margit; Zimmer, Veronika. 2023. „Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie – Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption.“ *ZepRa. Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung* Bd. 2, Nr. 1, 2023: 131-159.

ISSN 2750-1345 | www.zepra-journal.de

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	134
2 Theoretischer Hintergrund: Kompetenzen für das reflexive Agieren in der heterogenen Gesellschaft	135
3 Forschungsstand zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht	137
4 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen.....	139
5 Die Studie „Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“ (UWIT).....	140
5.1 Stichprobenziehungen und Stichprobenbeschreibung bzgl. der Dokumentenanalyse	141
5.2 Auswertungsmethode Dokumentenanalyse.....	145
6 Inhalte und Kompetenzbereiche der Module untersuchter Studiengänge	145
6.1 Inhalte der Module in gesellschaftspolitischen Bereichen	145
6.2 Kompetenzbereiche der Module.....	149
7 Fazit	155
Literaturverzeichnis.....	157

1 Einleitung

Die deutschlandweite Einführung des staatlich verantworteten islamischen Religionsunterrichts als ordentliches Schulfach basiert u.a. auf demographischen Prozessen: Durch Arbeitsmigration seit den 1950er Jahren und dem damit zusammenhängenden Familiennachzug sowie dem Zuzug von Muslim:innen infolge von Fluchtbewegungen hat sich der Anteil der Menschen in Deutschland, die sich zum Islam bekennen, auf geschätzte über fünf Millionen erhöht (Statistisches Bundesamt 2020, Stichtag: 31.12.2019; zur Geschichte der Migration nach Deutschland auch Boos-Nünning 2019). Das demografische Argument wird durch das geringere Durchschnittsalter der muslimischen Gläubigen verstärkt, wobei ein Viertel der Muslim:innen in Deutschland unter 15 Jahre alt ist; ein weiteres Viertel ist zwischen 15 und 25 Jahre alt (Pfündel, Stichs und Tanis 2021). Basierend auf Art. 7 Grundgesetz haben alle Schüler:innen Anspruch auf Religionsunterricht in der Schule; dies gilt auch für Muslim:innen, deren grundgesetzlicher Anspruch bisher nur mangelhaft eingelöst wurde. Sowohl muslimische Dachverbände als auch staatliche Akteur:innen haben seit den 1970er Jahren die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts gefordert, jedoch aus unterschiedlichen Gründen und mit verschiedenen Zielen. Diese unterschiedlichen Motive und Ziele führen zu Spannungen in der Bildungs- wie auch der Religionspolitik (Kiefer 2011a; 2011b). Besonders kontrovers wird die Umsetzung des grundgesetzlich kodifizierten Anspruchs auf Religionsunterricht im Zusammenhang mit dem islamischen Religionsunterricht diskutiert. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts sollte auch Ausdruck der Wertschätzung gegenüber muslimischen Mitbürger:innen sein und somit deren gleichberechtigter Integration in die deutsche Gesellschaft dienen. Durch staatliche Strukturen an den Universitäten zur Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht soll ein geschützter Raum geschaffen werden, um den häufig aufgeladenen religiösen oder gesellschaftsbezogenen Diskurs zu entlasten und eine wissenschaftlich fundierte Debatte über die Auslegung und Interpretation des Islam zu ermöglichen (Khorchide 2021). Um eine flächendeckende Einführung des Faches zu gewährleisten, ist es notwendig, eine ausreichende Anzahl von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht auszubilden (Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011). Diese Lehrkräfte haben eine wichtige Rolle als Multiplikator:innen bei der religiösen Bildung der jungen muslimischen Generation sowie in der Prävention von islamistischem Gedankengut (Stein et al. 2021, 9; Stein, Zimmer und Kart 2023). Muslimisch gelesene Schüler:innen stehen im Alltag vor verschiedenen Herausforderungen, darunter islamophoben Vorurteilen und Diskriminierungen sowie der Gefahr der islamistischen Vereinnahmung oder Radikalisierung. Der islamische Religionsunterricht soll als neutrale Plattform dienen, auf der diese konfliktreichen Themen von den Lehrkräften und Schüler:innen bearbeitet und diskutiert werden können. Er soll Raum für Denkanstöße und Reflexion bieten und einen offenen und wissenschaftlich gestützten Dialog ermöglichen. Jedoch gibt es bisher kaum Forschungen darüber, welche Kompetenzen im Studium gefördert werden und wie gut die derzeitigen Ausbildungen angehende Theolog:innen der Islamischen Theologie (mit und ohne Lehramtsoption) auf diese gesellschaftspolitischen Herausforderungen der Vermittlung eines zeitgemäßen Islam vorbereiten.

Dieser Beitrag geht somit der Frage nach, welche Kompetenzen im Masterstudiengang (Lehramt) an unterschiedlichen Standorten vermittelt werden sowie auf welche Kompetenzen (Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und/oder Gestaltungskompetenzen) in den jeweiligen Studiengängen der Schwerpunkt gelegt wird. Hierbei wird insbesondere geprüft, ob neben der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz auch Bemühungen erkennbar sind, die Deutungs-,

Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen aufzubauen, die zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse in besonderem Maße beitragen.

2 Theoretischer Hintergrund: Kompetenzen für das reflexive Agieren in der heterogenen Gesellschaft

Der islamische Religionsunterricht wurde mit dem Ziel eingeführt, den verfassungsrechtlich in Artikel 7 GG kodifizierten Anspruch auf einen wissenschaftlich abgestützten, staatlich im Austausch mit den Religionsgemeinschaften erteilten Religionsunterricht auch für junge Muslim:innen umzusetzen. Die angehenden Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht werden gegenwärtig an den Zentren, Instituten, Fachbereichen und Departments für Islamische Theologie bzw. Religionslehre in Deutschland ausgebildet. In ihrem Studium müssen sie fachliche, methodisch-didaktisch-pädagogische sowie soziale und personale Kompetenzen erwerben, um im Rahmen ihres späteren Religionsunterrichts eine qualitativ hochwertige (religiöse) Bildung gewährleisten zu können. Diese Kompetenzen gingen ein in den kompetenzbasierten „Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse“ für Bachelor- und Masterstudiengänge innerhalb der „Kategorie Wissen und Verstehen“ (Fachkompetenz), der „Kategorie Können“ (Methodenkompetenz) sowie der „kommunikativen und sozialen Kompetenzen“ (Kultusministerkonferenz 2005, 8).

Neben den genannten verfassungsrechtlichen und fachlich-religiösen Begründungen für seine Einführung werden an den islamischen Religionsunterricht auch vielfältige gesellschaftspolitische Ansprüche herangetragen, wie etwa gesellschaftliche Spannungen und Spaltungen zu überwinden und etwa mit Blick auf Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland integrierend und inkludierend zu wirken oder auch präventiv gegen islamistische Radikalisierung zu arbeiten (vgl. zu dieser Diskussion auch Ströbele 2021; Stein et al. 2021; Stein und Zimmer 2022). Zum einen stellt sich angesichts dieser vielfältigen Erwartungen die Frage, ob es überhaupt Aufgabe des Religionsunterrichts sein kann, neben religionspädagogischen Aufgaben auch einen gesellschaftspolitischen Impetus zu entwickeln (Stein und Zimmer 2023; 2024), zum anderen, inwiefern angehende Lehrkräfte hierfür überhaupt im Rahmen ihres Studiums ausgebildet werden und Kompetenzen aufbauen können.

Nach Klieme et al. (2007) sind in Anlehnung an Weinert Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, 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“ (Klieme et al. 2007, 21).

Kompetenzen sind grundlegend, um in unterschiedlichen Situationen Problemlösungen zu entwickeln, insbesondere angesichts der sogenannten Schlüsselprobleme der Menschheit nach Klafki (1993), wie etwa der kohäsiven und kooperativen Ausgestaltung einer heterogenen und interdependenten Gesellschaft oder der Umgang mit Radikalisierungen. Das deutsche Bildungssystem erhebt den Anspruch, Individuen durch die Vermittlung der dafür notwendigen Kompetenzen auf die Anforderungssituationen in der Gesellschaft vorzubereiten. Insbesondere der (islamische) Religionsunterricht ist mit dem Anspruch verknüpft, nicht nur fachliches Wissen zu vermitteln, sondern auch umfassende wertebezogene Kompetenzen zu vermitteln, die interdependent verbunden und je nach Kontext unterschiedlich relevant sind. Das Modell der OECD von Rychen und Salganik (2001;

2003) liegt auch der PISA-Studie ³³ zugrunde. Die Kompetenzen werden hierbei drei Kernkompetenzkategorien zugeordnet: dem autonomen Handeln, dem interaktiven und effektiven Einsetzen von Werkzeugen wie etwa von Sprache, Symbolen und neuen Technologien sowie dem erfolgreichen Agieren in unterschiedlichen heterogenen Gruppen, jeweils vermittelt durch das kritische Bewusstsein und reflexive Kompetenzen.

kritisches Bewusstsein/Reflexivität

AUTONOMES HANDELN

- Fähigkeit, Interessen und Grenzen wahrzunehmen
- Fähigkeit, Lebenspläne und Projekte zu entwerfen
- Fähigkeit, im Rahmen eines Ganzen zu agieren

Autonomie und Identität

WERKZEUGE INTERAKTIV EINSETZEN

- Fähigkeit, Sprache, Symbole und Text einzusetzen
- Fähigkeit, Wissen und Informationen einzusetzen
- Fähigkeit, (neue) Technologien einzusetzen

