

Lena Dreier und Constantin Wagner

Wer studiert Islamische Theologie?

Ein Überblick über das Fach
und seine Studierenden



İSLAMİ KAYNAKLARA GÖRE
PEYGAMBERLER

20



AIWG-Expertise

Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden

Lena Dreier und Constantin Wagner



Über die Autor_innen

Lena Dreier forscht an der Universität Leipzig und ist Promotionsstipendiatin der Friedrich-Ebert-Stiftung. In ihrer aktuellen Studie untersucht sie „Studieren und Glauben. Die Formierung der Islamischen Theologie in Deutschland“. Sie ist assoziiertes Mitglied der Kollegforschergruppe „Multiple Secularities – Beyond the West, Beyond Modernities“. Nach dem Studium der Kulturwissenschaften und der

Constantin Wagner ist Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Er studierte Vergleichende Religionswissenschaften mit Schwerpunkt Islam, Ethnologie, Politikwissenschaften (M. A.) sowie Soziologie und Sozialpsychologie (Dipl.-Soz.) und absolvierte das Doktoratsstudium „Organisation und Kultur“ (Dr. rer. soc. / Ph.D.) an der Universität St. Gallen (Schweiz). Er war Mitarbeiter am Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt am Main, Postdoctoral Fellow am Seminar für

Soziologie an den Universitäten Leipzig und Berlin (HU) war sie bis 2016 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Religionssoziologie, Wissenschaftsforschung, Rekonstruktiven Sozialforschung sowie der Qualitativen Längsschnittforschung.

Soziologie der Universität St. Gallen und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Studien der Kultur und Religion des Islam (Goethe-Universität Frankfurt am Main) sowie am Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung (Braunschweig). Seit 2009 ist er zudem freier Mitarbeiter am Institut für Medienverantwortung (Erlangen / Berlin). Seine Arbeitsschwerpunkte sind Islam(-verständnisse) im postkolonialen Europa, Islamophobie und (antimuslimischer) Rassismus (in öffentlichen Institutionen) sowie soziale Ungleichheit und Bildung.



Foto: Dana Sinaida Erising

Lena Dreier (M. A.)



Foto: privat

Prof. Dr. Constantin Wagner



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	2
Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen	4
Key Findings and Recommendations	7
1. Kapitel	
Überblick: Islamische Theologie an deutschen Hochschulen	10
1.1 Gesellschaftliche Nachfrage nach einer Islamischen Theologie	11
1.2 Genese der Disziplin: Einrichtung von Zentren Islamischer Theologie	12
1.3 Ausgestaltung des Fachs und Verortung innerhalb des universitären Fächerspektrums	15
1.4 Das unbekannte Subjekt: Die Studierenden und Absolvent_innen der neuen Disziplin	15
2. Kapitel	
Studierende der Islamischen Theologie: Ein Überblick in Zahlen	18
2.1 Übersicht Studierendenzahlen und Größe der Standorte	19
2.2 Gründe für die Standortwahl	19
2.3 Zugehörigkeit zum Islam als Hintergrund der Studienwahl	20
2.4 Sozialstrukturelle Hintergründe der Studierenden	21
3. Kapitel	
Studienmotive	22
3.1 Anwahl und Auswahl: Formelle, geographische und soziale Voraussetzungen des Studiums Islamische Theologie	22
3.2 Studienmotive	24
3.3 Zwischenergebnis Studienmotive	33
4. Kapitel	
Anschlüsse an Vorbildung und die disziplinäre Sozialisation	34
4.1 Anschlüsse an schulische und religiöse Vorbildung	34
4.2 Disziplinäre Sozialisation	37
4.3 Zwischenergebnisse Vorbildung und disziplinäre Sozialisation	43
5. Kapitel	
Fehlende Anschlüsse: Studienwechsel und Studienabbrüche	44
5.1 Muster der Studienabbrüche	45
5.2 Zwischenergebnis fehlende Anschlüsse	47
6. Kapitel	
Fazit und Ausblick: Islamische Theologin, Islamischer Theologe im Werden	48
6.1 Quo vadis Studium Islamischer Theologie? Etablierung und Konsolidierung	48
6.2 Ausblick: Absolventen und Absolventinnen und ihre Anfragen an eine zukunftssträchtige Islamische Theologie	49
6.3 Offene Forschungsfragen	51
Literaturverzeichnis	52
Impressum	54



Vorwort



Dr. Jan Felix Engelhardt

Geschäftsführer an der Akademie für Islam
in Wissenschaft und Gesellschaft

Die islamisch-theologischen Studien geben der Reflexion über die Religion des Islams, die Menschen muslimischen Glaubens bereits viele Jahre vor der Gründung des Fachs im Jahr 2010 in Deutschland geleistet haben, eine akademische Heimat. Wissenschaftler_innen und Studierende arbeiten zu einer großen Fülle an theologischen und religionspädagogischen Themen, die häufig von der Frage angeleitet werden, wie Muslim_innen in Deutschland ihrer Religion in unterschiedlichen Kontexten produktive Bedeutung verleihen können. Gleichzeitig bildet das Fach mittlerweile an bis zu elf Hochschulen in Deutschland Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht und muslimische Theolog_innen aus. Die derzeit bis zu 2.500 Studierenden werden nach dem Abschluss in einer Vielzahl von gesellschaftlichen Kontexten wirken und sind damit der größte Beitrag, den die islamisch-theologischen Studien für die Gesellschaft leisten können. Trotzdem sind sie in den vergangenen Jahren im öffentlichen und auch im wissenschaftlichen Diskurs im Schatten geblieben. Im öffentlichen Interesse standen vornehmlich die Professorinnen und Professoren des Fachs; Forschungsarbeiten widmeten sich – zu Recht – dem Aufbau von Wissensbeständen in den verschiedenen islamisch-theologischen

Fachgebieten. Dabei treffen sich in den Seminarräumen jedes islamisch-theologischen Standorts täglich junge Menschen muslimischen Glaubens mit verschiedensten religiösen und kulturellen Hintergründen, mit unterschiedlichem Bezug zur Religion, mit

individuellen Erwartungen ans Studium und die Zeit danach, um „ihren“ Islam auf Deutsch zu studieren.

Die Autor_innen der vorliegenden Expertise nahmen erstmals diese Studierenden in den Blick und fragten nach: Wer studiert eigentlich Islamische Theologie oder Religionspädagogik? Und warum? Was bringt junge Menschen dazu, sich für ein völlig neues, unbekanntes Studienfach zu entscheiden, dessen Thema gesellschaftlich hochumstritten ist

und das ein großes persönliches Verunsicherungspotenzial bereithält? Welche beruflichen Perspektiven verbinden die Studierenden mit der Islamischen Theologie?

Die Ergebnisse sind erhellend: Lena Dreier und Constantin Wagner zeigen auf, dass die Studierenden einen großen gesellschaftlichen Beitrag leisten möchten – und zwar auch, aber nicht nur innerhalb der Berufsfelder, über die häufig diskutiert wird: Imame und Lehrer_innen für den islamischen Religionsunterricht sind durchaus berufliche Perspektiven, die den Ausschlag für die Studienwahl geben können. Viele Studierende wollen in der eigenen Gemeinde, in der Schule oder der Öffentlichkeit Dinge zum Positiven ändern. Doch insbesondere die Vorstellung, das Studium der Islamischen Theologie diene als Qualifizierung für den Beruf des Imams, erweist sich als nicht realistisch. Das mag die integrationspolitische Idee hinter der Einführung islamisch-theologischer Studien, nämlich die Ausbildung von in Deutschland studierten Imamen, zunächst dämpfen. Doch ein erfreuliches Ergebnis dieser Expertise ist, dass die Vorstellungen von Studierenden, was sie mit ihrer akademischen Qualifikation leisten können, weit über diesen beruflichen Fokus hinausgehen: Die große Mehrheit der Studierenden ist motiviert, für die Menschen muslimischen Glaubens in Deutschland sowie für die gesamte Gesellschaft einen Beitrag zu leisten, Auskunft zur Religion des Islams zu geben, als gestaltende Akteur_innen zu wirken.

Daraus ergeben sich Aufgaben für die Universitäten, die Wissenschaftspolitik, die islamischen Religionsgemeinschaften und diejenigen gesellschaftlichen Handlungsfelder, in denen Expertise zum Islam benötigt wird. Diese Aufgaben haben wir in Form von Empfehlungen an den Anfang der Studie gestellt. Diese Punkte sind in die Zukunft gerichtet. Für die Gegenwart zeigt die Expertise eins ganz deutlich: Aus universitätspolitischer Perspektive ist die

Die Studierenden möchten sich engagieren und positive gesellschaftliche Veränderungen herbeiführen.

Wer studiert eigentlich
Islamische Theologie oder
Religionspädagogik?
Und warum?

Einführung der islamisch-theologischen Studien ein Erfolg, weil sie die gesellschaftliche Relevanz von Universitäten erweitert hat: Fast drei Viertel der Studierenden der Islamischen Theologie stammen nicht aus akademischen Elternhäusern, sondern sind die ersten in ihrer Familie, die studieren. Damit ermöglichen die islamisch-theologischen Studien an deutschen Universitäten Geschichten von Bildungsaufstieg, von gesellschaftlicher Partizipation und von sozialer Anerkennung in unserer Wissensgesellschaft. Jetzt gilt es, diese Potenziale nutzbar zu machen.



Zentrale Ergebnisse und Empfehlungen

Studierendenschaft

Die insgesamt bis zu 2.500 Studierenden der Islamischen Theologie und Religionspädagogik sind größtenteils weiblich. Von den für diese Studie befragten Studierenden sind fast drei Viertel (ca. 70 %) die ersten in ihren Familien, die studieren (Erstgenerationsstudierende). Zu 80 % haben sie Deutsch nicht als Erstsprache gelernt. Dadurch unterscheiden sie sich von der Studierendenschaft anderer geistes- und kulturwissenschaftlicher sowie theologischer Fächer.

Standortwahl

Die Mehrheit der befragten Studierenden (ca. 55 %) entscheidet sich aufgrund der Nähe zum eigenen Wohnort für einen Standort der Islamischen Theologie. Erst danach spielen der Ruf der jeweiligen Universität, des Instituts oder einzelner Lehrpersonen eine Rolle bei der Wahl des Studienorts (35 %). Eine grundlegende inhaltliche Ausrichtung eines Standorts spielt nur für wenige Studierende (16 %) eine Rolle.

Studienmotivation

Bei der Studienmotivation lässt sich zwischen berufsorientierten, intellektuellen, religiösen und gesellschaftspolitischen Motiven unterscheiden. Zwei Motive stechen hervor: religiöse Begründungen für die Studienfachwahl und der gesellschaftspolitische Anspruch, mit dem erworbenen Wissen in Religionsgemeinschaften und in die Gesellschaft hineinwirken zu können.

Politische Aufladung des Studiums

Spezifisch an der Islamischen Theologie ist, dass sie in öffentlichen Diskursen stark mit politischen Erwartungen in Verbindung gebracht wird: die Formierung eines deutschen Islams, die Emanzipation von ausländischen Einflüssen, die Kontextualisierung von muslimischer Religiosität. Allerdings finden sich politische Erwartungen an das Fach nicht nur im gesellschaftspolitischen Diskurs, sondern auch bei den Studierenden. Nicht wenige wollen zur Rolle des Islams in Deutschland positiv-gestaltend beitragen und dafür selbst zu akademisch gebildeten Islamexpert_innen werden.

Sozialisation im Studium

Studierende der Islamischen Theologie erfahren eine fachspezifische Sozialisation während ihres Studiums. Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass bestehendes Wissen hinterfragt wird sowie eigene Überzeugungen und religiöse Verortungen kontextualisiert und pluralisiert werden. Diese wissenschaftlich-theologische Sozialisation ist in der Islamischen Theologie derzeit deutlich klarer etabliert als die politische, berufsorientierte und religiöse Funktion des Studiums.

Perspektiven nach dem Studium

Viele Studierende des Fachs wollen gesellschaftsverändernd wirken, und zwar sowohl innerhalb ihrer Gemeinden oder der muslimischen Zivilgesellschaft als auch in gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen.

Eine konkrete Berufsorientierung wirkt im Studium stark bindend und ist ein wichtiger Faktor für einen erfolgreichen Abschluss. Allerdings sehen die Studierenden außerhalb des Lehramtsstudiums aufgrund der unklaren Berufsperspektiven für muslimische Theolog_innen nur selten konkrete Anschlussperspektiven, auch nach Absolvieren des Studiums. Viele Absolvent_innen orientieren sich daher in Richtung des Erziehungs- und Bildungsbereichs.

Anschluss an Gemeinden

Etwa die Hälfte der Studierenden fühlt sich einer muslimischen Gemeinde zugehörig (ca. 30 % stark zugehörig, ca. 20 % sehr stark zugehörig). Insbesondere das religionspädagogische Wissen der Studierenden, das im Rahmen islamisch-theologischer Studiengänge entsteht, kann zur inhaltlichen und strukturellen Weiterentwicklung der muslimischen Gemeinden beitragen.