Interaktion mit der Welt
durch physische und
soziokulturelle Werkzeuge

AGIEREN IN HETEROGENEN GRUPPEN

- Fähigkeit, mit anderen gut auszukommen
- Fähigkeit zur Kooperation
- Fähigkeit, mit Konflikte zu lösen

soziale Interaktion

Abbildung 1: Inhaltsschwerpunkte der Kernkompetenzen im deseco-Ansatz (Stein 2005, 54)

Die kompetenzorientierte Wende im Nachgang des schlechten Abschneidens der Schüler:innen in Deutschland im Rahmen der PISA-Studie wird im deutschen Bildungssystem als ein Paradigmenwechsel verstanden. Das bedeutet vor allem, dass im Unterricht und im Studium die Wissenseinheiten nicht mehr primär im Sinne einer Inputorientierung an die Schüler- und Studierendenschaft herangetragen werden. Vielmehr angestrebt ist eine Outputorientierung, d. h. es werden nicht mehr Inhalte festgeschrieben, die vermittelt werden sollen, sondern „konkrete Kompetenzen erwähnt, die Schüler [und Studierende...] erwerben sollen, um die in den Bildungsstandards festgelegten Bildungsziele zu erreichen“ (Bağraç 2015, 68; vgl. hierzu auch Bağraç Dissertationsschrift zur Entwicklung einer kompetenzorientierten Fachdidaktik 2018a und seine Überlegungen zu den Zukunftsperspektiven des islamischen Religionsunterrichts 2018b). Das gilt auch für den islamischen Religionsunterricht. Um die im Rahmen des Studiums erworbenen Kompetenzen bewerten zu können, müssen Operationalisierungen von Kompetenzen formuliert werden, d. h. es müssen genaue Angaben dazu erfolgen, welche Schlüsselprobleme wie gelöst werden sollten, um in diesem Bereich als kompetent zu gelten. Diese Operationalisierung kann etwa im Rahmen von outcomeorientierten und prozessbezogenen Modulbeschreibungen erfolgen (Bağraç 2015; 2018a; 2018b; Stein und Zimmer 2022). „Denkbar wäre bei der Gestaltung von Modulbeschreibungen ausgehend von der beruflichen Relevanz [...] die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen als prozessbezogene Handlungsergebnisse zu gestalten.“ (Kamçılı-Yıldız 2020, 227).

³³ Die internationale Schulleistungsstudie PISA erfasst im Auftrag der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) die Kompetenzen von 15-jährigen Jugendlichen in den Bereichen Lesekompetenz, Mathematik und den Naturwissenschaften (dazu mehr bei Reiss et al. 2019).

Im Rahmen des Beitrags wird analysiert, welche Kompetenzen in den Modulhandbüchern, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen der zum Lehramt führenden Masterstudiengänge der Islamischen Theologie bzw. Religionslehre in Deutschland adressiert werden. Bisher wurden die entsprechenden Studiengänge der Islamischen Theologie daraufhin noch nicht wissenschaftlich betrachtet; es liegen in wissenschaftlicher Hinsicht lediglich Analysen zur Kompetenzorientierung der Curricula für den islamischen Religionsunterricht vor, nicht jedoch für das Studium der Islamischen Theologie, die zur Berechtigung führt, als Lehrkraft den islamischen Religionsunterricht zu verantworten. Wenn, dann wurden bisher nur partikulare Kompetenzorientierungen im Studium der Islamischen Theologie erfasst, etwa in Bezug auf die Vermittlung interreligiöser und interkultureller Kompetenzen im Rahmen des Studiums der Islamischen Theologie oder aber zur Vermittlung von Kompetenzen in den Bachelorstudiengängen der Islamischen Theologie, die bedeutsam sind, um islamistische Radikalisierung zu thematisieren und gegebenenfalls zu präventiv zu begegnen.

3 Forschungsstand zur Kompetenzorientierung im Religionsunterricht

Bisher liegen wissenschaftliche Analysen und Studien von Bağraç (2015; 2018a; 2018b) und Abdel-Rahman (2021; 2022) zur Kompetenzorientierung der Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht ausgewählter deutscher Bundesländer vor; die Kompetenzorientierung des Studiums der Islamischen Theologie mit und ohne Lehramtsoption wurde bisher noch nicht wissenschaftlich untersucht. Ausnahmen hiervon stellen die Studie von Kamçılı-Yıldız (2020) und von Stein und Zimmer (2022) dar, welche sich jedoch nicht mit den im Studium vermittelten Kompetenzen insgesamt befassen, sondern jeweils partikular ausgewählte Kompetenzen erfassen, die sich auf ganz spezifische Inhaltsbereiche und deren Thematisierung und Bearbeitung beziehen.

Mit einem Fokus auf das Land Nordrhein-Westfalen unterzieht Bağraç die überfachlichen Kompetenzen einer „islamisch-religionspädagogischen Überprüfung“ (Bağraç 2015, 70). Diese Kompetenzen sind in den Kompetenzmodellen als Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz definiert. Bağraç begründet die Wichtigkeit der Kernkompetenzen in ihrer Anwendung auf und im islamischen Religionsunterricht mit religiösen Textquellen wie dem Koran oder den Hadithen, die jeweils einen besonderen Fokus auf die Verknüpfung von Erkennen und abgeleiteten Handlungen legen. Bağraç schlussfolgert: Die im Islam angestrebte „Bildung des guten Charakters (aḥlāq) [...] als Folge des Glaubens (‘īmān) findet seinen [sic!] Ausdruck in guten Handlungen bzw. Werken (‘amāl). Wie im schulischen Alltag ist auch hier eine Symbiose zwischen Wissen und Handeln erkennbar.“ (Bağraç 2015, 71). Im „Lehrplan der Islamkunde“³⁴ [...] soll der Mensch unter

³⁴ Bei dem von Bağraç zusammengefassten Lehrplan handelt es sich um die Veröffentlichung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2009; Lehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamkunde in deutscher Sprache). Bağraç ergänzt hierzu, dass „[...] die Islamkunde, die rechtlich ein religionskundlicher Unterricht ist, [...] lehrplantechnisch eher einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht in staatlicher Verantwortung ähnelt“ (Bağraç 2015, 77). In der AIWG-Expertise aus dem Jahr 2020 (Ulfat et al. 2020) wird festgestellt, dass „sowohl die Bundesländer als auch die Religionsgemeinschaften [...] die Begriffe „Islamischer Religionsunterricht“ „Islamkunde“ oder „Islamunterricht“ nicht einheitlich [verwenden].“ (Ulfat et al. 2020, 18). Beim Islamischen Religionsunterricht handelt es sich um einen bekenntnisorientierten Unterricht ähnlich dem katholischen oder evangelischen Religionsunterricht. Islamkunde bzw. Islamunterricht ist nicht bekenntnisorientiert ausgerichtet, sondern informiert weltanschaulich-neutral über die Religion des Islam. Die Expertise (Ulfat et al. 2020) weist zudem darauf hin, dass z. B. in Bayern und Schleswig-Holstein in alleiniger staatlicher Verantwortung stehende Islamkunde erteilt wird. Zudem wird betont, dass „die Grenze zwischen Information über eine Religion (Religionskunde) und Unterricht in dieser Religion

Wechselwirkung seiner vier Eigenschaften (Körperlichkeit, Emotionalität, Intellektualität, Spiritualität) die Welt mit allen Sinnen wahrnehmen [...] und deuten können. [...] Es handelt sich dabei also um einen [...] Prozess, in dem sich Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungskompetenz gegenseitig bedingen und eine Vervollkommnung des Menschen (die Entfaltung seiner Potenziale bzw. die optimale Entwicklung seiner Kompetenzen) angestrebt wird“ (Bağraç 2015, 74). Zur Analyse der Curricula für den islamischen Religionsunterricht und hierin eingegangene Kompetenzen unterscheidet Abdel-Rahman (2021; 2022) die Wahrnehmungs- und Darstellungs-, Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenz, die sich wiederum in unterschiedlicher Gewichtung in drei Anforderungsbereiche wiederfinden (Anforderungsbereich I, II und III, s. Tabelle 1).

Tabelle 1: Anforderungsbereiche und Operatoren (Abdel-Rahman 2021, 172 - 173, verkürzt)

Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz Anforderungsbereich I+II	AFB I: nennen, benennen, skizzieren, formulieren, darstellen, aufzeigen, wiedergeben, beschreiben, zusammenfassen AFB II: (erläutern, herausarbeiten, untersuchen, vergleichend darstellen)
Deutungskompetenz Anforderungsbereich II+III	AFB II: einordnen, zuordnen, anwenden, belegen, nachweisen, begründen, erläutern, erklären, entfalten, herausarbeiten, vergleichen, analysieren, untersuchen, in Beziehung setzen AFB III: interpretieren
Urteilskompetenz Anforderungsbereich III	AFB III: 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
Dialogkompetenz Anforderungsbereich II+III	AFB II: vergleichen, in Beziehung setzen AFB III: sich auseinandersetzen mit, erörtern, Stellung nehmen
Gestaltungskompetenz Anforderungsbereich III	AFB III: gestalten, entwerfen, eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von ..., Stellung nehmen aus der Sicht von..., Perspektiven entwickeln

Diese Kompetenzen werden auch als Analyseraster für die vorliegende Studie genutzt:

- „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).

(Religionsunterricht) [...] in der Praxis nicht einfach zu ziehen [sind]. Die gewählten Begrifflichkeiten für religionskundliche Unterrichtsformen in staatlicher Verantwortung liegen dabei häufig so nah am Religionsunterricht, dass eine Unterscheidung für viele Eltern, Schüler_innen und die Öffentlichkeit kaum möglich ist“ (Ulfat et al. 2020, 19).

Im Anforderungsbereich I nach Abdel-Rahman reproduzieren die Lernenden vor allem Sachwissen und wenden vertraute Methoden an, während sie im Anforderungsbereich II bekannte Sachverhalte selbständig bearbeiten, einordnen und erklären und auf weitere Fragestellungen anwenden. Der Aufgabenbereich III umfasst schließlich die eigene Urteilsbildung und Gestaltung von Problemlösungen. Den Anforderungsbereichen sind unterschiedliche Operatoren zugeordnet, die wiederum die Kompetenzen näher beschreiben, die in den Anforderungsbereichen verortet sind. Abdel-Rahman vergleicht die verschiedenen Kompetenzbereiche, die in den Curricula für den islamischen Religionsunterricht ausgewählter Bundesländer adressiert werden und schlussfolgert, dass sich die Vorgaben für die Operatoren und Kompetenzen für den islamischen Religionsunterricht hinsichtlich ihrer Gewichtungen und Ausführlichkeit unterscheiden, und dass in den Kompetenzbeschreibungen im Gegensatz zur Wahrnehmungs-, Darstellungs-, Deutungs- und Urteilskompetenz, vor allem die Dialogkompetenz und die Gestaltungskompetenz, die im Sinne einer Förderung des reflexiven Denkens und Handelns essenziell wären, unterrepräsentiert sind oder gar nicht aufgeführt werden. Insbesondere die Anforderungsbereiche II und III sind oftmals weniger ausgeprägt. Gerade aber diese weniger im Zentrum stehenden Kompetenzen wären für die Prävention der Radikalisierung äußerst relevant.

Die output- und outcome-orientierte Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie greift als eine der wenigen die Studie von Kamçılı-Yıldız (2020) auf, die sich inhaltlich mit der Darstellung anderer Religionen sowie auf Kompetenzebene mit der Vermittlung interreligiöser und -kultureller Kompetenzen im Studium befasst. Die Studie thematisiert, wie die Standorte für Islamische Theologie dem gesetzlichen Anspruch auf Vermittlung interreligiöser und interkultureller Inhalte und Kompetenzen gerecht werden, wie sie dies „in ihren Modulhandbüchern inhaltlich umsetzen und welche Zugänge zu fremden Religionen dort zu erkennen sind“ (Kamçılı-Yıldız 2020, 216).

Die Studie von Stein und Zimmer (2022, 2023; 2024) geht der Frage nach, ob und inwieweit der Themenbereich der islamistischen Radikalisierung inhaltlich und methodisch-didaktisch an die Studierenden vermittelt wird. Hierzu wurde bisher auf Ebene der Bachelorstudiengänge eine Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen vorgenommen anhand der Frage, wie islamistische Radikalisierung mit den angehenden Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht und angehenden Theolog:innen im Bereich der Islamischen Theologie thematisiert wird und 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 (Stein und Zimmer 2022). Zudem wurden 26 Dozierende zu dieser Thematik vertiefend qualitativ befragt (Stein und Zimmer 2023; 2024).

4 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Bislang ist noch nicht erforscht, welche generellen Kompetenzen und gesellschaftspolitischen Inhalte den Studierenden an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien vermittelt werden, die sie vor allem auf professioneller Ebene dazu befähigen sollen, gesellschaftspolitische Fragestellungen des Islam in der säkularen und heterogenen Gesellschaft zu adressieren. Dabei gilt insbesondere die Förderung (selbst)reflexiver Kompetenzen im Anforderungsbereich II und III als essenziell. In der Auswertung wird aus diesem Grund der Fokus auf Kompetenzen allgemein gelegt und nicht auf die Kompetenzen zu den Gegenständen und Inhalten der Theologie. Basierend auf Forschungsstand und Forschungsdesiderat (siehe unten) wird im Rahmen der vorgestellten Dokumentenanalyse erfasst, welche Kompetenzen nach Abdel-Rahman in den Modulen abgebildet werden. Es wird diskutiert, ob

die gemäß den Modulbeschreibungen anvisierten aufzubauenden Kompetenzen diejenigen sind, die als essenziell erachtet werden, um als spätere islamische Religionslehrkraft qualitativ hochwertigen Unterricht zu bieten und auch gesellschaftspolitische Schlüsselprobleme nach Klafki (1993), wie etwa den gesellschaftlichen Zusammenhalt oder islamistische Radikalisierung, zu adressieren.

Grundgesamtheit der Analyse sind alle Beschreibungen der Studiengänge und Module an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie mit und ohne Lehramtsoption. Bei der Analyse sollte ein möglichst vollständiges Bild der aktuellen Studiengänge erfolgen. In diesem Beitrag werden Studiengänge, die für das Lehramt befähigen, untersucht. Eine Auswertung der Studiengänge ohne Lehramtsoption erfolgte bei Stein & Zimmer (2022). In einer weiteren Veröffentlichung ist es geplant, einen Vergleich der Studiengänge der Zentren und Institute sowie Fachbereiche bzw. Department oder Abteilungen für Islamische Theologie zu verfassen.

Einheiten der Dokumentenanalyse sind in dem vorliegenden Beitrag die Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie im Bereich der Masterstudiengänge, die für das Lehramt befähigen.

Als *Forschungsdiesiderat* stellt sich nun die Aufgabe, zu erfassen, welche Kompetenzen an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien vermittelt werden sollen, um die dortigen Studierenden auf die Herausforderung vorzubereiten, bei den Schüler:innen Kompetenzen aufzubauen, die für das Agieren in demokratischen Strukturen essenziell sind.

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

1. Welche Kompetenzen sollen an den unterschiedlichen Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in den Masterstudiengängen der Islamischen Theologie vermittelt werden?
2. Werden in der Modulstruktur (Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen) in den Masterstudiengängen der Islamischen Theologie neben der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz auch Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen aufgebaut, die zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse beitragen?

5 Die Studie „Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam aus Sicht (angehender) islamischer Theolog:innen“ (UWIT)

Die Analyse erfolgt im Rahmen der UWIT-Studie gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). UWIT erforscht die vermuteten Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam sowie Vorschläge zur Radikalisierungsprävention. Methodisch findet neben der hier vorgestellten Dokumentenanalyse auch eine leitfadengestützte, qualitative Erfassung von Expertisen (angehender) Theolog:innen im Kontext der Islamischen Theologie (Dozierender und Studierender der Islamischen Theologie mit bzw. ohne Lehramtsoption) zu den vermuteten Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam in Deutschland statt. In dem vorliegenden Beitrag wird der Schwerpunkt auf die Darstellung der

Ergebnisse der Dokumentenanalyse der ausgewählten Masterstudiengänge mit Lehramtsoption gelegt.

5.1 Stichprobenziehungen und Stichprobenbeschreibung bzgl. der Dokumentenanalyse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen werden die online zur Verfügung stehenden Dokumente (Modulbeschreibungen, Modulhandbücher, Modulübersichten über fachspezifische Bestimmungen sowie Studien- und Prüfungsordnungen) der Studiengänge der Islamischen Theologie, Religion, Religionspädagogik sowie Religionslehre mit Lehramtsbezug (Masterstudiengänge) an folgenden Standorten für die Analyse herangezogen (vgl. zur Analyse der Bachelorstudiengänge an den Standorten für Islamische Theologie in Deutschland Stein und Zimmer 2022):

- die ersten seit 2011 vom BMBF geförderten Studiengänge an den Universitäten in Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main (mit Gießen), Münster, Osnabrück und Tübingen,
- der Studiengang an der Akademie der Weltreligionen der Universität Hamburg sowie
- die Studiengänge an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe, Ludwigsburg, Weingarten und Freiburg³⁵.

Die im Jahr 2019 neu dazugekommenen Studiengänge an den Standorten Berlin und Paderborn werden nicht analysiert. Der Standort Paderborn bietet erst seit dem Wintersemester 2022/2023 das „Unterrichtsfach Islamische Religionslehre“ im Rahmen des Bachelorstudienganges sowie voraussichtlich ab dem Wintersemester 2023/2024 im Rahmen des Masterstudienganges an³⁶. Für den Masterstudiengang sind noch keine Modulbeschreibungen verfügbar. Am Standort Berlin wird ein Kombinationsbachelor „Islamische Religionslehre“ angeboten. Ein Master of Education „Islamische Religionslehre“ des „Berliner Instituts für Islamische Theologie“ wird gegenwärtig aufgebaut³⁷.

In der folgenden Tabelle 2³⁸ ist die Gesamtliste aller für die Studie relevanten Standorte und zugehörigen Studiengänge zusammengestellt. Zum Zeitpunkt der Recherche im Sommer 2022 sind unterschiedliche Bezeichnungen für die Studiengänge mit dem Berufsziel einer Lehrkraft für den islamischen Religionsunterricht vorzufinden, nämlich beispielsweise „Islamische Theologie“, „Islamische Religion“ oder „Islamische Religionslehre“. Die unterschiedlichen Bezeichnungen erschweren die Recherche; so können z. B. im Hochschulkompass³⁹ Details zu Studiengängen der Islamischen Theologie gesucht werden. Dabei wurden im Sommer 2022 44 Treffer auf der Internetseite

³⁵ An der Pädagogischen Hochschule (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.

³⁶ <https://kw.uni-paderborn.de/piit/studium/islamische-theologie-studieren>.