AUF GRUNDLAGE DER VORLIEGENDEN EXPERTISE UND IHRER ZENTRALEN ERGEBNISSE SPRICHT DIE AIWG FOLGENDE EMPFEHLUNGEN AUS:

Didaktik des Fachs inhaltlich und finanziell stärken

Die sozialen Merkmale der Studierenden der Islamischen Theologie und Religionspädagogik stellen für die Inhalte und Didaktik der Lehre grundlegende Herausforderungen dar. Die Studierenden münden durchschnittlich mit weniger Bildungskapital als in anderen Fächern in die Universität ein. Hier ist es für die Universitäten und die islamisch-theologischen Standorte notwendig, mehr Aufmerksamkeit auf die Gestaltung der universitären Lehrpläne, die Methoden der Vermittlung von Inhalten und die nachholende Qualifizierung der Studierenden zu legen. Einerseits sind verstärkte standortübergreifende Initiativen und Bemühungen der Lehrenden sowie eine größere theoretische Reflexion über die Didaktik des Fachs notwendig. Andererseits ist es angeraten, dass sich der notwendige Fokus auf die Didaktik auch in der Finanzierung des Fachs widerspiegelt. Ansonsten ist langfristig davon auszugehen, dass der hohe Anteil Studierender mit geringerem Bildungskapital aus dem Fach herausfallen und damit die Chance vertan wird, weiterhin Studierende aus Haushalten mit geringem Bildungskapital an die Universität zu holen.

Vorerfahrungen der muslimischen Studierenden intensiver reflektieren

Als Muslim_in in der heutigen Generation Studierender aufzuwachsen, macht das Muslimsein fast zwangsläufig zu einem bedeutenden Identitätsmarker, über den auch gesellschaftliche Ein- und Ausschlüsse vollzogen werden. Hier besteht Bedarf, dies didaktisch zu reflektieren und den Studierenden Professionalisierungsstrategien, etwa im Umgang mit Fremdzuschreibungen, anzubieten. Im Moment finden diese spezifischen Vorerfahrungen entweder keine Beachtung im Fach oder sind vom Umgang der jeweiligen Lehrkraft mit dieser Thematik abhängig.

Akademische Sozialisation der Studierenden stärker begleiten

Über die zentralen Aspekte der akademischen Sozialisation in der Islamischen Theologie sollte sich das Fach stärker als bisher bewusst werden und diesen Sozialisationsprozess bei den Studierenden aktiv thematisieren und begleiten. So sollte den Faktoren Rechnung getragen werden, dass die Quote der Erstgenerationsstudierenden wie der Studierenden, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, außergewöhnlich hoch ist. Eine erfolgreiche akademische

Sozialisation dieser Studierenden erfordert die dringende Stärkung der Übergänge in das Fach und eine gezielte (personelle und finanzielle) Förderung, um besser an die eigenen Bildungsressourcen anschließen zu können.

Profilbildung der Standorte weiterentwickeln

Eine stärkere Profilbildung der Standorte in Forschung und Lehre kann positive Effekte haben, da sie standortspezifische Schwerpunkte und Ausrichtungen transparenter macht und entsprechend interessierte Studierende anziehen würde. Dies könnte auch die Abbruchquote von Studierenden verringern, da insbesondere eine hohe inhaltliche Motivation für das Studium, die auf entsprechende thematische Angebote an den Standorten trifft, ein Erfolgsfaktor für den späteren Abschluss ist. Diese Profilbildung sollte dabei inhaltlich motivierte Studierende binden, ohne andere Studierende auszuschließen.

Berufsperspektiven deutlicher aufzeigen und ermöglichen

An den jeweiligen Standorten sind Formate notwendig, die bereits während des Studiums die Erarbeitung von Berufsperspektiven ermöglichen, insbesondere für die Studierenden der volltheologischen Studiengänge. Die universitären Einrichtungen können dies allerdings nicht allein bewerkstelligen – hier ist eine enge Kooperation zwischen universitären, wissenschaftspolitischen und zivilgesellschaftlichen, insbesondere religionsgemeinschaftlichen, Akteuren gefragt. Die Lehramtsstudierenden benötigen weiterhin eine klare Berufsperspektive in den Bundesländern mit islamischem Religionsunterricht. Die Unsicherheit über die Ausrichtung und weitere Etablierung dieses Schulfaches, v. a. in Bayern und Hessen, muss von politischer Seite aus beseitigt werden. Dies gilt bundesweit auch für die Diskussionen über Lehrerinnen mit Kopftuch. Zudem sind Studien zum Verbleib der Absolvent_innen notwendig, um ihre arbeitsmarktliche Integration zu klären und eventuell die im Studium vermittelten Inhalte und Kompetenzen anzupassen.

Potenziale der Absolvent_innen in den Religionsgemeinschaften verstärkt nutzen

Viele Studierende wollen nicht primär „religiös“ arbeiten, sondern gesellschaftsorientiert. Gleichzeitig fühlt sich etwa die Hälfte von ihnen einer Gemeinde zugehörig. Muslimische Gemeinden und Religionsgemeinschaften könnten stärker von dem Potenzial, das diese Absolvent_innen einbringen können und wollen, profitieren. Die Absolvent_innen können in den Gemeinden zur Weiterentwicklung und Professionalisierung beitragen und damit letztlich die Attraktivität der Angebote bei den Gläubigen stärken. Dabei sollten die Gemeinden nicht alleingelassen werden: Vonseiten der Zivilgesellschaft, Politik und Kirchen sind weitere Unterstützung und Kooperationen erforderlich, um professionelles Handeln und religionsgemeinschaftliche Angebote – etwa in der sozialen Arbeit, der Seelsorge, der Gemeindepädagogik oder dem interreligiösen Dialog – in den Gemeinden zu ermöglichen.

Die Ausbildung für religiöse Gemeindetätigkeiten – als Imam – steht für einige Studierende im Mittelpunkt. Diese kann und wird an den islamisch-theologischen Standorten nicht geleistet werden. Hier ist es die Aufgabe derjenigen, die entsprechende Ausbildungen anbieten, Angebote zu öffnen und sie unter Berücksichtigung der Kompetenzen und Erwartungen der Studierenden und Absolvent_innen weiterzuentwickeln.

Absolvent_innen vermehrt als Expert_innen in gesellschaftliche Diskurse einbinden

Institutionelle Akteure aus Handlungsfeldern mit Bezug zu Muslim_innen in Deutschland sollten stärker auf die Expertise der Absolvent_innen zurückgreifen, um Entscheidungsprozesse zum Islam besser umzusetzen und zu kommunizieren und um Diskurse über den Islam besser gestalten und verstehen zu können. Dies betrifft neben der Politik auf kommunaler, Landes- und Bundesebene auch die öffentliche Verwaltung, Institutionen der Zivilgesellschaft und die Kirchen. Es besteht Handlungsbedarf, die inhaltliche Ausbildung der Absolvent_innen mit praktischen Kompetenzen zu ergänzen, daher sollte über Modelle nachgedacht werden, wie dies nachhaltig geschehen kann.



Key Findings and Recommendations

Profile of students

There are up to 2,500 students of Islamic Theology and religious pedagogy at German universities, most of whom are female. Of the students surveyed for this study, almost three quarters (approximately 70%) are the first in their families to attend university (first-generation university students). German is not the first language of 80% of those surveyed. This distinguishes them from the student populations of other subjects in the humanities, cultural studies and theology.

Choice of institution

The majority of the students surveyed (approximately 55 %) based their choice of institution for studying Islamic Theology on its proximity to their home town. The reputation of the university, institute or individual teaching staff was only of secondary importance when choosing study location (cited by 35 % of respondents). The teaching and research focus of an institution played a role for only a few students (16 %).

Motivations for study

Regarding reasons for studying the subject, a distinction can be made between career-oriented, intellectual, religious and socio-political motives. Two motives stand out as notable factors: religious reasons and a view of the discipline as a socio-political calling with the capacity to shape religious communities and society through the knowledge acquired on the course.

The political dimension of the subject

A distinctive aspect of Islamic Theology is that in public discourse it is closely associated with political expectations linked to such issues as formation of a German Islam, emancipation from foreign influences and contextualization of Muslim religious belief. However, political expectations of the subject are found not only in socio-political discourse, but also among students, and many of them want to make a positive contribution to shaping the role of Islam in Germany and therefore want to pursue the path of becoming academically educated experts on Islam.

Socialisation during the course

Students of Islamic Theology experience a subject-specific socialisation during their studies. This socialisation is characterised by a tendency to challenge existing knowledge and to contextualise and pluralise their own convictions and religious positions. This academic theological socialisation is currently much more clearly established in Islamic Theology than the political, career-related and religious function of degree courses.

Career prospects

Many students of the subject want to effect social change, both within their communities or Muslim civil society and in the context of society as a whole. A specific career focus has a strong motivating effect during studies and is an important factor in a successful degree result. However, due to the unclear career opportunities for graduates of Islamic Theology, students not on a teaching degree programme rarely see any specific prospects, even after graduation. Many graduates therefore look towards a career in education.

Connection to communities

Around half of the students identify as members of a Muslim community (approximately 30 % identify strongly, approximately 20 % identify very strongly). In particular, the knowledge relating to religious pedagogy acquired through the Islamic Theology curriculum unlocks opportunities for engaging with Muslim communities and influencing these communities both in terms of teaching and structure.

BASED ON THE EVIDENCE AND KEY FINDINGS IN THIS REPORT,
THE AIWG RECOMMENDS THE FOLLOWING:

Strengthen teaching methodology in terms of subject matter and funding

The social characteristics of students of Islamic Theology and religious pedagogy pose fundamental challenges in relation to teaching content and methodology. On average, students of the subject enter university with less educational capital than those of other subjects. In this respect, it is necessary for universities and institutions offering Islamic Theology degree programmes to pay more attention to the design of university syllabuses, the methods of teaching and ways of bringing students up to an academic level comparable to that of students in other subjects. This requires increased cross-institutional initiatives and efforts on the part of the teaching staff, as well as greater theoretical reflection on teaching methodology. It is also recommended that the necessary focus on teaching methodology be reflected in the funding of the subject-programmes. Otherwise, it can be expected in the long term that a high proportion of students with lower educational capital will drop out and an opportunity will be missed to further attract students from households with low educational capital to university.

Reflect more carefully on previous experiences of Muslim students

Growing up as a Muslim in today's generation of students almost inevitably makes being a Muslim an important identity marker, which also forms a basis for social inclusion and exclusion. There is a need to reflect on this in relation to teaching methodology and to offer students professionalisation strategies, for example for dealing with various forms of othering. At the moment, either these distinctive experiences are not taken into account in how courses are taught or discussions about these vary widely depending on how individual teaching staff approaches the matter.

Offer greater support in relation to the academic socialisation of students

The subject-programmes should be more aware of the central aspects of academic socialisation in Islamic Theology and actively focus on and support this socialisation process for students. For example, it should be taken into account that the proportions of first-generation university students and students

whose first language is not German are exceptionally high. Successful academic socialisation of these students requires the urgent strengthening of transitions into the subject and targeted support, including personal and financial assistance, to enable better use of educational resources.

Develop institutional profiles

Institutions could reap the benefits of building a stronger research and teaching profile, since it would make the specific strengths and focuses of individual institutions clearer and attract students keen on specific areas of interest. This could also reduce the drop-out rate among students, because when students have a high level of motivation for studying a particular subject and attend an institution's course that covers topics which meet their expectations, they are more likely to graduate from the course. Developing an institution's profile should ensure students motivated by course content remain committed without excluding other students.

Highlight and facilitate career prospects more effectively

At institutions, formats are needed that enable the development of career prospects during the course, especially for students of theology courses that do not focus on teacher training. However, university institutions cannot achieve this on their own – close collaboration is required between universities, those involved in shaping academic policy and civil society, especially religious communities. Those on teaching degree programmes still need clear career prospects in those German federal states which offer Islamic religious instruction at schools. Uncertainty surrounding how and in which framework this school subject will be taught, especially in Bavaria and Hesse, have to be addressed and solved at a political level. This also applies to the whole of Germany when it comes to discussions about female teachers wearing the hijab. Studies on what graduates go on to do are also necessary to assess their performance in the job market and to potentially modify the content of teaching accordingly.

Make greater use of the potential of graduates in religious communities

Many students do not want to work primarily in a “religious” capacity, preferring instead to have a social focus to their work. At the same time, around half identify as members of a specific community. Muslim communities and religious groups could harness the potential that these graduates can and want to bring to the table. Graduates can contribute to shaping and professionalising the profile of communities and thus ultimately strengthen the appeal of the opportunities that communities offer their members. However, further support and cooperation is required from civil society, politics and churches in order to facilitate a professional approach and religious contributions to community work, for example in social work, pastoral care, community education or interreligious dialogue.

Training for specific religious roles – e. g. as an imam – is the focus for some students. Such training is not the remit of institutions offering Islamic Theology degree programmes. In this regard, it is the task of those who offer the relevant training to open up these courses and develop them further, taking into account the skills and expectations of students and graduates.

Involve graduates more as experts in social discourse

Institutional stakeholders engaged with matters concerning Muslims in Germany should make greater use of the expertise of graduates in order to better implement and communicate decision-making processes relating to Islam and to better shape and understand discourses on Islam. This applies not only to politics at local, state and federal level, but also to public administration, civil society institutions and churches. It is necessary to supplement graduates’ education with practical skills. This is why models should be considered to determine how this can be achieved.



1. Kapitel Überblick: Islamische Theologie an deutschen Hochschulen

„Mit den Zentren hat der muslimische Glaube eine Heimat in der wissenschaftlich-theologischen Diskussion gefunden. Das ist nicht zuletzt auch ein wichtiger Beitrag für den Dialog der Religionen. Die Zentren bilden inzwischen international anerkannte Orte islamisch-theologischer Forschung und fördern den wissenschaftlichen Nachwuchs in Islamischer Theologie – für die Schulen und die Hochschulen. Das Ziel ist es, islamische Religionslehrerinnen und -lehrer für den bekenntnisorientierten Schulunterricht auszubilden und ein wissenschaftlich fundiertes Studium von Religionsgelehrten im staatlichen Hochschulsystem zu ermöglichen.“¹

Bundesforschungsministerin Johanna Wanka, 2016



Das Fach Islamische Theologie ist eines der jüngsten an deutschen Hochschulen. Deutlich sichtbare Schritte zur Etablierung des Fachs sind vor allem seit 2011 zu beobachten, als nach den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (vgl. Wissenschaftsrat 2010) zunächst für fünf Jahre eine Förderung des Fachs an fünf Standorten durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung realisiert wurde (BMBF 2016). Natürlich ist diese Anschubfinanzierung nicht aus dem Nichts entstanden: Erstens gab es eine durch muslimische Verbände und Privatpersonen seit circa dreißig Jahren immer wieder vorgebrachte Nachfrage nach islamischem Religionsunterricht in Schulen, zweitens wurden an einigen Hochschulen bereits Modellprojekte durchgeführt und drittens hatten, oft gefördert von Stiftungen, interessierte Wissenschaftler_innen Netzwerke und Denkgemeinschaften gebildet, die die Gründung des Fachs mit vorantrieben (vgl. Engelhardt 2017). Von 2011 bis 2016 wurden Zentren und Institute an den Universitäten in Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main/Gießen, Münster, Osnabrück und Tübingen durch das Bundesministerium für Bildung und

Forschung gefördert. Nach einer Evaluation 2015 wurde die Förderung bis 2021 verlängert (BMBF 2017, o. J. (2019)). Außerdem wuchs das Fach im Jahr 2019 um zwei weitere Standorte an der Universität Paderborn sowie der Humboldt-Universität zu Berlin.²

Während sich die Einrichtung der Studiengänge aufgrund des breiten öffentlichen Interesses wie auch aufgrund erster wissenschaftlicher Arbeiten (vgl. v. a. Engelhardt 2017) recht gut nachzeichnen lässt, sind die Studierenden des jungen Fachs bisher kaum in das Blickfeld wissenschaftlichen Interesses geraten. Diese Expertise führt daher den bisherigen Kenntnisstand und das empiriebasierte Wissen über die Studierenden der Islamischen Theologie zusammen. Neben einem Überblick über die Höhe der Studierendenzahlen, sozio-ökonomische Hintergründe und Verteilung der Studierenden an den Standorten zeichnet sie Studienmotive und die disziplinäre Sozialisation in dem Fach nach. Sie möchte damit eine Leerstelle in der Diskussion um die Studiengänge füllen, zu deren Etablierung und Praxis Studierende (und schließlich die Absolvent_innen) einen nicht zu unterschätzenden Anteil leisten.

¹ Deutscher Bundestag (2016: 6). Vgl. BMBF (2016).

² Darüber hinaus bestehen an der Universität Hamburg sowie an den Pädagogischen Hochschulen Ludwigsburg, Karlsruhe und Freiburg Angebote für ein religionspädagogisches (Zusatz-)Studium.

Für die Fotos dieser Expertise hat unser Fotograf Julius Matuschik Studierende verschiedener Standorte in ihrem Studienalltag begleitet. Die abgebildeten Personen waren keine Interviewpartner_innen der Studie.



Workshop des Studiengangs Islamische Theologie an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Im ersten Kapitel geben wir einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Studiengänge. Dazu gehen wir zunächst auf die gesellschaftliche Nachfrage und daran anknüpfend auf die Entwicklung der Disziplin ein. Um zu verstehen, vor welchem Hintergrund und in welchem Spannungsfeld die Studierenden sich für ein Studium der Islamischen

Theologie entscheiden, beschreiben wir außerdem die Debatten um die Islamische Theologie im Spannungsfeld wissenschaftlicher und nicht wissenschaftlicher Ansprüche. Das Kapitel schließt mit einem Überblick zu den Fragen und zentralen Annahmen der Expertise.

1.1 Gesellschaftliche Nachfrage nach einer Islamischen Theologie

Der Religionssoziologe Rauf Ceylan (2014) nannte die öffentliche Diskussion um die Imamausbildung einen Motor für das Fach Islamische Theologie. Hitzig diskutierte politische Themen, die sich an der Figur des Imams festmachten, genauso wie auch politische Diskussionen um „den Islam in Deutschland“ bilden in der Tat den Kontext, in dem das Fach Islamische Theologie institutionalisiert wurde. Die Etablierung der Islamischen Theologie war und ist nicht allein ein bildungspolitisches Projekt, sondern insbesondere in den Anfängen auch ein sicherheitspolitischer, integrationspolitischer und religionspolitischer Versuch. Aus sicherheitspolitischen Erwägungen heraus sollte es der Prävention und Deradikalisierung dienen.

Die zukünftigen Islamischen Theologen sollten als Imame zur Integration beitragen – ein Bild, das klar gegen die Imame sogenannter Hinterhofmoscheen oder „Import-Imame“ wie auch selbst ernannte Islamexperten in Stellung gebracht wurde. Das Projekt „Islamische Theologie“ kann auch als religionspolitischer Versuch verstanden werden, den Islam zu integrieren oder zu domestizieren, worauf auch aus wissenschaftlicher Perspektive kritisch hingewiesen wird (vgl. Tezcan 2007; Schönfeld 2014; Amir-Moazami 2018).

Diese Agenden, mit denen die Islamische Theologie insbesondere in der Anfangsphase aufgeladen wurde, sind dem Fach curricular, aber auch in den Erwartungen und Funktionen eingeschrieben,

die die Studierenden mit dem Fach verbinden. Insofern sind die öffentliche Diskussion und die Genese der Islamischen Theologie auch in der institutionellen Form des Fachs weiterhin ablesbar.

Es ist jedoch noch eine weitere Facette der gesellschaftlichen Nachfrage nach dem Fach zu nennen: Das Projekt Islamische Theologie beruhte – wenn auch etwas weniger explizit und öffentlich sichtbar – auf dem Bedarf von Schulen und Eltern nach einem islamischen Religionsunterricht. Dieser Bedarf wurde durch muslimische Verbände und nicht zuletzt die Deutsche Islam Konferenz seit ihren Anfängen 2006 kanalisiert, die wiederholt darauf hinwies, dass sich Bund und Länder bereits 2001 auf einen islamischen Religionsunterricht geeinigt hatten (DIK 2008, 2009). Absicht hinter der Idee eines islamischen Religionsunterrichts war einerseits die Anerkennung

des Rechts, muslimische Kinder mit Kindern gleichzustellen, die evangelischen und katholischen Religionsunterricht erhalten. Andererseits lief sie auf eine Forderung nach Professionalisierung hinaus. Auch wenn die Forderungen nach einer Imamausbildung und einer Lehramtsausbildung letztlich und vorläufig in das Fach Islamische Theologie mündeten, so waren doch die Anliegen und Ziele der gesellschaftlichen Nachfrage unterschiedlich: Von staatlicher Seite ging es um politische Ansprüche, v. a. integrations- und sicherheitspolitischer Natur, von Seiten der muslimischen Verbände und Akteur_innen um Anerkennungsversuche. Beide Ansprüche wurden durch die Akademisierung der Islamischen Theologie und die Einführung des Lehramtsstudiums gebündelt. Damit bewegt sich die Disziplin in einem Spannungsfeld unterschiedlicher Ansprüche.³

1.2 Genese der Disziplin: Einrichtung von Zentren Islamischer Theologie

Die Einrichtung des Fachs verlief an den Standorten recht unterschiedlich, konnte man doch je nach Universität und Bundesland an Vorarbeiten anschließen oder musste zunächst personelle und organisatorische Strukturen schaffen. In den 2010er-Jahren wurden in mehreren Bundesländern mit relevanten muslimischen Bevölkerungsanteilen Beschlüsse zur Einführung des islamischen Religionsunterrichts verabschiedet (etwa in Bayern, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen). Auf Grundlage von Modellprojekten in der Lehramtsausbildung, einer wissenschaftlichen Gemeinschaft (deren Beginn Engelhardt (2017) auf die 2000er-Jahre datiert) sowie Vorbereitungen durch den Wissenschaftsrat und die Deutsche Islam Konferenz wurden fünf Universitäten für die Etablierung der ersten Zentren für Islamische Theologie ausgewählt. Die Förderung lief von 2011 bis 2016; die zweite Förderphase, in die zwei weitere Universitäten aufgenommen wurden, läuft bis 2021 bzw. 2023. Der ersten Förderphase war eine Empfehlung des Wissenschaftsrats 2010 vorausgegangen, welche wiederum über zwei Jahre von einer Arbeitsgruppe ausgearbeitet worden war, die sich mit der Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften unter Hinzuziehung von Sachverständigen beschäftigt hatte. Für die Gesamtförderung über beide Phasen zwischen 2011

und 2021 für Zentren und Projekte der Islamischen Theologie stellte das Bundesministerium für Bildung und Forschung etwa 44 Millionen Euro zur Verfügung (vgl. BMBF 2017).

In den Empfehlungen des Wissenschaftsrats wurde auch die Frage, wie in dem Fach eine Beteiligung der islamischen Religionsgemeinschaften gesichert werden kann, behandelt.⁴ Diese sollten in einem vorläufigen Beiratsmodell als Ansprechpartnerinnen mit Vertreter_innen aus den muslimischen Verbänden und sogenannten „muslimischen Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens“ (so der damalige Vorsitzende des Wissenschaftsrats Peter Strohschneider im Jahr 2010) zusammenarbeiten (Qantara.de 2010). Dieser Vorschlag wurde in den Folgejahren unterschiedlich umgesetzt: Mittlerweile bestehen die Beiräte in Münster und in Osnabrück ausschließlich aus Vertreter_innen muslimischer Verbände, in Erlangen-Nürnberg wurden im Gegensatz hierzu nur Einzelpersonen in den Beirat berufen, am neuen Standort Berlin wurden neben Vertreter_innen muslimischer Verbände Wissenschaftler_innen in den Beirat integriert. Das Zentrum in Frankfurt am Main/Gießen ging einen ganz anderen Weg – hier wurde kein Beirat gebildet. Die Konstitution des Beirats am neuen Standort Paderborn steht noch aus.

³ Agai et al. (2014: 9) nennen als Faktoren, die auf das Spannungsfeld Islamische Theologie einwirken: Politik/Staat, Religionsrecht, Universitätsbetrieb, muslimische Verbände, islamische Theologie außerhalb Deutschlands, nichttheologische Religionsforschung, traditionelle islamische Gelehrsamkeit, nichtmuslimische Öffentlichkeit, das neuzeitliche Wissenschaftsverständnis – sowie die Studierenden.

⁴ Die Beteiligung der Religionsgemeinschaften in der Theologie an staatlichen Universitäten basiert auf den Modellen der Zusammenarbeit zwischen Staat und christlichen Kirchen in Deutschland (Munsonius 2017).

Standorte der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in Deutschland



Mittlerweile verfügt das Fach über sieben universitäre Standorte an Volluniversitäten, drei Standorte an Pädagogischen Hochschulen, und es ist zudem an der Akademie der Weltreligion in Hamburg vertreten. Durch die Gründung einer Fachgesellschaft (Deutsche Gesellschaft für Islamisch-Theologische Studien (DEGITS)), wissenschaftlicher Journale und eines Graduiertenkollegs (gefördert durch die Stiftung Mercator 2011 – 2016) sowie durch regelmäßige Workshops, Tagungen und Kongresse und die Einrichtung der AIWG zeichnet sich die Etablierung des Fachs auch infrastrukturell deutlich ab. Trotz unterschiedlicher Bezeichnungen sind mittlerweile Ein- und Zwei-Fach-Bachelorstudiengänge zur Islamischen Theologie ebenso vorhanden wie Masterstudiengänge der Islamischen Theologie. Auch Lehramtsstudiengänge werden an allen sieben Standorten (sowie an drei Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg (Karlsruhe, Freiburg und Ludwigsburg)) sowie der Akademie der Weltreligionen an der Universität Hamburg angeboten.