³⁷ https://www.hu-berlin.de/de/studium/beratung/angebot/sgb/islam_relig_kombi_la.

³⁸ Die Recherche und die Zusammenfassung der Studiengänge erfolgten im Sommer 2022. Es wurde 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.*

³⁹ <https://www.hochschulkompass.de>.

von Hochschulkompass ausgegeben. Der Studiengang befindet sich in einem starken Wandel und unterliegt schnellen Entwicklungen; so wurden im Frühjahr 2022 lediglich 31 Treffer zu diesem Fach auf der Internetseite von Hochschulkompass erzielt. Die intensive Recherche an unterschiedlichen Standorten erbrachte viele weitere Treffer hinsichtlich relevanter Studiengänge. In dem vorliegenden Beitrag werden Inhalte und Kompetenzbereiche ausgewählter Studiengänge dargestellt. Da sich die Inhalte in den Lehramtsmasterstudiengängen der unterschiedlichen Schulformen überschneiden, wird hier zudem der Schwerpunkt auf das Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen bzw. das Lehramt in der Sekundarstufe I gelegt.

Tabelle 2: Übersicht Gesamtstichprobe; fett unterlegte Studiengänge: Basis der Dokumentenanalyse

Standort	Studiengang
Universität Osnabrück (Institut für Islamische Theologie) ⁴⁰	Islamische Theologie (B.A.) (1-Fach-Bachelor)
	Islamische Theologie (M.A.) (1-Fach-Master)
	Islamische Religion BEU (Bildung Erziehung und Unterricht, Lehramtsbachelor, 2-Fach)
	Islamische Theologie/Islamische Religion (Lehramtsbachelor Gymnasium, 2-Fach)
	Islamische Religion (Lehramtsbachelor Berufsschule, 2-Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster GHR 300, 2-Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster Gymnasium, 2-Fach)
	Islamische Religion (M.Ed., Lehramtsmaster Berufsschule, 2-Fach)
	Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft (M.A.)
Eberhard Karls Universität Tübingen (Zentrum für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A.)
	Islamische Religionslehre (B.Ed.; Lehramt Gymnasium)
	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.)
Universität Münster (Zentrum für Islamische Theologie)	Islamische Theologie (B.A. 1-Fach)
	Islamische Theologie (B.A. 2-Fach)
	Islamische Theologie (M.A.)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Grundschule)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Berufskolleg, 2Fach-Bachelor)
	Islamische Religionslehre (Lehramtsbachelor Gymnasien und Gesamtschulen, 2-Fach-Bachelor)
	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)

⁴⁰ Islamische Religionspädagogik (Erweiterungsfach) ist ausgelaufen. (https://www.islamische-theologie.uni-osnabrueck.de/studium/studiengaenge/islamische_religionspaedagogik_erweiterungsmaster_lehramt.html)

	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) ⁴¹	Islamisch-Religiöse Studien (B.A., 1-Fach)
	Islamisch-Religiöse Studien (B.A., 2-Fach)
	Islamisch-Religiöse Studien (M.A., Forschungsmaster)
	Medien-Ethik-Religion (M.A.)
	Islamischer Unterricht (Erweiterungsfach mit dem Ziel Staatsexamen für das Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen; Ergänzungsstudium Gymnasium, Zertifikat Islamische Religionslehre)
Goethe-Universität Frankfurt a. M. (Institut für Studien der Kultur und Religion d. Islam; AIWG) ⁴²	Islamische Studien (B.A.)
	Islamische Studien (M.A.)
	Islamische Religion, Lehramt an Haupt- und Realschulen (L2)
	Islamische Religion, Lehramt an Gymnasien (L3)
	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)	Unterrichtsfach Islamische Religionslehre im Rahmen des Bachelorstudiengangs Lehramt (B.Ed. G - HRSGe - GyGe - BK)
	Unterrichtsfach Islamische Religionslehre im Rahmen des Masterstudiengangs Lehramt (M.Ed. G - HRSGe - GyGe - BK) ⁴³
	Islamische Theologie (B.A., in 2-Fach-Bachelor „Komparative Theologie der Religionen“)
	Islamische Theologie (M.A., im Master „Theologien im Dialog“)
Humboldt-Universität zu Berlin ⁴⁴ (Inst. f. Isl. Theologie)	Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor ohne Lehramtsoption)
	Islamische Theologie (B.A., Monobachelor)
	Islamische Theologie (B.A., Kombinationsbachelor mit Lehramtsoption, Grundschule)
PH Karlsruhe (Inst. f. Islam. Theologie/Reli-)	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt GS)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt GS)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Bachelorstudiengang Lehramt Sek. I)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt Sek. I)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Erweiterungsfach Sek. I für praktizier. Lehrkräfte)

⁴¹ Das Erweiterungsfach ist in einem Umgestaltungsprozess nach Ende der Erprobungsphase und befindet sich u. a. in einem laufenden Akkreditierungsverfahren; daher ist dieses nicht online eingestellt. Die Modulhandbücher der BA-Studiengänge sind verfügbar. Diese decken – bis auf die Fachdidaktik – größtenteils sechs Module ab.

⁴² Religionswissenschaft – Islamische Religion (B.A. und M.A., keine Neueinschreibungen mehr möglich).

⁴³ Hierfür liegt noch keine Modulbeschreibung vor.

⁴⁴ 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“.

gionspädagogik) 45	
PH Ludwigsburg (Abteilung Islamische Theologie/Religi ons-pädagogik)	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Grundschule)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed., Lehramt, Grundschule)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A., Lehramt, Sekundarstufe I)
	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) 46	Islamische Religion im Lehramt der Grundschule (LAGS) (B.A., Bachelor-Teilstudiengang innerhalb der Lehramtsstudiengänge) ⁴⁷
	„Alevitische Religion“ Lehramt Grundschule (B.A., Bachelor-Teilstudiengang)
	„Islamische Religion“ Lehramt Grundschule (M.Ed., Master-Teilstudiengang)
	„Alevitische Religion“ im Lehramt der GS (LAGS) (M.Ed., Master-Teilstudiengang)
PH Freiburg (Institut der Theologien)	Islamische Theologie (B.A., Lehramt Primarstufe)
	Islamische Theologie (M.A., Lehramt Primarstufe)
	Islamische Theologie (B.A., Lehramt Sek I)
	Islamische Theologie (M.A., Lehramt Sek I)
PH ⁴⁸ Weingarten ⁴⁹ (Fach Islamische Religionslehre/ Religionspädago gik) ⁵⁰	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A. Primarlehramt)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed. Primarlehramt)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (B.A. Sek. I)
	Islamische Theologie/Religionspädagogik (M.Ed. Sek. I)

Die Grundgesamtheit aller Materialien für die Analyse besteht aus 104 Dokumenten 68 unterschiedlicher Bachelor- und Masterstudiengänge mit und ohne Lehramtsoption, die verschieden

⁴⁵ 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).

⁴⁶ 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 Potenzialen reflektiert (<https://www.awr.uni-hamburg.de/studium/ma-studiengang.html>).

⁴⁷ Bis zum Wintersemester 2020/21 wurden die Studiengänge „Islamische Religion“ und „Alevitische Religion“ im Lehramt der Primar und Sekundarstufe 1 (LAPS) angeboten. Ab Wintersemester 2020/21 werden die Studiengänge „Islamische Religion“ und „Alevitische Religion“ im Lehramt der Grundschule (LAGS) angeboten. Masterstudiengänge sind ab dem Wintersemester 2023/24 geplant.

⁴⁸ 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/>).

⁴⁹ Die Islamische Theologie (Lehramt Grundschule mit Staatsexamen) ist auslaufend (<https://www.ph-weingarten.de/die-ph-weingarten/recht-regelungen/satzungen-ordnungen-richtlinien/>).

⁵⁰ Die Islamische Theologie am Standort Weingarten ist vorläufig vom Senat eingestellt, da es Auseinandersetzungen mit islamischen Verbänden um die Idschaza (religiöse Lehrbefugnis) gibt. Die Einstellung des Studienganges bezieht sich auf die Lehre und die Forschung. Die Lehre wird gegenwärtig über die PH Ludwigsburg zur Verfügung gestellt.

zusammengefasst sind, z. B. in Modulübersichten, -handbüchern, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen sowie fachspezifischen Bestimmungen. In diesem Beitrag werden die Dokumente der Masterstudiengänge mit Lehramtsoption analysiert (diese sind in Tabelle 2 fett unterlegt).

5.2 Auswertungsmethode Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse erfolgt in vier Schritten nach Mayring (2016). Nachdem die Fragestellung in Schritt 1 klar formuliert ist (Kap. 3), wird im zweiten Schritt das zu analysierende Material bestimmt (Kap. 4.1, Tab.2). Als Untersuchungsgegenstand werden im vorliegenden Beitrag Modulhandbücher, Modulübersichten, fachspezifischen Bestimmungen, Studien- und Prüfungsordnungen sowie Informationsbroschüren im Bereich der Islamischen Theologie/Religion/Religionspädagogik bzw. Religionslehre in den Lehramtmasterstudiengängen analysiert. Im dritten Schritt werden die Güte und Angemessenheit der Dokumente geprüft (Mayring 2016). Hierzu stellt Mayring sechs Kriterien zur *Formulierung einer Quellenkritik* vor: die Art und Herkunft der Dokumente, deren inneren und äußeren Merkmale, die Intendiertheit der Dokumente sowie deren Nähe zum Gegenstand (Mayring 2016). Nach Abwägung der einzelnen Kriterien der Quellenkritik nach Mayring (2016) werden die ausgesuchten Dokumente bezüglich ihres Informationsgehalts für die Fragestellung als relevant (oder nicht relevant) und notwendig (oder nicht notwendig) für die Beantwortung der Forschungsfragen bewertet. Manche Dokumente beinhalten lediglich Modulbezeichnungen ohne Beschreibung der Inhalte. Diese Quellen werden zwar als relevant, aber nicht notwendig bezeichnet. Diese Quellen werden zunächst aus der Auswertung herausgenommen und lediglich bei Notwendigkeit zur Auswertung hinzugezogen, z. B. wenn diese Quellen weiterführende Informationen zu den Modulen beinhalten. Zudem gibt es weitere Quellen, die diese sowie weitere ergänzende Informationen zu den Modulen bereitstellen. Diese Quellen werden ebenfalls als Ergänzung bei der Auswertung berücksichtigt.

Alle Dokumente der Grundgesamtheit wurden von den Internetseiten der jeweiligen Universitäten heruntergeladen. Sie sind somit öffentlich zugänglich und liegen in digitaler Form vor. Bei Schritt 4, der Interpretation der Dokumente (Kap. 5), werden formale und inhaltliche Aspekte in Anlehnung an die induktiv ausgerichtete, kategoriebasierte, qualitative Dokumentenanalyse nach Mayring (2016) herausgearbeitet. Anhand der Forschungsfragen lässt sich der zentrale Untersuchungsgegenstand für die Dokumentenanalyse (Inhalte der Module sowie dort beschriebene Kompetenzen) ableiten.

6 Inhalte und Kompetenzbereiche der Module untersuchter Studiengänge

6.1 Inhalte der Module in gesellschaftspolitischen Bereichen

Auf der Grundlage der Dokumentenanalyse werden die Inhalte der ausgewählten Studiengänge vorgestellt. Die ausgewählten Studiengänge weisen unterschiedlich viele Module auf: so sind am Standort Osnabrück 13 Module (davon fünf Wahlmodule mit Wahl eines Moduls für das Studium), am Standort Ludwigsburg jedoch beispielsweise nur drei Module vorzufinden. Diese Unterschiede erschweren eine einheitliche Analyse und einen Vergleich. Zudem gibt die Modulanzahl keine Auskunft darüber, wie viele Veranstaltungen jeweils am Standort vorzufinden sind. 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 Tabelle 3 werden die Studiengänge und die dazugehörigen Module detailliert dargestellt.

Tabelle 3: Module der ausgewählten Studiengänge

<p>Standort Osnabrück</p> <p>Islamische Religion (Lehramtsmaster Gymnasium, 2-Fach, Fach „Islamische Religion“)</p> <p>Pflichtbereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mastermodul: Glaubenspraxis und Lebenswirklichkeit in Schule und Alltag 2. Vertiefungsmodul: Islamische Rechtswissenschaft 3. Sprachmodul: Fortgeschrittenes Arabisch für den Religionsunterricht 4. Bezugsmodul: Interreligiöse und interkulturelle Studien 5. Mastermodul: Fachdidaktisches Seminar – Gymnasium 6. Vertiefungsmodul: Systematische Theologie des Islam 7. Vertiefungsmodul: Koranexegese 8. Vertiefungsmodul: Einführung in die <i>ḥadīṭ</i> -Wissenschaften <p>Ein Modul aus dem Wahlpflichtbereich:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Einführungsmodul: Einführung in die Geschichte des Islam 2. Bezugsmodul: Muslimische Gemeinden in Deutschland 3. Bezugsmodul: Religionswissenschaft/Religionssoziologie/ Religionspsychologie 4. Bezugsmodul: Religions- und Gemeindepädagogik, Jugendkultur 5. Bezugsmodul: Politisches System und Gesellschaftsstruktur Deutschlands <p>Für das Fach „Islamische Religion“ muss ein Modul zum schulischen Basisfachpraktikum (BFP) oder zum schulischen Erweiterungspraktikum (EFP) absolviert werden.</p>
<p>Standort Tübingen</p> <p>Islamische Religionslehre (Master of Education M.Ed.; Gymnasium)</p> <p>Pflicht</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fachdidaktische und theologische Auswertung des Praxissemesters (M.Ed.-1) 2. Schulbezogene Vertiefung und Forschung (M.Ed.-5) <p>Wahlpflicht</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Schwerpunktmodul 1: Interreligiöse Studien (M.Ed.-2) 4. Schwerpunktmodul 2: Religion und Gesellschaft (M.Ed.-3) 5. Schwerpunktmodul 3: Theoretische Zugänge zu Religion (M.Ed.-4) 6. Masterarbeit Islamische Religionslehre (M.Ed.-6) <p>Fachdidaktische Inhalte im Umfang von (mind.) 6 Credit Points (CP) verteilen sich auf die Module M.Ed.-1 und M.Ed.-5. Zwei der Wahlpflichtmodule M.Ed.-2 bis M.Ed.-4 werden fakultativ gewählt.</p>
<p>Standort Münster</p> <p>Islamische Religionslehre (Das Fach Islamische Religionslehre im Studium für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Abschluss „Master of Education“)</p> <p>Pflichtmodule</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Modul 1: Theologische Kompetenzen 2. Modul 2: Interreligiöse Kompetenzen 3. Modul 3: Koran- und Sunnadidaktik <p>Wahlpflichtmodule</p> <ol style="list-style-type: none"> 3a Wahlpflichtmodul 3a: Spezialisierung Maqasid 3b Wahlpflichtmodul 3b: Spezialisierung Koran und muslimische Historiographie

<p>3c Wahlpflichtmodul 3c: Spezialisierung Islamtheologischer Diskurs 4. Masterarbeit</p>
<p>Standort Frankfurt am Main</p> <p>Islamische Religion (Studienanteil Islamische Religion im Studiengang Lehramt an Gymnasien (L3)) Pflichtmodule</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Einführung in den Islam 2. Koran und Islamischer Religionsunterricht 3. Theologie des Islam und Islamischer Religionsunterricht 4. Hadith und Islamischer Religionsunterricht 5. Geschichte des Islam und Islamischer Religionsunterricht 6. Gesellschaft und Islamischer Religionsunterricht 7. Pädagogik des Islamischen Religionsunterrichts 8. Religionen und Islamischer Religionsunterricht 9. Schwerpunktbildung
<p>Standort Karlsruhe</p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Masterstudiengang Lehramt Sekundarstufe I)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vertiefung der islamischen Theologie 2. Vertiefung der islamischen Didaktik 3. Hermeneutik und islamische Geisteswelt
<p>Standort Ludwigsburg</p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Master of Education, Lehramt, Sekundarstufe 1)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grundlagenmodul Erweiterungsfach (mit folgenden Schwerpunkten: Koranwissenschaft, Hadithwissenschaft, Hermeneutik des Korans) 2. Aufbaumodul Erweiterungsfach (mit folgenden Schwerpunkten: Islamische Glaubenslehre und ihre Didaktik, Rechtslehre und ihre Didaktik, Religiöse Pluralität und ihre Didaktik) 3. Vertiefungsmodul Erweiterungsfach (mit folgenden Schwerpunkten: Islamische Religionsdidaktik/-pädagogik, Begleitseminar zum Integrierten Semesterpraktikum)
<p>Standort Freiburg</p> <p>Islamische Theologie (Master, Lehramt Sek I)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interreligiöser Dialog 2. Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht
<p>Standort Weingarten</p> <p>Islamische Theologie/Religionspädagogik (Master, Lehramt Sek. I, 7 Module) Professionalisierung: Islamische Theologie und Religionspädagogik 1 Professionalisierung: Islamische Theologie und Religionspädagogik 2</p>

Viele Module behandeln zeitgenössische Diskurse über den Islam und das Leben von Muslim:innen in Deutschland und diskutieren die Funktion und Darstellung der Religion in der Gegenwart kritisch. In Tabelle 4 werden ausgewählte Inhalte der Module zusammengefasst.