Die Studierenden verteilen sich sehr unterschiedlich auf die einzelnen Standorte: Während in Erlangen-Nürnberg etwa 130 Personen studieren,

sind es in Münster ca. 800.⁵ Ferner lässt sich differenzieren zwischen Standorten, die ihr Studienangebot auf die Ausbildung von Lehrkräften beschränken, und solchen, die auch rein theologische Studiengänge anbieten. Die einzelnen Standorte blicken auf unterschiedliche historische Entwicklungen zurück und weisen Spezifika auf, die hier nicht weiter ausgeführt werden können (siehe hierzu Engelhardt 2017). Ferner genießen sie jeweils unterschiedlich große Aufmerksamkeit sowohl vonseiten der muslimischen Gemeinschaften als auch vonseiten der nichtmuslimischen Öffentlichkeit. Die Entwicklung der letzten zehn Jahre hat allerdings deutlich gemacht, dass das Feld in stetiger Bewegung ist und sich die öffentliche Wahrnehmung der einzelnen Standorte immer wieder verschiebt.

Trotz der gegebenen institutionellen, organisatorischen, personellen und inhaltlichen Unterschiedlichkeit der einzelnen Standorte sollen die gemeinsamen Begebenheiten und Herausforderungen der Disziplin im Folgenden weiter beschrieben werden.



Einführung der Erstsemester des Studiengangs Islamische Studien in der Bibliothek der Goethe-Universität Frankfurt.

5 Siehe hierzu ausführlicher Kapitel 2 dieser Expertise. Vgl. auch BMBF (o. J. (2019)).

1.3 Ausgestaltung des Fachs und Verortung innerhalb des universitären Fächerspektrums

Insbesondere die Islamwissenschaft – für die das neue universitäre Angebot eine nicht unerhebliche Konkurrenz darstellt – hat das Fach seit seinen Anfangsjahren, zum Teil über öffentliche Stellungnahmen, kritisch beäugt (vgl. etwa DMG 2010). Für die Studierenden scheinen diese Abgrenzungen mit Blick auf ihre Fächerkombinationen und Kursbelegungen weniger relevant. Vielmehr ist insbesondere bei Zwei-Fach-Studierenden und Lehramtsstudierenden die Überschreitung von Fächergrenzen bereits strukturell vorgegeben und bietet sich thematisch an. Angesichts des Studienprofils einiger Studierender ist davon auszugehen, dass ein Teil der Studierenden, der einen klaren Fokus auf die Auseinandersetzung mit „dem“ oder „seinem“ Islam legt, deckungsgleich ist mit jenen Studierenden, die mit ähnlichen Motiven vor Schaffung der Islamischen Theologie Islamwissenschaft studiert haben. Eine deutliche personelle und inhaltliche Überschneidung lässt sich auch beim Lehrpersonal (vgl. Engelhardt 2017) und bei den Forschungsschwerpunkten feststellen. Der Hauptunterschied zwischen den Fächern, den Lehrende der Islamischen Theologie und

Religionspädagogik sowie auch viele Studierende betonen, ist hier eindeutig das Einnehmen einer auf den Islam bezogenen Innen- bzw. Binnenperspektive⁶, die sie für sich und für das Fach reklamieren.

Hohe Interaktionen mit der Protestantischen und der Katholischen Theologie lassen sich insbesondere an den Standorten Münster, Osnabrück, Tübingen und Paderborn feststellen. Dies ist auch auf der Ebene der Studierenden der Fall, etwa wenn es um Kooperationen und gemeinsame Veranstaltungen außerhalb und innerhalb des Curriculums geht, um Studienfahrten und Veranstaltungen der Fachschaften.

Für einige Studierende der Islamischen Theologie sind außer den Zentren und Instituten die islamisch(-theologischen) Studiengänge in der Türkei und bisweilen auch in Ägypten Bezugspunkte. Hier sind eine Kombination von einem – zuweilen von der türkischen Religionsbehörde DIYANET geförderten – Studium in der Türkei und einem Studium in Deutschland nicht selten. An manchen Standorten haben sich private Lesezirkel und Gesprächskreise parallel und ergänzend zum Universitätsstudium herausgebildet.

1.4 Das unbekannte Subjekt: Die Studierenden und Absolvent_innen der neuen Disziplin

„Hallo Deutschland, hallo Politik, wir sind da und wir möchten etwas tun!“

Absolventin der Islamischen Theologie
in einer Diskussionsrunde, 2019



Die Expertise soll vor diesem Hintergrund die Fragen klären: Wer studiert Islamische Theologie und mit welcher Motivation? Welche disziplinäre Sozialisation lässt sich feststellen? Was sind die Zukunftserwartungen der Absolvent_innen selbst, wie sehen sie das Fach bzw. ihr Studium nach ihrem Abschluss?

Bevor wir diese Fragen behandeln, gehen wir zunächst näher auf die Studierenden als „Muslim_innen“ und damit auf diejenigen ein, die wir in dieser Expertise behandeln.⁷

Der Soziologe Levent Tezcan (2012) hat „den Muslim“ nicht unzutreffend als „das unbekannte Subjekt“ der deutschen Forschungslandschaft

⁷ Unser besonderer Dank gilt den Studierenden, die an unseren Studien teilgenommen und damit eine unverzichtbare Grundlage für die hier präsentierten Ergebnisse geliefert haben.

⁶ Die gewählte Begrifflichkeit unterscheidet sich je nach Standort.



Treffen der Fachschaft des Studiengangs Islamische Studien an der Goethe-Universität Frankfurt.

beschrieben. Er spielt damit auf den Boom an Forschungen zu Muslim_innen und eine damit einhergehende Veränderung der Kategorisierung jener Menschen an, zu denen geforscht und über die gesprochen wird (siehe hierzu auch Spielhaus 2011 sowie Amir-Moazami 2018). Dabei stellt er eine Veränderung von der Wahrnehmung als Migrant_in zur Wahrnehmung als Muslim_in fest. Wenn wir also über die Studierenden der Islamischen Theologie und Religionspädagogik schreiben, so versuchen wir zwar einerseits die Gruppe, die wir beschreiben, über ihre formale Zugehörigkeit als Studierende des Fachs zu begreifen, sind uns aber dessen bewusst, dass wir sie hier zwangsläufig auch als Muslim_innen kategorisieren, eine Kategorie, die in der öffentlichen und politischen Diskussion stark aufgeladen ist: Auf Studierende der Islamischen Theologie trifft zu, was auf Muslim_innen allgemein zutrifft – sie stehen, auch von uns in dieser Expertise, unter Beobachtung; ihr Handeln und ihre Einstellungen sind anscheinend gesellschaftlich besonders relevant. Dementsprechend hoch ist das mediale Interesse.⁸ Auch ist seit einigen Jahren ein, wenn auch noch verhaltener, Anstieg an Forschungsprojekten zu beobachten.⁹ Unter öffentlicher Beobachtung zu stehen, steht dabei dem Normalisierungsbestreben, das mit der Einführung der Disziplin auch vorhanden

war, bisweilen entgegen und wird von manchen Studierenden denn auch als problematisch empfunden. So kommentiert ein Absolvent: „[...] So dass dann monatlich und wöchentlich dann Fernsehleute da waren und Interviews wollten und so weiter. Das war dann irgendwann auch zu viel. Ja, das war am Anfang echt nervig. Und deswegen habe ich auch gehofft, dass irgendwann diesem Religion-/ oder diesem Studienfach auch einfach die Zeit gegeben wird wie allen anderen Fächern an der Hochschule [...].“

Die mit dem Studiengang verbundenen hohen Erwartungen gehen zurück auf die oben geschilderten Diskussionen in Politik und Deutscher Islam Konferenz und schließlich auf die Empfehlungen des Wissenschaftsrats; aber auch auf die wiederholte Besprechung in Zeitungen, Fernsehen und Radio sowie auf journalistischen Websites. Sie wurden durch die Vorstellung, die Islamische Theologie bilde die Imame von morgen aus, gefüttert. Das Bild hat seine Wirkung jedoch auch für die Studierenden entfaltet, von denen sich insbesondere in den ersten Jahrgängen noch einige mit dem Berufswunsch Imam in die Studiengänge einschrieben. Bei den Studierenden und in der öffentlichen Diskussion lässt sich hier mittlerweile eine Korrektur beobachten. Für viele ist nun klar: Wer Islamische Theologie studiert, wird Theolog_in oder Religionslehrer_in.

⁸ Siehe beispielsweise Schenk (2016).

⁹ Neben unseren Forschungsprojekten (siehe „Methoden und Daten der Expertise“) sind hier insbesondere das abgeschlossene Projekt von Engelhardt (2017) sowie das laufende Forschungsprojekt unter der Leitung von Levent Tezcan „Islamische Theologie an deutschen Universitäten. Eine Studie zum islamisch-religiösen Expertentum in Deutschland“ an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster zu nennen.

Auch wenn die Vorstellung einer Ausbildung „demokratischer“, in Deutschland ausgebildeter Imame (Schönfeld 2014) abgeschüttelt worden ist, die den vermeintlichen Hinterhofpredigern entgegengesetzt wurden, so bleibt doch unklar, wer genau die Studierenden sind und was aus ihnen nach dem Abschluss wird. Fest steht, dass die Studiengänge hohe Studierendenzahlen zu verzeichnen haben. Auch die Eröffnung neuer Standorte in Paderborn und Berlin spricht für das weitere Wachstum des Fachs. Doch mit den hohen Anmeldungen geht auch eine hohe Quote an Studienabbrüchen einher (vgl. Wagner 2019). Ferner ist unklar, inwiefern die Absolvent_innen Übergänge in den Beruf realisieren können.

Bevor wir uns in den folgenden Kapiteln eingehender mit der Studienmotivation (Kap. 3), der disziplinären Sozialisation (Kap. 4) und den Studienabbrüchen (Kap. 5) beschäftigen, soll das nächste Kapitel zunächst eine Übersicht darüber geben, wer das Fach wo studiert, wie viele Studierende es bundesweit gibt und über welche sozialstrukturellen Hintergründe die Studierendenschaft verfügt.

Methoden und Daten der Expertise

Die empirischen Daten, auf die in dieser Expertise verwiesen wird, stammen primär aus zwei Forschungsprojekten zu Studierenden der Islamischen Theologie, dem von Lena Dreier: „Studieren und Glauben. Die Formierung der islamischen Theologie in Deutschland“ (Universität Leipzig) und dem von Constantin Wagner: „Der Islam im Hörsaal. Islamische Theologie studieren“ (Universität St. Gallen/Johannes Gutenberg-Universität Mainz). Wir können uns vor diesem Hintergrund sowohl auf qualitatives (Dreier und Wagner) als auch auf quantitatives Datenmaterial (Wagner) stützen. Zwischen 2016 und 2019 wurden narrative Interviews mit 71 Studierenden an insgesamt vier Standorten geführt, zum Teil mit Folgeinterviews in mehreren Intervallen; zudem gab es eine Gruppendiskussion mit Absolvent_innen sowie Fragebogenumfragen an drei Standorten der Islamischen Theologie. Alle Interviews wurden wortgetreu verschriftlicht und anonymisiert.¹⁰ Die Namen der interviewten Personen wurden anonymisiert. Die Datenauswertung erfolgte im Falle des qualitativen Datenmaterials interpretativ-sequenzanalytisch und im Falle des quantitativen Datenmaterials mit den Mitteln der deskriptiven Statistik. In die Untersuchung mit einbezogen wurden primär die Standorte, die über relativ hohe Studierendenzahlen sowohl im Lehramt als auch im Hauptfach verfügen, d. h. Frankfurt am Main, Münster, Osnabrück und Tübingen.¹¹ Im Folgenden wird

es nicht primär um eine Einschätzung der Unterschiede zwischen den Standorten gehen – außer dort, wo die Studierenden selbst explizit darauf verweisen. Um nachvollziehbar zu machen, wie unsere Einschätzungen zustande kommen, werden in dieser Expertise Interview- und Diskussionsauszüge genutzt, ohne jedoch die aufwändigen interpretativen Auswertungsschritte im Einzelnen darzustellen. Die Zusammenfassung der Ergebnisse und die strukturierende Zusammenführung der einzelnen Befunde erfolgen auf der Grundlage einer Vielzahl von Daten, auch wenn häufig nur einzelne Studierende zitiert werden. Die Zitate dienen in diesen Fällen als veranschaulichende Beispiele. Die abstrahierten Studienmotive, -verläufe und disziplinären Sozialisationsformen werden vor dem Hintergrund der Frage nach allgemeinen, strukturellen Mustern herausgearbeitet, die wir den Interviews entnommen haben. Sie werden auf das Studium der Islamischen Theologie zu beziehen sein und nicht auf einzelne Fälle von Studierenden: Die Komplexität einzelner Studienverläufe kann und soll im Rahmen dieser Expertise nicht nachvollzogen werden. Stattdessen geht es darum, einen fundierten Über- und Einblick zu den Studierenden der Islamischen Theologie und ihren Studienmotiven zu geben: Wer nutzt das (neue) Angebot, Islamische Theologie an der Universität zu studieren?

¹⁰ In der Zitation werden wir Sprechpausen, Füllworte und Wortabbrüche um der besseren Lesbarkeit willen nicht wiedergeben, wenn dadurch nicht der Inhalt verändert wird.

¹¹ Damit sind die Pädagogischen Hochschulen hier empirisch nicht repräsentiert.



Anzahl der Studierenden und besetzten Professuren der Islamischen Theologie und Religionspädagogik in Deutschland

● vom BMBF geförderte Standorte

● weitere Standorte

Die Studierendenzahlen sind nur dort aufgelistet, wo sowohl ein theologisches als auch ein religionspädagogisches Studium möglich ist.

Quelle: eigene Berechnungen auf Grundlage von öffentlich verfügbaren Daten oder Anfragen an den Standorten; Veröffentlichungen des Bundesministerium für Bildung und Forschung (2019).



2. Kapitel Studierende der Islamischen Theologie: Ein Überblick in Zahlen

Durch die Studierendenschaft, die sich für ein Fach interessiert und sich dafür einschreibt, entsteht jeweils eine Studierendekultur. Sie setzt sich u. a. aus sozialen, ökonomischen und kulturellen Herkunftsfaktoren der Studierenden zusammen und kann in universitären Fächern jeweils sehr unterschiedlich sein. Nach einem Überblick über die Studierendenzahlen werden sowohl die Verteilung dieser soziostrukturellen

Hintergründe als auch die religiöse Verortung und damit in Verbindung stehende Studienmotivationen für das Fach Islamische Theologie dargestellt. Die in den Abschnitten 2.2 bis 2.4 präsentierten quantitativen Befunde fußen auf einer Stichprobe aus den für die Erhebung ausgewählten Standorten Münster, Frankfurt am Main und Tübingen;¹² der Buchstabe „n“ gibt die jeweilige Anzahl der Antworten wieder.

¹² Zur Teilnahme an der Umfrage eingeladen wurden an diesen Standorten alle Studienanfänger_innen des Wintersemesters 2016/2017; die Umfrage beruhte jedoch auf Freiwilligkeit, weswegen keine Vollerhebung möglich war.

2.1 Übersicht Studierendenzahlen und Größe der Standorte

Die in der linken Grafik dargestellten Studierendenzahlen beruhen auf unterschiedlichen Erhebungsmethoden und sind zu unterschiedlichen Messzeitpunkten in den Jahren 2017 bis 2019 erhoben worden. Es ist somit zu beachten, dass die Zahlen gerundet und nicht tagesaktuell sind. Sie geben dennoch einen Eindruck über die Verteilung der Studierenden auf die unterschiedlichen Standorte und die Studierendenzahlen im Gesamten. Die Studierenden aller Studiengänge eines Standortes sind hier aggregiert erfasst und nicht nach Studiengängen (Theologie/Lehramt Religionspädagogik) unterschieden. Die Studierendenzahlen wurden in die Übersicht nur von denjenigen Standorten aufgenommen, die mehr als

nur Lehramtsstudiengänge anbieten, bei denen also sowohl ein theologisches als auch ein religionspädagogisches Studium möglich ist.¹³

Insgesamt studieren an diesen Standorten ca. 2.300 Personen. Hinzu kommen Studierende an Standorten, an denen Islamische Theologie oder Religionspädagogik als Teilstudiengang oder nur im Lehramtsstudiengang studierbar ist, wie in Hamburg (mit ca. 80 Studierenden) sowie an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg.

Nicht proportional hierzu ist die Anzahl der Professuren, die momentan an den Standorten besetzt sind und unabhängig von den Studierendenzahlen variieren.

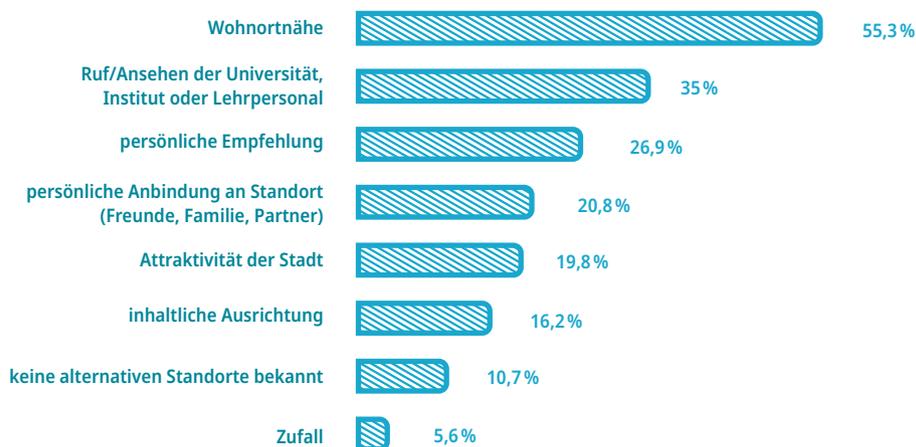
2.2 Gründe für die Standortwahl

Neben den quantitativen Daten stützen wir uns auf qualitatives Datenmaterial, d. h. in diesem Fall auf Interviews, die wir an den Standorten zwischen 2016 und 2019 geführt haben. Dabei handelt es sich hauptsächlich um Interviews mit Studierenden, die jeweils unterschiedlich weit fortgeschritten waren in ihrem Studium. Ergänzend stützen wir uns auf Interviews mit Dozent_innen, Professor_innen und Studienberater_innen. Zunächst gehen wir auf die Gründe für die Studienwahl ein, die uns die Studierenden in den Interviews nannten.

Eine Erkenntnis sticht dabei hervor: Ein entscheidender Grund für die Wahl eines Standorts ist nicht die Größe oder Ausstattung der Zentren, sondern vor allem die Nähe der jeweiligen Universität zum eigenen Wohnort.¹⁴ Erst danach folgt der Ruf bzw. das Ansehen der Bildungsinstitution oder einzelner dort tätiger Lehrpersonen. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über die Verteilung der Gründe für die Standortwahl: Die inhaltliche Ausrichtung geben nur circa 16 % der Befragten als Grund für ihre Standortentscheidung an. Sie steht damit deutlich hinter dem stärksten Faktor „Wohnortnähe“ und dem Ruf von Universität, Institut oder

Lehrpersonen sowie der persönlichen Empfehlung. Geringes Bildungskapital, aber auch ökonomisches Kapital scheinen dabei die Entscheidung für eine regionale Hochschule wahrscheinlicher zu machen. In der Interpretation der Daten ist zwar zu beachten, dass Mehrfachnennungen möglich waren. Nichtsdestotrotz weisen die Daten auf eine geringe inhaltliche Orientierung bei der Standortwahl hin.

Warum haben Sie sich für diese Universität und nicht für einen anderen Standort entschieden, an dem man das Fach studieren kann? (mehrere Antworten möglich)



¹³ Diese Übersicht trifft keine Aussage über öffentliche Wirksamkeit oder wissenschaftliche Produktivität, sondern beschreibt lediglich die jeweilige Anzahl der eingeschriebenen Studierenden.

¹⁴ Dies ist strukturell relativ verbreitet im deutschen Hochschulsystem, die Mobilitätsbereitschaft ist allerdings ungleich verteilt (Teichler 2005). So weist Winkler darauf hin, dass Mobilitätskosten durch die Wahl einer Universität in größerer Entfernung zum ursprünglichen Wohnort durch höhere Sozialschichten eher getragen werden können (Winkler 2017: 10).

2.3 Zugehörigkeit zum Islam als Hintergrund der Studienwahl

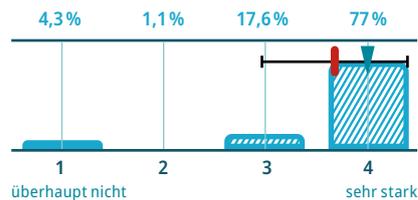
Über 90 % der Studierenden fühlen sich dem Islam stark oder sehr stark zugehörig und geben an, dass die Religion für sie im Alltag eine große oder sehr große Rolle spielt. Dies verdeutlicht, dass es bei dem Studium der Islamischen Theologie für sie nicht um eine abstrakte Beschäftigung mit Religion geht, sondern sie sich im Studium in ihrem persönlichen Glauben berührt sehen.

Während die große Mehrheit der Studierenden ihre Zugehörigkeit zum Islam als sehr stark einschätzt, gilt Ähnliches für die Bedeutung der Religiosität im Alltag (64,9 %). Zu spezifischen Gemeinden fühlen sich jedoch nur rund 30 % der Studierenden stark, aber jeweils auch über 20 % überhaupt nicht, leicht oder sehr stark zugehörig. Das heißt, dass hier die Varianz der Stärke

der Zugehörigkeitsgefühle sehr breit ist, während in den anderen beiden Kategorien die Identifikation fast durchweg als stark bis sehr stark beschrieben wird. Dies lässt sich so interpretieren, dass die Islamische Theologie und Religionspädagogik sowohl Studierende anspricht, die eine deutliche Zugehörigkeit zu ihrer Gemeinde empfinden, als auch Studierende, die unabhängig von den Gemeinden sind.

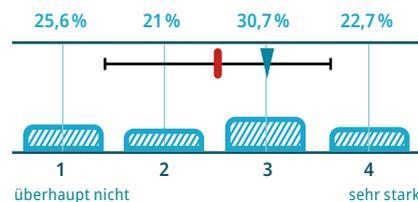
Die genaue Bedeutung der eigenen religiösen Zugehörigkeit sowie deren Relevanz für das Studium werden von den Studierenden in den Interviews genauer erläutert (siehe Kap. 3).

Wie stark fühlen Sie sich dem Islam zugehörig?



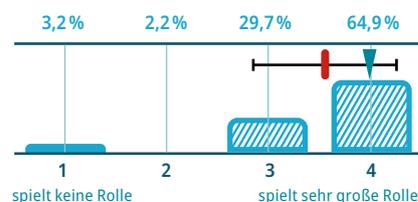
n = 187 mn=3,7 md=4 s=0,7

Wie stark fühlen Sie sich einer spezifischen Gemeinde zugehörig?



n = 176 mn=2,5 md=3 s=1,1

Welche Bedeutung geben Sie Ihrer Religiosität in Bezug auf Ihren Alltag?



n = 185 mn=3,6 md=4 s=0,7

2.4 Sozialstrukturelle Hintergründe der Studierenden

Was kennzeichnet die Studierendenschaft aber jenseits der Zugehörigkeit zum Islam? Ein näherer Blick auf die sozialstrukturellen Hintergründe der Studierenden zeigt zunächst, dass besonders viele Frauen ein Studium der Islamischen Theologie aufnehmen: Fast 80 % der Befragten sind weiblich; nur gut 20 % der Befragten männlich (n=187).¹⁵ Die Geschlechterverteilung findet sich analog in anderen (nicht zuletzt geisteswissenschaftlichen) Studiengängen, vor allem auch in jenen, deren Profil mit personenorientierten Berufszielen verbunden wird (vgl. zur historischen Entwicklung Löw und Geier 2014: 109). Eine noch spezifischere Zusammensetzung der Studierendenschaft findet sich dahingegen in den familiären Hintergründen: Es sticht hervor, dass sich besonders viele Studierende in dem Fach versammeln, die als Erste in ihrer Familie ein Hochschulstudium aufnehmen. Damit hat die Studierendenschaft eine für Universitäten untypische Struktur in Bezug auf den Bildungshintergrund, d. h. das Bildungsniveau der Eltern. Weniger als 30 % der Eltern der Befragten verfügen über einen höheren Bildungsabschluss (Abitur und ggf. Hochschulabschluss; n=187). Dieser hohe Anteil an Studierenden, die in der ersten Generation an einer

Die islamisch-theologischen Studiengänge ziehen junge Menschen an, die an der Universität stark unterrepräsentiert sind.

Hochschule studieren, findet sich genau umgekehrt in der sonstigen Studierendenschaft an deutschen Hochschulen, von der nur 30 % der Eltern *keinen* hohen Bildungsabschluss haben, während 70 % über einen

solchen verfügen (vgl. dazu Gwosć und Hausschildt 2016: 4). Vor diesem Hintergrund überraschen weder die im mittleren Notenspektrum angesiedelte Abiturdurchschnittsnote (2,8) der Studienanfänger_innen (n=186) noch die relativ hohe BAföG-Quote (43,9 %) sowie die Erwerbsarbeitsquote (30,6 % bei n=196). Darüber hinaus unterscheidet sich die Studierendenschaft der neuen Studiengänge auch in anderen Hinsichten von den Studierenden anderer

Disziplinen: So verneinen über 80 % (n=189) der Befragten die Aussage, dass Deutsch ihre Erstsprache („Muttersprache“) ist.