Tabelle 4: Ausgewählte Inhalte zum Thema Islam in der Gegenwart

Modul	Ausgewählte Inhalte zu Herausforderungen des Islam in der Gegenwart
Standort Osnabrück	
Vertiefungsmodul: Systematische Theologie des Islam	„theologischen Schulen [...], Konzepte und Weltanschauungen der islamischen und europäischen Geistesgeschichte in der Gegenwart, Kernthemen der Glaubensgrundlagen des Islam“
Bezugsmodul: Religionswissenschaft/ Religionssoziologie/ Religionspsychologie	„Darstellung der Entwicklungslinien des Verhältnisses zwischen Staat/Gesellschaft und Religion im Kontext Europas, Verhältnis von Globalisierung, Migration, Religion und religiösem Pluralismus, Verhältnis von Religion und Modernisierung im Kontext von Säkularisierung, Neue religiöse Bewegungen und Gemeinden in den Einwanderungsländern“
Standort Tübingen	
Religion und Gesellschaft	„Zeitgenössische theologische Debatten, Religion, Geschlecht und Sexualität in gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskursen“
Theoretische Zugänge zur Religion	„Fachwissenschaftliche Vertiefung der Vielfalt und Möglichkeiten wissenschaftlicher Zugänge zu Religion, insbesondere mit Blick auf die Rolle und Bedeutung von Religion in säkularen Gesellschaften und die damit verbundenen Ebenen der theoretischen Auseinandersetzung.“
Standort Münster	
Spezialisierung Koran und muslimische Historiographie	„In diesem Rahmen werden zeitgenössische islamische Diskurse vorgestellt und kritisch beleuchtet. Das Seminar „muslimische Historiographie“ thematisiert unterschiedliche Formate von Vergangenheitspflege im muslimischen Kontext. Die Formate arabisch-muslimischer Geschichtsbewahrung werden beschrieben und in ihren zeitkontextuellen Rahmen eingebettet. In einem zweiten Schritt folgt die Thematisierung von unterschiedlichen Verständnissen von Vergangenheitspflege. Insbesondere das Verhältnis von Tradition und Innovation als Bestandteile gegenläufiger gesellschaftlicher Prozesse.“
Spezialisierung Islamtheologischer Diskurs	„Es werden aktuelle Herausforderungen und Fragen, die an die islamische Theologie gerichtet werden, erarbeitet. Fragen der islamischen Theologie, insbesondere gegenüber anderen Begründungstraditionen (u.a. jüdisch und christlich) werden behandelt. Hierbei schöpfen die Studierenden insbesondere aus der Tradition des Kalam. Im Hauptseminar werden Fragen der islamischen Theologie behandelt, die Begriffe wie Freiheit, Verantwortung, Frieden und Gerechtigkeit berühren.“
Standort Frankfurt am Main	
Religionen und islamischer Religionsunterricht	„Ausgewählte Aspekte des Judentums oder Christentums in systematisch-theologischer, philosophischer, ethischer, historischer, institutionenkundlicher oder gegenwartsbezogener Hinsicht – oder alternativ Grundlagen der Religionswissenschaft“
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“
Standort Karlsruhe	

Vertiefung der islamischen Theologie	„Kontextualisierung des islamischen Rechtes in der Moderne und in modernen westlichen Gesellschaften“
Vertiefung der islamischen Didaktik	„Selbstverständnis der Religionslehrkraft, eigene Reflexion des Glaubens - Interreligiöse Kooperationsmöglichkeiten, z. B. gemeinsame Unterrichtsthemen“
Standort Ludwigsburg	
Aufbaumodul Erweiterungsfach	„Kontextualisierung des islamischen Rechtes in der Moderne und in modernen westlichen Gesellschaften, Grundfragen islamischer Ethik im Dialog mit ausgewählten Beispielen philosophischer Ethik; islamische Philosophie; Ansätze klassischer und moderner Philosophie; Grundzüge der theologischen Anthropologie, Exemplarische ethische Themen der Gegenwart“
Vertiefungsmodul Erweiterungsfach	„Religionsdidaktik: fachdidaktische Ansätze, Elementarisierung, Kompetenzorientierung, Umgang mit Heterogenität“
Standort Freiburg	
Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht	„Hauptquellen des Islam in gegenwärtigen Diskussionskontexten“
Standort Weingarten	
Professionalisierung: Islamische Theologie und Religionspädagogik	„Geschichte und Methoden der Auslegung islamischer Quellen mit besonderer Berücksichtigung zeitgenössischer Zugänge; systematische Auseinandersetzung mit zentralen Texten und Themen“

Die qualitative Dokumentenanalyse weist somit auf, dass Studierende in ausgewählten Modulen an allen Standorten auf die Heterogenität der Gesellschaft (z. B. Standort Osnabrück: „Möglichkeiten und Perspektiven interreligiöser Begegnung an den Lernorten Schule und Gemeinde, Religiosität im Spiegel pluraler Lebenswelten“) sowie auf einen reflexiven Umgang mit der eigenen Religion und der Rolle von Muslim:innen angesichts dieser Heterogenität vorbereitet werden (z. B. Standort Karlsruhe: „Selbstverständnis der Religionslehrkraft, eigene Reflexion des Glaubens“).

Somit wird eine weitere Analyse vorgenommen, nämlich hinsichtlich der in den Modulen aufgeführten Kompetenzen, die zu einem eigenständigen und reflexiven Umgang mit der Religion und der Befassung mit Religion im Rahmen des Unterrichts befähigen.

6.2 Kompetenzbereiche der Module

In diesem Schritt folgende prozessbezogene Kompetenzen untersucht (Abdel-Rahman 2021, 2022):

- „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).

Diese Kompetenzen werden zudem in unterschiedliche Anforderungsbereiche eingeteilt.

„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; Kultusministerkonferenz 2019).“ (Stein und Zimmer 2022, 62)

Die unterschiedlichen Kompetenzen werden durch unterschiedliche Begriffe operationalisiert. Diese Operatoren sind in Tabelle 5 zusammengefasst.

Tabelle 5: Operatoren der unterschiedlichen Kompetenzbereiche (in Anlehnung an Abdel-Rahman 2021, 172ff., ergänzt durch die Autorinnen, siehe auch Stein und Zimmer 2022)

Erschließungsdimensionen religiöser Kompetenz	
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, resümieren, verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse, kennen, haben Einblicke, sind informiert, verstehen, vertraut sein AFB II (Transfer): vergleichend darstellen, umschreiben, bearbeiten, präzisieren, unterscheiden, erkennen, rezipieren
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, in den Zusammenhang bringen, klassifizieren, beziehen auf, erschließen, recherchieren AFB III (Urteilsbildung): interpretieren, transferieren, kontextualisieren, auslegen, übersetzen in (im Sinne von transferieren), berücksichtigen, synthetisieren, differenzieren, transformieren
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, kritischen Diskurs führen, umgehen, begründet Position beziehen, diskutieren, weiterdenken, gewichten, würdigen, eingehen, vertreten (im Sinne einen begründeten Standpunkt einnehmen), verorten, hinterfragen, einschätzen

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, erstellen, realisieren (z. B. Auswertungen und Besprechungen von Unterricht), erproben, einsetzen (z. B. Methoden im Unterricht), umsetzen, anwenden, präsentieren, erforschen, ableiten (z. B. pädagogische Anregungen auf den Unterricht), reagieren (im Rahmen des Unterrichtes), vermitteln, übertragen (im Sinne vermitteln), anlegen, Interessen verfolgen, didaktisch transformieren, unterrichtliche Anwendungsbezüge

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 aufgelistet. Eine Zuordnung der Operatoren zur Dialogkompetenz ist hierbei schwierig vorzunehmen. Die untersuchten Standorte bzw. Studiengänge haben jeweils fest vorgegeben ein Modul, das sich mit den interreligiösen Fragen beschäftigt und den Islam im Dialog mit den anderen Religionen diskutiert (Kamçılı-Yıldız 2020). Das geschieht dabei jedoch nicht nur auf der Ebene der Dialogkompetenz, sondern vor allem in einer starken Verbindung von Urteils- und Gestaltungskompetenz. In den analysierten Modulbeschreibungen ist die Dialogkompetenz mit jeweils Urteils- und Gestaltungskompetenz an vielen Stellen sehr stark miteinander verbunden, so dass die Operatoren doppelt gezählt werden müssten. Um diese Doppelzählung zu vermeiden, wird die Dialogkompetenz aus der untenstehenden Darstellung entfernt. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass die Auseinandersetzung mit anderen monotheistischen Religionen zusätzlich innerhalb der anderen Module erfolgt, eine Schwerpunktsetzung auf Dialog mit den anderen Religionen wird z. B. in folgenden Modulen gesetzt: „Muslimische Gemeinden in Deutschland“ sowie „Interreligiöse und interkulturelle Studien“ (Standort Osnabrück), „Religion und Gesellschaft“ und „Interreligiöse Studien“ (Standort Tübingen) oder auch „Interreligiöse Kompetenzen“ (Standort Münster).

Tabelle 6: Operatoren für die jeweiligen Kompetenzbereiche nach Standort

Standort	Wahrnehmungs-/Darstellungskompetenz	Deutungskompetenz	Urteilskompetenz	Gestaltungskompetenz
Osnabrück	AFB I (Reproduktion): benennen x4, wiedergeben x2, beschreiben x7, identifizieren x1, reproduzieren x1, darlegen x5 AFB II (Transfer): umschreiben x1	AFB II (Transfer): einordnen x4, anwenden x8, begründen x7, erläutern x 4, erklären x2, vergleichen x2, analysieren x3, untersuchen x1, in den Zusammenhang bringen x1, klassifizieren x1 AFB III (Urteilsbildung): interpretieren x4, transferieren x1, übersetzen in x1 (im Sinne von transferieren), differenzieren x1	AFB III (Urteilsbildung): beurteilen x2, bewerten x9, eine Erwiderung formulieren aus der Sicht von... x1, reflektieren x5, begründet Position beziehen x1, gewichten x1	AFB III (Urteilsbildung): entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten) x3, erstellen x2, realisieren (z. B. Auswertungen und Besprechungen von Unterricht) x1, erproben x3
Tübingen	AFB I (Reproduktion): wiedergeben x2, beschreiben x1, identifizieren x4, resümieren x1, verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse x2, kennen x1, verstehen x1 AFB II (Transfer)	AFB II (Transfer): begründen x2, analysieren x2, beziehen auf x1, recherchieren x1 AFB III (Urteilsbildung): berücksichtigen x1, synthetisieren x1	AFB III (Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit x2, beurteilen x2, reflektieren x2, kritischen Diskurs führen x1, diskutieren x1, würdigen x1	AFB III (Urteilsbildung): gestalten x1, entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten) x1, einsetzen (z. B. Methoden im Unterricht) x1, umsetzen x2, präsentieren x3, erforschen x3, ableiten 1
Münster	AFB I (Reproduktion): darlegen x2, verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse x5, kennen x1, haben Einblicke	AFB II (Transfer): zuordnen x5, begründen x1, analysieren x3 AFB III (Urteilsbildung): kontextualisieren x2	AFB III (Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit x1, Stellung nehmen x2, reflektieren x1, weiterdenken x1,	AFB III (Urteilsbildung): entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten) x3, reagieren x2, vermitteln x1, übertragen x1, planen x1