Das Gesamtbild, das sich aus dem Überblick zu den sozialen und ökonomischen Hintergründen zeichnen lässt, zeigt eine Studierendenschaft, die im Vergleich



Vorlesung bei Prof. Dr. Mouhanad Khorchide an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

zu ihren Kommiliton_innen in anderen Fächern ein geringeres familiäres wie auch persönliches Bildungskapital (Abiturnote, Erstsprache) aufweist. Dies kann als Hypothek für die Disziplin verstanden werden, verdeutlicht jedoch gleichzeitig, dass das Fach Chancen eröffnet, indem es Personen anzieht, die in anderen Studiengängen stark unterrepräsentiert sind. Nichtsdestotrotz deutet die spezifische Sozialstruktur der Studierendenschaft auf eine Herausforderung für die Lehrenden bzw. die Disziplin hin.

Inwiefern die biografischen Hintergründe und Erfahrungen, ebenso wie die religiöse Zugehörigkeit, für das Studium bzw. den Studienverlauf sowie den potenziellen Studienerfolg relevant werden, sollen die folgenden Kapitel verdeutlichen, in denen wir uns vor allem auf Interviews mit den Studierenden der Disziplin stützen.

¹⁵ Vergleichsdaten zeigen, dass die Geschlechterdiskrepanz an den unterschiedlichen Standorten unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Während Frauen überall in der Mehrzahl sind, ist das Ungleichgewicht gegenüber männlichen Studierenden etwa in Osnabrück weniger drastisch als an anderen Standorten.



3. Kapitel Studienmotive

Wie auch in Bezug auf andere Fächer, so findet sich für die Entscheidung zu einem Studium der Islamischen Theologie eine Vielzahl allgemeiner Motive, die nicht auf das konkrete Fach bezogen werden können.¹⁶ Es ist beispielsweise bei einer kurzfristigen Studienwahl häufig ausschlaggebend, welche Fächer eine enge Zugangsbeschränkung haben oder nicht, welche Fächer in Wohnortnähe angeboten werden oder welche Fächer (scheinbar) ein eher unspezifisches, allgemeines Interesse bedienen. Neben diesen allgemeinen Motiven verbinden einige der (zukünftigen) Studierenden mit einem Fach etwas, das nicht beliebig auf jedes andere Fach übertragbar ist.

In den Interviews mit den Dozent_innen der Islamischen Theologie wird immer wieder evident, dass hierbei die Vorstellungen von diesem Fach eine

bedeutende Rolle spielen. Diese Vor-Vorstellungen können sich, wie uns Studierende der Islamischen Theologie in den Interviews berichteten, zuweilen nur an der Fächerbezeichnung festmachen lassen.¹⁷ Zudem hoffen viele Studienanfänger_innen, an bereits erworbenes Vorwissen anschließen zu können. Auch in der Islamischen Theologie nennen die Studierenden als Hintergrund ihrer Entscheidung die Zugangsvoraussetzungen an der jeweiligen Universität und die Wohnortnähe. Im Falle des relativ jungen Fachs ist zudem die Kenntnis davon, dass es das Fach gibt, Grundvoraussetzung. Außerdem scheint es vielen Studieninteressierten möglich, durch ein Studium des Fachs gesellschaftsverändernd wirken zu können. Darüber hinaus gibt es aber sehr spezifische Gründe für die Anwahl genau dieses Fachs.

3.1 Anwahl und Auswahl: Formelle, geographische und soziale Voraussetzungen des Studiums Islamische Theologie

Wie kommen junge Leute dazu, Islamische Theologie zu studieren? In der Bildungsforschung spricht man vom Prozess der Entscheidung für eine Bildungsinstitution als „Anwahl“. Die Entscheidung von Seiten der Organisation, also etwa der Schule, der Hochschule oder des Ausbildungsträgers, wird als Auswahlprozess bezeichnet. Im Falle der Islamischen Theologie führen die Standorte keine Auswahl vor der Aufnahme des Studiums durch, während eine Selektion im Sinne der Lernanforderungen freilich stattfindet.¹⁸ Zugangsbedingung zur Islamischen Theologie und Religionspädagogik ist also allein eine deutsche oder als äquivalent eingestufte Hochschulreife. Fehlende Zugangsbeschränkungen

haben, so beschreiben es einige interviewte Dozent_innen, enorme Auswirkungen auf das Anwahlverhalten der Studierenden.¹⁹ Andersherum kann, wie die Studierende Ceyda beschreibt, auch der hohe Numerus clausus (NC) in einem anderen Fach dazu führen, dass sich Anwärter_innen für Islamische Theologie entscheiden, die in den anderen Fächern nicht angenommen werden: *„Ich war mir damals auch sehr unsicher, ob ich jetzt die Kombi wähle Pädagogik und Islamische Theologie, Psychologie oder Islamische Theologie oder alles auf Ein-Fach-Bachelor. Allerdings hat mein NC für Pädagogik und Psychologie nicht gereicht, weshalb ich dann Islamische Theologie genommen habe.“*

¹⁶ Eine vergleichende Analyse zwischen etwa der Islamwissenschaft, Islamischer Theologie, Katholischer, Jüdischer und Protestantischer Theologie wurde bislang weder organisationsbezogen noch in Bezug auf die Studierenden durchgeführt; eine Analyse zur Institutionalisierung der Islamischen Religionspädagogik liefert Bodenstein (2008).

¹⁷ Dieser Befund lässt sich sicher auch auf andere Fächer übertragen (man denke etwa an die Theaterwissenschaft).

¹⁸ Damit sind der Bachelor und der Master Islamische Theologie und Islamisch-theologische Studien gemeint. Die Lehramtsstudiengänge sind je nach Unterrichtsfach an den Numerus clausus gebunden. In Frankfurt am Main und Münster ist die Aufnahme des Studiums für bestimmte Fächer auch mit einer Fachhochschulreife möglich, auch im Fach Islamische Studien.

¹⁹ Eine Folge der geringen Zugangshürden in dem Fach ist auch die Abbrecherquote, von der die Dozent_innen und Studierenden in den Interviews berichten; siehe dazu unten.

Der Notendurchschnitt bzw. die Zugangsvoraussetzungen tragen zu einer spezifischen Zusammensetzung der Studierenden bei – in der Islamischen Theologie fällt hier vor allem, wie erwähnt, der hohe Anteil an Erstgenerationsstudierenden auf, also Studierenden, die in nicht akademischen Elternhäusern aufgewachsen sind. In den Interviews wird das insbesondere dadurch deutlich, dass die Studierenden äußerst selten von ihren Eltern als Bildungsagent_innen sprechen oder überhaupt die Einschätzung ihrer Eltern zu ihrer Studienwahl wiedergeben können. Zwar finden sich zum Teil Beschreibungen der positiven Grundhaltung der Eltern; diese beschränken sich jedoch allein darauf, dass das Studium mit „dem Islam“ zusammenhängt.

Wie die Interviewte Ceyda deutlich macht, sind Studienentscheidungen keineswegs stets langfristig geplant. Ceyda hat das Fach als Erstgenerationsstudentin angewählt, da ihre Freund_innen ihr dazu rieten und es als „gut schaffbar“ beschrieben. Neben den inhaltlichen Unterschieden der Studienmotive variieren bei den Anwahlprozessen auch die Zeiträume, in denen sich die zukünftigen Studierenden mit dem Fach Islamische Theologie beschäftigen.

LANGFRISTIGE UND KURZFRISTIGE ZEITHORIZONTE

Eine zentrale Phase der Beschäftigung mit dem Thema, die viele Interviewte als sehr intensiv beschreiben, stellen die Monate nach dem Abitur dar. Hier sind es zuweilen zufällige und kurze Begegnungen mit Peers oder die Suche auf Internetpräsenzen und

in Studienverzeichnissen der Universitäten, die ausschlaggebend dafür sein können, dass sie überhaupt von dem Studienfach erfahren. Die Entscheidungsprozesse der Studierenden reichen von Ad-hoc-Einschreibungen bis zu langfristig geplanten Studienwahlprozessen. Einige Studierende, die Islamische Theologie kurzfristig angewählt haben, berichten davon, dass sie von Bekannten oder Freund_innen von dem Studiengang kurz vor den Einschreibungsfristen erfahren haben und zuvor nicht wussten, was sie studieren sollen. Zu Ad-hoc-Entscheidungen kommen Studierende beispielsweise durch das kurzfristige Durchblättern des Studienangebots an der präferierten, oft der regional gut erreichbaren Universität. Dazu kommen Plan-B-Entscheidungen von Studierenden, die, wie im oben genannten Beispiel, „eigentlich“ ein anderes Fach studieren wollten. Davon zu unterscheiden sind langfristige Entscheidungen: Manche Studierende haben die Diskussion darum, ob die Studiengänge eingerichtet werden, oder Debatten über die unterschiedliche Ausrichtung der Standorte schon in den Medien verfolgt und ergreifen die Möglichkeit, sich einzuschreiben, sobald die ersten Studierenden aufgenommen werden. Sie verbinden mit dem Studienfach eine Motivation, der die Islamwissenschaft oder Arabistik nicht entsprechen kann, nämlich die für sie einzigartige Chance, den Islam aus der Innenperspektive zu studieren. Auch eine gesellschaftspolitische Motivation im Sinne der authentischen Repräsentation des Islams aus der Innenperspektive in der Gesellschaft und der Hochschule trifft man hier an. Eine langfristige Planung geht auch der



Studentinnen der Islamischen Studien in der Bibliothek.

Studienwahl jener Studierenden voraus, die an der Innenperspektive interessiert sind, die aber sehr viel Wert darauf legen, wie und von *wem* der Islam an der Universität gelehrt wird. Sie nutzen den Vorlauf, um sich genau über die Standorte zu informieren (über Bekannte, Informationstage, Websites oder Onlineforen). Diese Gruppe der langfristigen Anwähler_innen kann als standort*different* bezeichnet werden und sie steht jenen gegenüber, die standort*indifferent* eher am Thema „Islam“ oder der Wohnortnähe orientiert sind. Die heterogene Studierendenschaft im Fach Islamische Theologie wird also über eine Vielzahl von Faktoren sichtbar. Mit dem Standortbezug, den familiären Bildungshintergründen und den eigenen Bildungsressourcen sind nun drei davon angerissen worden. Damit ist aber zunächst nur eine Tendenz zu erkennen. Neben dieser Tendenz müssen auch die Motive der Studierenden näher beleuchtet werden, um zu verstehen, welche Absichten hinter der Studienanwahl stehen.

Die vermuteten Funktionen des Studiums, die für einen Teil der Studierenden in der Studienwahl implizit oder explizit ausschlaggebend sind, sind nicht zwingend deckungsgleich mit dem, was das Fach tatsächlich leisten kann oder soll. Vielmehr sind in der Studienwahl mehr oder weniger informierte Vorstellungen davon leitend, um was es sich bei dem Fach handelt, was es bedeutet, es zu studieren,

und was man mit dem Abschluss nach dem Studium machen kann. Studienentscheidungen finden auf Grundlage eben jener Vorstellungen, dem Ruf, der Zugangschancen, aber auch und vor allem der Sozialisation der zukünftigen Studierenden statt. Dies ist wichtig, macht man sich bewusst, dass es sich ja um bereits sozialisierte Menschen handelt, die Studienentscheidungen treffen (Löw und Geier 2014: 108). Insofern wurde in der Bildungsforschung der Begriff der Passung entwickelt, um das (potenzielle) Ineinandergreifen der Bildungsadressat_innen (in unserem Fall den Studierenden) und der jeweiligen Bildungsinstitution (in unserem Fall die Institute und Zentren der Islamischen Theologie) zu erforschen. Im Folgenden stellen wir gebündelt und überblicksartig zentrale studiengangspezifische Motive der Studienwahl im Fach Islamische Theologie vor. Wir fragen, was die Studierenden dazu geführt hat, sich für Islamische Theologie einzuschreiben. Für alle Motive werden wir jeweils beschreiben, inwiefern die Studierenden damit etwas verbinden, das spezifisch mit dem Fach Islamische Theologie zu tun hat, oder ob es sich um allgemeine Motive handelt, bei denen wir davon ausgehen, dass sie ähnlich in anderen Fächern zu finden sind. Die biografischen Wege der Studierenden geben dabei Einblick in die Vorläufe der Studienentscheidungen.

3.2 Studienmotive

Die Beschreibung, was die Studierenden letztlich dazu bewogen hat, sich für Islamische Theologie oder Religionspädagogik einzuschreiben, ist eine Selbstreflexion. Ein Großteil der Studierenden kommt mit dem Selbstbild ins Studium, bereits eine gewisse Expertise zum Islam zu haben. Diese „Vor-Expertise“ lässt sich vor allem aus der biografischen Erfahrung herleiten, häufig aufgrund des eigenen Muslimisch-Seins als Islamexpert_in adressiert worden zu sein, etwa in der Schule, aber auch im nicht muslimischen privaten Umfeld. Damit verbunden ist primär der

Wunsch, ein „Mehr“ an Wissen über den eigenen Glauben zu erhalten. Dies steht in gewisser Weise im Kontrast zu den Erwartungen der Institute bzw. Zentren, einen anderen, eben wissenschaftlichen, Zugang zum Glauben zu vermitteln, und stellt insofern eine potenzielle strukturelle Spannung

zwischen den studentischen und institutionellen Erwartungen dar.