	x1, sind informiert x2, vertraut sein x2 AFB II (Transfer): erkennen x3		eingehen x1, Diskurs führen x1, vertreten x1, verorten x1, hinterfragen x1	
Frankfurt am Main	AFB I (Reproduktion): benennen x2, darstellen x12, darlegen x2, kennen x9, verstehen x4 AFB II (Transfer): unterscheiden x1, erkennen x2	AFB II (Transfer): zuordnen x1, anwenden x3, erläutern x2, erklären x1, entfalten, analysieren x1, in Bezug setzen x5, erschließen x7, vergleichen x2 AFB III (Urteilsbildung)	AFB III (Urteilsbildung): bewerten x5, erörtern x12, reflektieren x10	AFB III (Urteilsbildung): anlegen x1, verfolgen x1, unterrichtliche Anwendungsbezüge x6
Karlsruhe	AFB I (Reproduktion): verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse x2, kennen x3 AFB II (Transfer): bearbeiten x1, rezipieren x1	AFB II (Transfer): anwenden x1, erklären x1, analysieren x1, erarbeiten x1, erschließen x1 AFB III (Urteilsbildung)	AFB III (Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit x1, bewerten x1, reflektieren x4, umgehen x1, einschätzen x1	AFB III (Urteilsbildung): entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten) x1, planen x1, strukturieren x1
Ludwigsburg	AFB I (Reproduktion): darlegen x1, verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse x5, kennen x2, betrachten x1 AFB II (Transfer): rezipieren x2	AFB II (Transfer): anwenden x1, analysieren x1, beziehen auf x1, erschließen x3, in Bezug setzen x1 AFB III (Urteilsbildung): auslegen x1, transformieren x1	AFB III (Urteilsbildung): sich auseinandersetzen mit x2, bewerten x1, reflektieren x7, umgehen x1, einschätzen x2, Diskurs führen x2	AFB III (Urteilsbildung): gestalten x1, entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten) x2, einsetzen (z. B. Methoden im Unterricht) x1, planen x1, didaktisch transformieren x2
Freiburg	AFB I (Reproduktion): benennen x1, verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse x8, kennen x2 AFB II (Transfer): rezipieren x2	AFB II (Transfer): erklären x1, analysieren x1, erarbeiten x1, beziehen auf x1, anwenden x 1, in Bezug setzen x1 AFB III (Urteilsbildung)	AFB III (Urteilsbildung): bewerten x1, reflektieren x2, umgehen x1, einschätzen x1, Diskurs führen x1	AFB III (Urteilsbildung): gestalten x1, einsetzen (z. B. Methoden im Unterricht) x1

Weingarten	AFB I (Reproduktion): benennen x1, beschreiben x1, verfügen über das Wissen/über die Kenntnisse x1, kennen x2 AFB II (Transfer): rezipieren x1	AFB II (Transfer): erläutern x1 AFB III (Urteilsbildung), kontextualisieren x1	AFB III (Urteilsbildung): beurteilen x1, bewerten x1, erörtern x1, reflektieren x3,	AFB III (Urteilsbildung): entwickeln (z. B. Unterrichtseinheiten) x1, durchführen x1, einsetzen (z. B. Methoden im Unterricht) x1, planen x2, strukturieren x1
------------	---	---	--	---

Die Analyse der vorgestellten Modulhandbücher weist darauf hin, dass der Schwerpunkt bei den Kompetenzbeschreibungen bzw. den Qualifikationszielen auf der Urteils- und Gestaltungskompetenz liegt. Genau jene sind gemäß Abdel-Rahman insbesondere für einen eigenständigen Umgang mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen essenziell. Zudem zeigt die Analyse deutlich, dass die im vorgelagerten Bachelorstudium erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse und Kompetenzen vertieft und besonders um verschiedene fachdidaktische Aspekte der Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht erweitert werden. Somit kann festgehalten werden, dass die beschriebenen Kompetenzen in den Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge sich im Vergleich zu den Bachelorstudiengängen (Stein und Zimmer 2022) stärker auf die Urteils- und Gestaltungskompetenz fokussieren. Dabei werden überwiegend die Anforderungsbereiche II (Transfer) und III (Urteilsbildung) adressiert. Die meisten Operatoren sind im Anforderungsbereich II (Transfer) und III (eigene Urteilsbildung) vorzufinden, während der Anforderungsbereich I (Reproduktion von Sachwissen) vergleichsweise weniger adressiert wird, da er bereits, wie die Dokumentenanalyse der Module des Bachelorstudiums von Stein und Zimmer zeigt, schon im vorgeschalteten Bachelorstudium der Islamischen Theologie ausgebaut wurde (Stein und Zimmer 2022).

Die Verarbeitungsleistungen der Studierenden im Bereich der Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenzen liegen vor allem in den deskriptiven Bereichen des Darstellens und Beschreibens sowie des Erwerbs von verfügbarem Wissen bzw. Kenntnissen. Im Bereich der Deutungskompetenz überwiegen die Begriffe „analysieren“, „begründen“ und „erarbeiten“. Im Bereich der Urteilskompetenz wird vor allem „reflektieren“, „bewerten“ und „kritischen Diskurs führen“ sehr stark angefordert. Im Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) werden überwiegend die Operatoren der Urteilskompetenz stark angewandt, wobei die Gestaltungskompetenz, im Unterschied zum Bachelorstudium (Stein und Zimmer 2022), stärker als die Deutungskompetenz adressiert wird. Die Dialogkompetenz wird, wie bereits beschrieben, an vielen Stellen angesprochen und ist sehr eng mit den anderen Kompetenzbereichen verknüpft. Die zusammenfassende Abbildung 2 zeigt, dass die Qualifizierungsziele im Anforderungsbereich III (eigene Urteilsbildung) den Anforderungsbereich II (Transfer) übersteigen.

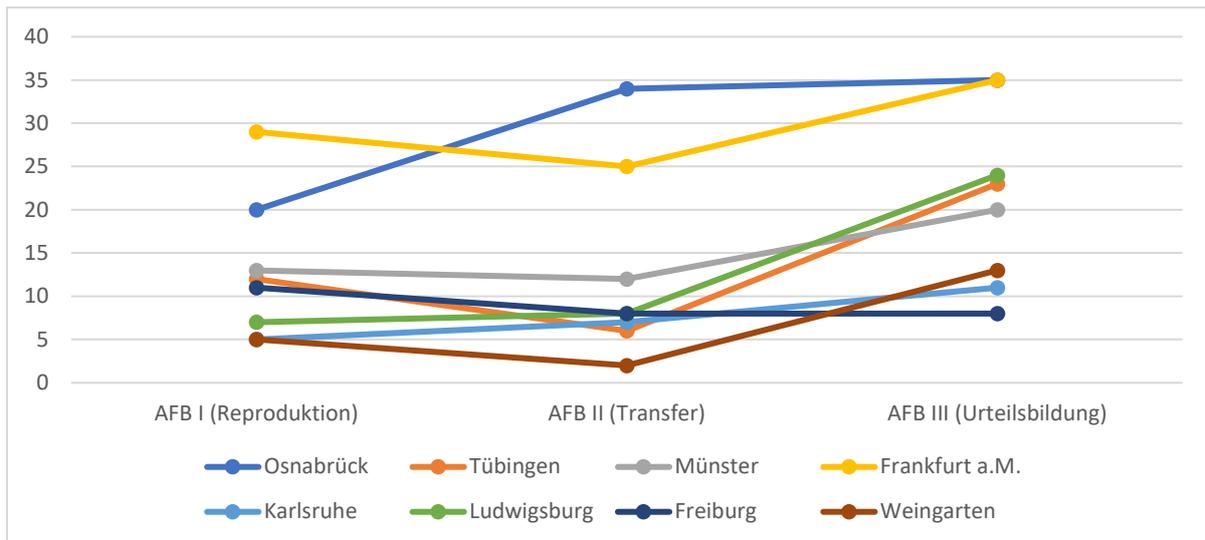


Abbildung 2: Operatoren der unterschiedlichen Kompetenzbereiche für die untersuchten Standorte

Bei der genauen Betrachtung des Anforderungsbereichs III (eigene Urteilsbildung) zeigt sich, dass überwiegend Urteilskompetenzen vertreten sind. Dennoch wird die Gestaltungskompetenz an allen untersuchten Standorten deutlich stärker als im Bachelorstudium berücksichtigt (Stein und Zimmer 2022). Ein Vergleich der in den Modulen beschriebenen Qualifikationsziele an unterschiedlichen Standorten ist nur begrenzt möglich, da in den Studiengängen an verschiedenen Standorten zahlenmäßig stark divergierende Module vorzufinden sind. Zudem unterscheiden sich die Länge und die Form der Modulbeschreibungen. Entsprechend der Dokumentenanalyse besteht die Tendenz zur umfangreicheren Berücksichtigung der Gestaltungskompetenz im Masterstudium im Vergleich zum Bachelorstudium.