Die Vor-Expertise, mit der die Studierenden in das Studium gehen, wird auch vor dem Hintergrund anderer Studienmotive deutlich. Die Grafik (S. 25) verdeutlicht, was die Studienanfänger_innen bei Aufnahme ihres Studiums als Gründe für die Studienwahl angeben.

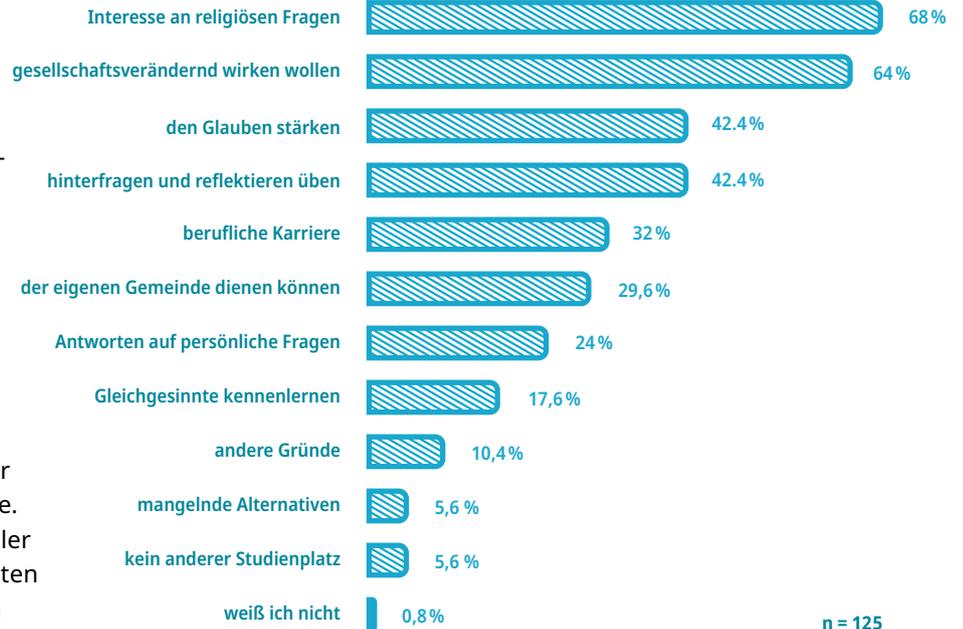
Die höchste Zustimmung erhält in der Befragung über die Studienmotive – neben der für einen religionsbezogenen Studiengang naheliegenden und sehr allgemeinen Kategorie „Interesse an religiösen Fragen“ (68 %) – das Item „gesellschaftsverändernd wirken wollen“ (64 %). Dies ist bemerkenswert, geben in der gesamten Studierendenschaft deutscher Hochschulen exakt halb so viele der Befragten als Studienmotiv an, „zu sozialen Veränderungen beitragen“ zu wollen (vgl. Heine et al. 2008). Der Zustimmungswert verweist bereits darauf, dass der Anstoß zum Studium für die meisten Studierenden keine abstrakte Beschäftigung mit unterschiedlichen Themen ist, sondern das eigene Selbstverständnis zum einen in Bezug auf religiöse Fragen und zum

Anstoß zum Studium ist für die meisten Studierenden, dass das Studium das eigene religiöse Selbstverständnis und die Rolle des Islams in der Gesellschaft berührt.

anderen in Bezug auf ihre Rolle in der Gesellschaft berührt wird. Es lässt sich festhalten, dass die Nutzbarmachung des Studiums zur Veränderung der Gesellschaft als zukünftige Aufgabe verstanden wird. Religiöse Fragen dienen so eher als Anstoß zum Studium; ihre persönliche Zukunft sehen viele Studierende aber mehr auf gesellschaftlicher als auf religiöser Ebene.

Neben den beiden genannten Motiven geben allerdings auch gut 40 % der Befragten zur Antwort, „den Glauben stärken“ und „hinterfragen und reflektieren üben“ zu wollen. Eine berufliche Karriere als Studienmotivation bejahen nur 32 % der Studierenden der Islamischen Theologie. Dies spiegelt neben dem Idealismus vieler Studienanfänger_innen die Unsicherheiten und die Offenheit der Berufsaussichten islamisch-theologischer Absolvent_innen wider. Einer Imamausbildung im Anschluss an das islamisch-theologische Studium steht eine fehlende sekundäre Ausbildungsphase nach dem Studium entgegen (vgl. Ceylan 2019); eine informelle Professionalisierung über etablierte Berufsanschlüsse nach dem Studium hat sich – hier liegt auch eine gewisse Ähnlichkeit zu anderen Geistes- und Sozialwissenschaften vor – bislang nicht herausgebildet. Dass viele Studierende also das Studium nicht aufgrund einer festen Berufsvorstellung aufnehmen, wirkt damit wie die Antizipation eigener beruflicher Erfolgsaussichten außerhalb der Lehramtsstudiengänge und reflektiert möglicherweise auch das Faktum, dass 77,5 % der Studierenden weiblich sind. Studiengänge mit hohen Frauenquoten sind häufig auch jene, die als Zuliefererinnen für personenbezogene Berufe angesehen werden. Außerdem merken Löw und Geier (2014: 111) an, dass Frauen stärker als Männer versuchten, auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie zu achten, was u. E. letztlich einer Tendenz der Vermeidung solcher Studiengänge gleichkommt, die als zeitintensiv gelten oder mit einer hohen Mobilität und Professionalitätsanforderungen verbunden werden. Für die Islamische Theologie vermuten wir

Was waren für Sie Gründe, sich in den Studiengang einzuschreiben? (mehrere Antworten möglich)



hier auch fehlende berufliche wie auch mangelnde familiäre Vorbilder als Grund für eine Studienwahl ohne Professionsbezug.

Die quantitativen Daten legen nahe, dass das Studium aus Sicht der Studierenden der Verantwortungübernahme gegenüber Gesellschaft und Gemeinde dient. Die Studierenden haben genaue Vorstellungen davon, wie Gesellschaft und Gemeinde gestaltet werden könnten, und diese dienen zuweilen als Antrieb zum Studium. Der Unterschied des Dienens und Veränderens darf hier jedoch nicht überinterpretiert werden, handelte es sich doch um geschlossene Antwortkategorien eines Fragebogens. Deswegen gehen wir auf den Unterschied zwischen dem Anspruch, die Gesellschaft durch das Studium verändern zu wollen, und demjenigen, der Gemeinde dienen zu wollen, in der Analyse der Erzählungen der Studierenden näher ein und betrachten Interviewausschnitte, in denen diese Studienmotive Thema sind. Wir unterscheiden dabei gesellschaftspolitische Motive, religiöse Motive, intellektuelle und funktionale Motive. In der Analyse der Motive führen wir Ergebnisse aus der quantitativen

Motive in der quantitativen Analyse (5 häufigste Nennungen)	Interesse an religiösen Fragen	Den Glauben stärken	Gesellschaftsverändernd wirken wollen	Hinterfragen und Reflektieren üben	Berufliche Karriere
Motive aus der qualitativen Analyse (Äquivalente zu den quantitativen Motiven)	Religiöses Motiv		Gesellschaftspolitisches Motiv	Intellektuelles Motiv	Funktionales Motiv



Vorlesung bei Prof. Dr. Ömer Özsoy an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Umfrage und aus den qualitativen Interviews zusammen. Mit der Kombination der unterschiedlichen Datentypen zielen wir darauf ab, die Motive für die Aufnahme eines Studiums der Islamischen Theologie genauer fassen zu können.

GESELLSCHAFTSPOLITISCHES MOTIV: GESELLSCHAFT VERÄNDERN, DEN ISLAM IN DEUTSCHLAND VERÄNDERN

Über die Hälfte der befragten Studierenden (60 %) gibt an, gesellschaftsverändernd wirken zu wollen. Damit ist zwar gesagt, dass die Studierenden einen Veränderungswillen mit dem Studium verknüpfen; es bleibt jedoch erst einmal offen, *worauf* sich der Veränderungswunsch bezieht. In den Interviews tauchen zwei Hauptmotive auf, die jeweils unterschiedliche Studierende thematisieren: (a) die Veränderung des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Islam und (b) die Veränderung der Rolle des Islams bzw. der Muslim_innen in Deutschland. Beide Motive können als gesellschaftspolitisch, im Sinne eines Gestaltungswillens und Veränderungswunschs des

Zusammenlebens und des Gemeinwesens, verstanden werden.

Als ein zentrales Motiv (a) für ihre Studienentscheidung nennen die Studierenden den Umgang mit dem Islam in Deutschland. Sie erhoffen sich durch ihr Studium genügend Wissen anzueignen, um zu einem besseren Verständnis des Islams in Deutschland beitragen zu können. Dieser Wunsch ist eng mit den biografischen Erfahrungen der Studierenden in der Schulzeit verbunden. Sie erzählen, bereits seit der Schulzeit und in jungem Alter, in dem sie sich selbst gar nicht in der Lage dazu sahen, als Islamexpert_innen angesprochen worden zu sein. Gegenüber den Lehrer_innen und Mitschüler_innen sahen sie sich häufig auch mit negativen Bildern zum Islam konfrontiert. Die Nachfragen zur eigenen Religiosität und Glaubenspraxis, aber auch zu allen möglichen anderen als „islamisch“ verstandenen Phänomenen wurden dabei unterschiedlich wahrgenommen – teils als simples Interesse, häufiger aber als Überforderung oder auch als Diskriminierung. Da sich die Studierenden untereinander dieser Erfahrung in unterschiedlichen Variationen gegenseitig vergewissern und sie sie als

gemeinsame Erfahrung untereinander ansehen, ist hier von einer Kollektiverfahrung zu sprechen.

So erzählt Zeynep: *„Als es dann darauf ankam, mich für ein Studium zu entscheiden, hab ich dann gemerkt, dass diese Erfahrung, [...] mich mein Schulleben lang sozusagen begleitet hat, doch entscheidend war.“* Auch Ayşe berichtet: *„Es [war, die Autoren] halt immer so ein bisschen unangenehm, weil ich mich selbst gar nicht mit meiner Religion befasst hatte, und ich habe mich eigentlich verpflichtet gefühlt, jetzt meine Religion zu repräsentieren, aber es ging halt nicht, weil ich einfach keine Ahnung hatte (lacht), und dann mit der Zeit habe ich mir dann versucht ein bisschen mehr Wissen anzueignen [...] In der Moschee, durch Bücher, durch meine Großeltern, ja. Also, meine Eltern an sich sind jetzt nicht so gläubig.“*

Wie hier exemplarisch von Ayşe erläutert, liegt die Studienentscheidung bei politisch motivierten Studierenden darin begründet, in der nicht muslimischen Öffentlichkeit bessere Antworten auf die Fragen geben zu wollen, die man als Muslim_in gestellt bekommt. Das Studium gilt diesen Studierenden als Chance, sich so viel Wissen über den Islam anzueignen, dass man einerseits die Fragen anderer fundiert beantworten und man andererseits zu einer Verständigung zwischen Muslim_innen und Nichtmuslim_innen beitragen kann. Auf diesem Wege möchten die Studierenden eine gesellschaftliche Veränderung herbeiführen. Als heutige Studierende, die die Aufnahme des Studiums mit einem politischen Motiv verbinden, erhoffen sich die Interviewten von ihrem Studium, langfristig das Bild des Islams in der Öffentlichkeit verändern zu können.

Der Interviewte Yassin beispielsweise sieht in dem Fach die Möglichkeit, die Potenziale der islamischen Religion für die Gesellschaft zu entfalten: *„Solche Studienfächer wie Islamische Theologie in Deutschland und so, ich glaube, dass diese sehr bereichernd sein werden für Deutschland [...], weil sie einfach zeigen werden, dass der Islam eigentlich eine sehr, sehr bereichernde Religion sein kann [...]“* Yassins gesellschaftspolitischer Anspruch liegt in der Harmonisierung zwischen den sich in seiner Sichtweise bisher gegenüberstehenden Entitäten islamische Religion und Deutschland. Er erhofft sich, dass der Studiengang genau dies leisten kann.

Die Verknüpfung des Fachs mit einer politischen oder religionspolitischen Agenda bezeichnen wir, wie erwähnt, als gesellschaftspolitische Motivation. Die politische Motivation ist bei den Studierenden in der Islamischen Theologie mit „dem“ Islam verbunden: entweder, weil das Islambild in der Gesellschaft oder weil die Strukturen in den muslimischen Verbänden oder im Religionsunterricht verändert werden

sollen. Manche Studierende bezeichnen etwa ihre Erfahrungen im Unterricht in der Moschee mit ungelernen Lehrkräften, die durch die frühere Situation auch nicht die Möglichkeiten hatten, ausgebildet zu sein, und die ihre kindlichen Fragen nicht beantworteten, als Antrieb, Islamische Theologie zu studieren und es als zukünftige Lehrkraft anders zu machen. Mit der politischen Motivation ist insofern auch der Wille zur Veränderung verbunden – eine Veränderung, zu der die Studierenden über das Studium beizutragen hoffen.