Die Dokumentenanalyse bietet jedoch vor allem Anlass, eine weitere, detaillierte Analyse der Modulbeschreibungen angepasst z. B. an die Standortgröße vorzunehmen. Ergänzend kann die Möglichkeit ergriffen werden, im Rahmen der vertiefenden Interviews, die im Projekt UWIT umgesetzt werden, genauere Informationen zu den Hintergründen der Schwerpunktsetzungen einzelner Studiengänge einzuholen.

7 Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei den Masterstudiengängen der Islamischen Theologie der Schwerpunkt bei den Kompetenzbeschreibungen bzw. den Qualifikationszielen auf der Urteils- und Gestaltungskompetenz liegt. Diese sind insbesondere für einen eigenständigen Umgang mit gesellschaftspolitischen Herausforderungen essenziell. Die qualitative Dokumentenanalyse weist somit auf, dass Studierende in ausgewählten Modulen an allen Standorten auf die Heterogenität der Gesellschaft sowie auf einen reflexiven Umgang mit der eigenen Religion und der Rolle von Muslim:innen angesichts dieser Heterogenität vorbereitet werden. Dies ist insbesondere vor dem Hintergrund, dass Studierende als angehende Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht wesentlich die religiöse Sozialisation muslimischer Kinder und Jugendlicher in Deutschland begleiten werden, von hoher gesellschaftspolitischer Relevanz, da an den islamischen Religionsunterricht stets der gesellschaftspolitische Imperativ gestellt wird, zu einer reflexiven religiösen Identität und gesellschaftlicher Integration beizutragen. Die in den Modulen aufgeführten Kompetenzen befähigen die angehenden Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht zu einem eigenständigen und reflexiven Umgang mit der Religion und der Befassung mit Religion im Rahmen des Unterrichts.

Zudem zeigt die Analyse deutlich, dass die im vorgelagerten Bachelorstudium erworbenen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kenntnisse und Kompetenzen (vgl. hierzu Stein und Zimmer 2022) in den Masterstudiengängen vertieft und besonders um verschiedene fachdidaktische Aspekte der Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht erweitert werden. Somit kann festgehalten werden, dass die beschriebenen Kompetenzen in den Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge sich im Vergleich zu den Bachelorstudiengängen (Stein und Zimmer 2022) stärker auf die Urteils- und Gestaltungskompetenz fokussieren. Dabei werden überwiegend die Anforderungsbereiche II (Transfer) und III (Urteilsbildung) adressiert. Die meisten Operatoren sind im Anforderungsbereich II (Transfer) und III (eigene Urteilsbildung) vorzufinden, während der Anforderungsbereich I (Reproduktion von Sachwissen) vergleichsweise weniger adressiert wird, da er bereits, wie die Dokumentenanalyse der Module des Bachelorstudiums von Stein und Zimmer zeigt, schon im vorgeschalteten Bachelorstudium der Islamischen Theologie ausgebaut wurde (Stein und Zimmer 2022). Auch die Gestaltungskompetenz wird an allen untersuchten Standorten im Masterstudium deutlich stärker als im Bachelorstudium berücksichtigt (Stein und Zimmer 2022).

Für weitere Forschungen und Studien sind mindestens zwei weitere Stränge des Vorgehens notwendig, nämlich

- Forschungen zu Kompetenzen, die im Rahmen des Lehramtstudium der katholischen und evangelischen Theologie vermittelt werden im Vergleich zum Studium der Islamischen Theologie und
- Studien zur tatsächlichen Kompetenzaneignung bei der Lehramtsstudierenden der islamischen, katholischen und evangelischen Theologie (sowie bei Lehramtsstudierenden allgemein).

Die schulische Vermittlung von Deutungs-, Urteils-, Dialog- und Gestaltungskompetenzen gilt als essenziell für die Adressierung einer Radikalisierung, d .h. für die Prävention radikaler Entwicklungen und eventuell auch Maßnahmen der Intervention bei bereits bestehenden radikalen Tendenzen. Diese Kompetenzen tragen in erster Linie und in besonderem Maße zu einer eigenständigen Reflexion gesellschaftlich-religiöser Prozesse bei. Sie zu fördern ist jedoch nicht nur Imperativ für den islamischen Religionsunterricht, sondern eine Aufgabe für das gesamte Schulwesen und alle Unterrichtsfächer und sollte nicht auf einzelne Fächer reduziert werden (Stein und Zimmer 2023; 2024).

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett. 2021. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Unveröffentlichte Dissertation. Vechta: Dissertationsschrift.
- Abdel-Rahman, Annett. 2022. *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Berlin: Peter Lang.
- Bağraç, Musa. 2015. „Kompetenzorientierung des Islamunterrichts“. *Hikma – Zeitschrift für islamische Theologie und Religionspädagogik* 6: 66 - 79.
- Bağraç, Musa. 2018a. *Islamischer Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen. Perspektiven für die Entwicklung einer kompetenzorientierten Fachdidaktik*. Münster: Dissertationsschrift.
- Bağraç, Musa. 2018b. „Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht „islamisch“ begründen?“ *Zukunftsperspektiven für den konfessionellen Religionsunterricht in Österreich* 26 (2): 104 - 138. <https://oerf-journal.eu/index.php/oerf/article/view/56/10>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- 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.
- Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2011): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/islamischer_religionsunterricht.pdf?blob=publicationFile&v=1. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Kamçılı-Yıldız, Nahiye. 2020. „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrausbildung. *Theo-Web – Zeitschrift für Religionspädagogik* 19 (1): 215 - 229. <https://doi.org/10.23770/tw0130>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Klafki, Wolfgang. 1993. „Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung“. *Pädagogisches Forum* 1 (1993): 21 - 28.
- Klieme, Eckhard, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich, Hans Gruber, Manfred Prenzel, Kristina Reiss, Kurt Riqarts, Jürgen Rost, Heinz-Elmar Tenorth und Helmut J. Vollmer. 2007. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Berlin: BMBF. https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20901/pdf/Klieme_et_al_2003_Zur_Entwicklung_Nationaler_Bildungsstandards_BMBF_A.pdf. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- 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. 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. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/islamischer_religionsunterricht.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- 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.
- Kulturministerkonferenz KMK (Hrsg.) 2005. *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Berlin: KMK. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/Hochschule_Wissenschaft/BS_050421_Qualifikations-rahmen_AS_Ka.pdf. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Mayring, Philipp. 2016. *Einführung in die qualitative Sozialforschung: eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. 2009. *Lehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Islamkunde in deutscher Sprache. Klassen 5-10*. <http://schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/download/3760>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Pfündel, Katrin, Anja Sticks und Kerstin Tanis. 2021. „Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz“. *Forschungsbericht 38. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Nürnberg: BAMF. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb38-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=15. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Reiss, Kristina, Mirjam Weis, Eckhard Klieme und Olaf Köller (Hrsg.). 2019. *PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Rychen, Dominique Simone und Laura Hersh Salganik. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe.
- Rychen, Dominique Simone und Laura Hersh Salganik. 2003. *Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo)*. Paris: OECD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476359.pdf>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Statistisches Bundesamt. 2020. *Religion in Deutschland und weltweit. Dossier*. Berlin: Statistisches Bundesamt.
- Stein, Margit. 2005. „Herausforderungen beim Übergang von der Schule zum Beruf – der Kompetenzbegriff bei PISA“. In *Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungspfade im europäischen Vergleich*, herausgegeben von Jens. U. Prager und Clemens Wieland, 49 - 74. Frankfurt am Main: Bertelsmann.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer, Mehmet Kart, Petra Rother, Yannick von Lautz, Eike Bösing und Caner Ayyildiz. 2021. „Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention“. *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*. Vol. 2, Issue 4. https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_SOZIALWISS_4_2012_Stein_Zimmer_Kart_Ivuaw1.pdf. Letzter Zugriff: 15.12.2023.

- 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. <https://zepra-journal.de/index.php/zepra/article/view/14/17>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer. 2023. „Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf den Umgang mit und die Prävention islamistischer Radikalisierung in Unterricht und Schule – eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 22 (1): 100 - 126. https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/theo-web/pdfs/22-jahrgang-2023-heft-1/vorbereitung-angehender-islamischer-religionslehrkraefte-auf-den-umgang-mit-und-die-praevention-islamistischer-radikalisierung-in-unterricht-und-schule-eine-interviewstudie-mit-dozierenden-der-studiengaenge-der-islamischen-theologie-in-deutschland.pdf. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Stein, Margit und Veronika Zimmer. 2024. „Wie kann der islamische Religionsunterricht islamistische Radikalisierung verhindern? Eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland“. In *Wiener Beiträge zur Islamforschung*, herausgegeben von Ednan Aslan. Wien: Universität Wien, im Druck.
- Stein, Margit, Veronika Zimmer und 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 und Veronika Zimmer, 136 - 148. Weinheim: Beltz.
- Ströbele, Christian. 2021. *Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Entwicklungen und Wirkungen*. <https://www.researchgate.net/publication/349573159>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.
- Ulfat, Fahimah, Jan Felix Engelhardt und Esra Yavuz. 2020. *AIWG-Expertise. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Qualität, Rahmenbedingungen und Umsetzung*. <https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/12/AIWG-Expertise-Islamischer-Religionsunterricht-in-Deutschland-Onlinepublikation.pdf>. Letzter Zugriff: 15.12.2023.

Impressum

ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung

Herausgeber:

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

Redaktion:

Prof. Dr. Dennis Walkenhorst dennis.walkenhorst@iu.org (vormals modus | zad)

Maximilian Ruf - maximilian.ruf@violence-prevention-network.de

Margareta Wetchy, David Tschöp, Cornelia Lotthammer, Verena Kießwetter, Paul Merker

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.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.