Ein zweites politisches Motiv (b), in dem die Studierenden einen Antrieb zum Studium und zur Veränderung der Gesellschaft durch das Studium sehen, liegt darin, wie der Islam in Deutschland praktiziert und von „falschen“ oder selbsternannten Expert_innen vertreten wird. Hier soll Abhilfe geschaffen werden, indem man selbst ein wirklicher Experte oder eine ausgewiesene Expertin wird, und zwar über den Weg des Studiums.

Ein Beispiel ist die Erzählung des Studierenden Mahmud: *„Ich wollte was ändern und parallel dazu kam das neue Fach [...]. Imame sollen in Deutschland ausgebildet werden langsam [...] ich bin auch der Meinung, dass es sowas in Deutschland geben soll, also ich bin politisch, bin ich auch sehr, was heißt aktiv, aber mein Leben, ich beschäftige mich viel mit Politik und das war für mich etwas, was mich jetzt persönlich trifft, und deswegen hat es sehr gut gepasst.“* Das Studium zieht Mahmud an und er steht klar hinter der Islamischen Theologie als politischem Projekt: Er ist der Meinung, es solle ein solches Fach in Deutschland geben. Er verbindet etwas Persönlich-Politisches mit dem Fach, wenn er die Etablierung desselben mit seiner eigenen Person verbindet, die er ebenfalls als politisch beschreibt. Den Studierenden, die eine politische Motivation ins Studium führt, geht es darum, die Rolle des Islams in Deutschland zu verändern, und zwar nicht allein, indem der Islam besser erklärt wird, sondern auch, indem sie selbst über ihr Studium den Islam verändern. Eine Studentin etwa sagt: *„Also ich wüsste nicht, warum man das Fach nicht unterstützen sollte, weil es ist, also es ist genau ein Schritt in die Richtung, was immer von Muslimen gefordert wird, also ich meine, dass der Islam sich öffnen soll für solche Angelegenheiten.“* Sie haben die Absicht, durch die Veränderung der muslimischen Gemeinschaften sowie der zeitgenössischen muslimischen Praktiken in Deutschland eine gesellschaftliche Veränderung herbeizuführen.

Bei der politischen Motivation finden sich deutliche Parallelen zu der Aufgabe, die dem Fach

Zum Teil stimmen die integrationspolitischen Erwartungen an das Fach stark mit den Studienmotiven und -zielen von Studierenden überein.

von Seiten der Politik zugewiesen wird. Von der Gründung des Fachs Islamische Theologie versprach man sich eine Ausbildung „demokratischer“ Imame (Schönfeld 2014). Als im Verlauf der Etablierung klar wurde, dass eine Imamausbildung zunächst nicht realisiert werden konnte, wurden jedoch die politischen Hoffnungen gegenüber Islamischen Theolog_innen deswegen nicht aufgegeben. Bis heute wird medial und politisch von der Islamischen Theologie als einer Ausbildungsstätte von neuen Expert_innen des Islams gesprochen. Die Studierenden, so die implizite Hoffnung, sollen in Zukunft jene islamischen Expert_innen, Imame und Religionsexpert_innen ersetzen, die nicht die Werte der Demokratie und/oder einer offenen Gesellschaft vertreten. Aufgrund der deutlichen Parallelen zu dem Motiv einiger Studierenden zeigt sich aber eben auch, dass die politische Aufgabe der Ausbildung demokratiekompatibler Islamexpert_innen bei einigen Studierenden so hohen Anklang findet, dass sie ihre Studienwahl darüber begründen und dieses Motiv damit nicht allein von oben nach unten wirkt.

RELIGIÖSES MOTIV: ERWEITERUNG DES RELIGIÖSEN WISSENS, VERTIEFUNG DES GLAUBENS

Vor dem Hintergrund aller Gründe, die die Studierenden in den Interviews angegeben haben, wird das religiöse Motiv, analog zum politischen Motiv, unter Studierenden der Islamischen Theologie stark und explizit vertreten. So wie in den quantitativen Daten zwischen dem Interesse an religiösen Fragen und der Stärkung des eigenen Glaubens unterschieden wird, so finden sich die beiden Versionen religiöser Motive auch in den Interviews. Die Antworten unterscheiden sich entsprechend dazu darin, ob die Studierenden die religiösen Fragen auf ihren eigenen Glauben beziehen oder als Wissen verstehen, das von ihrem persönlichen Glauben ein Stück weit unabhängig ist.

Wenn wir hier also von religiösen Motiven als Motiven der Entscheidung für das islamisch-theologische Studium sprechen, so ist damit nicht zwingend gemeint, dass die Studierenden erwarten, sich in ihrem Glauben weiterzuentwickeln – auch wenn diese Hoffnung bei einigen Studierenden besteht. Dass jedoch bei anderen wiederum auch eine starke Unterscheidung zwischen dem Glauben und der fachlichen Auseinandersetzung vorgenommen wird, formuliert etwa ein Student: *„Mein[en] Glauben praktiziere ich Zuhause oder [...] les' mir irgendwelche Bücher durch, das versuch ich nicht durch das Studium zu erlangen.“* Was jedoch bei dem Muster der religiösen

Motivation zentral ist, ist die Verbindung der erwarteten Wissensaneignung über den Islam mit der eigenen Zugehörigkeit zum Islam.

Wie genau diese *Verbindung* gestaltet ist, zeigt das Beispiel einer Studentin, die erzählt, dass es ihr bei der Studienentscheidung für das Fach um Wissen ging: *„Ich dachte mir so endlich kann ich die Gründe und Erklärungen und Argumente lernen und mehr über meine Religion lernen also mir ging's wirklich nur um Wissen, Wissen und Verstehen.“* Die Interviewte beschreibt, dass für sie Wissen im Vordergrund stand, betont aber auch, dass es ihr darum ging, mehr über ihre *eigene* Religion zu wissen.

Davon unterscheiden lässt sich der Wunsch nach der Stärkung oder Weiterentwicklung des eigenen Glaubens durch das Studium. Ein Interviewter sprach etwa von dem „spirituellen Durst“, der ihn zum Studium getrieben habe. Die Studierenden, die die spirituelle Weiterentwicklung als Grund für die Aufnahme des Studiums nennen, verbinden das Studium also explizit mit dem eigenen Glauben, mit Glaubenspraktiken oder auch Fähigkeiten der religiösen Praxis in ihren Gemeinden, um etwa auch einmal spontan das Freitagsgebet leiten zu können, wenn der Imam ausfällt. Dieses religiöse Motiv entspricht der oben genannten Antwortkategorie „den Glauben stärken“.

Religionszugehörigkeit und Religiosität als Anstoß zu einem universitären Studium nennt auch der Interviewte John neben den Zugangsvoraussetzungen zu dem Fach als Grund: *„Religion war bis damals und bis heute noch so ziemlich der wichtigste Aspekt in meinem Leben. Deswegen hab ich mich halt ein bisschen schlau gemacht über diesen Studiengang und da wurde halt schon von Anfang an gesagt, es ist nicht so theologisch geprägt, wie man das in den islamischen Ländern hat, das heißt, man lernt hier eben wissenschaftlich zu arbeiten [...], und das hat mich halt motiviert, diesen Studiengang zu wählen.“*

Wie am Beispiel dieser Beschreibung deutlich wird, sind Motive für ein Studium stets an Rahmenbedingungen, wie die hier genannten Zugangsvoraussetzungen, gebunden. In diesem Fall stellt der Interviewte neben den Rahmenbedingungen einen Bezug zur Religion her, die er neben der Erfüllung wissenschaftlicher Kriterien als Grund für die Studienentscheidung nennt. Hier zeigt sich, dass der Wunsch, den Glauben zu stärken und die eigene Religion weiterzuentwickeln, eine spezifische Verbindung von Bildungsansprüchen und Religiosität unter den bildungsorientierten und gleichzeitig religiös gebundenen Studierenden ermöglichen kann. Das Fach Islamische Theologie führt so Personen(-gruppen) an die Universität, die

„Weil ich zur Aufklärung beitragen möchte, sei es innerhalb der Muslim_innen als auch bei den Nichtmuslim_innen.“

Birgül Tun



sonst womöglich kein universitäres Studium aufgenommen hätten.

Entscheidend für den Studienverlauf der Studierenden, die mit religiöser Motivation das Studium anwählen, ist, ob und inwiefern sie über die potenziell geringe Resonanz auf diesen Anspruch in der Lehre enttäuscht sind. Denn ihr Wunsch der spirituellen Weiterentwicklung wird von einigen Lehrenden explizit zurückgewiesen, da sie dies nicht als Teil des akademischen Studiums ansehen. Zugleich können spirituelle und religiöse Ansprüche in dem Studiengang auch über außeruniversitäre Vergemeinschaftungen mit den Peers Abhilfe leisten und den Studierenden ermöglichen, spirituelle

Ansprüche außerhalb der universitären Lehre zu pflegen. Diese außeruniversitäre Infrastruktur, die sich aber auch über die Institute und Kommiliton_innen generieren kann, bietet eine Ausweichmöglichkeit für Studierende mit religiösen Motiven, die diesbezüglich von den Studieninhalten enttäuscht sind.

Studierende, die das Studium nutzen wollen, um Gemeindearbeit zu leisten, stellen zwar eine Verbindung zur eigenen Gemeinde her und verfügen über eine religiöse Motivation; gleichzeitig zeigen sich hier deutliche Überschneidungen zum funktionalen Motiv, das wir im Folgenden ausführen werden.

FUNKTIONALES MOTIV: BERUFSORIENTIERUNG RELIGIONSPÄDAGOGIK

Unter funktionalen Motiven fassen wir Gründe, die die Studierenden zur Aufnahme eines islamisch-theologischen Studiums nennen und die das Studium in eine zukünftige berufliche Funktion einfassen.²⁰ Aufgrund der berufsqualifizierenden Funktion des Lehramtsstudiums findet sich dieses Motiv insbesondere unter zukünftigen Lehrkräften, aber auch unter anderen Religionspädagog_innen. Besonders an diesem Motiv ist, dass die (zukünftigen) weiblichen Studierenden einerseits mit der Entscheidung für das Studium hadern, weil die Rahmenbedingungen unklar sind – etwa die Frage, ob sie mit Kopftuch unterrichten dürfen und in welchen Fächern und

Schulen. Andererseits findet sich hier auch eine deutliche Überschneidung mit den politischen Motiven der Version b), also dem Anspruch, durch das Studium den Islam – konkret die Moscheedidaktik und Religionspädagogik – positiv weiterzuentwickeln. Das Studium der Islamischen Theologie wird von diesen Studierenden gewählt, weil es ihre Berufswünsche und/oder eine Veränderung der Religionspädagogik zu realisieren in Aussicht stellt. Die Zustimmungswerte zu den Antwortmöglichkeiten „der eigenen Gemeinde dienen können“ (29,6 %), „berufliche Karriere“ (32 %) und „gesellschaftsverändernd wirken“ (64 %) fassen Aspekte des funktionalen Motivs zusammen.

Die Vorerfahrungen in der Gemeindepädagogik, im Moscheeunterricht sowie mit religiösen Regeln der Herkunftsfamilie sind Ausgangspunkte für die Religionspädagogik, die sich diese Studierenden wünschen. Islamische Theologie ziehen sie als Studienfach in Betracht, weil sie sich versprechen, dadurch nicht nur religiöse, sondern auch pädagogische Kompetenzen zu erwerben, um die Religionsvermittlung verändern zu können. Diese Motivation findet sich überwiegend bei Studentinnen, weniger jedoch bei Studenten wieder. Dies mag zum einen darin begründet liegen, dass Pädagogik als sozial orientiertes Fach wesentlich höhere Zahlen an Studentinnen und Mitarbeiterinnen aufweist. Andererseits können auch spezifische Erfahrungen im Moscheeunterricht und in der Herkunftsfamilie, von denen Mädchen eher betroffen sind als Jungen, ausschlaggebend dafür sein. Eine Interviewte erzählt beispielsweise von einer von ihren Eltern religiös begründeten Regel, die besage, sie dürfe nicht alleine wohnen. Über diese Regel setzt sie sich schließlich hinweg und deutet sie als kulturelle Regel, die von ihren Eltern nur religiös genannt und insofern fälschlicherweise als Teil des Islams verstanden werde.

Schaut man nun auf die Begründungen für die Aufnahme des Studiums, so findet man jene angesprochene Verbindung zwischen eigenen Erfahrungen in der Vergangenheit und der Vision einer anderen, neuen Religionsvermittlung in der Zukunft.

Eine Studentin erzählt: „*Es gab auch vielleicht an manchen Stellen so 'n kleinen Konflikt [...] zwischen dem, was man möchte, und welche Erwartungen die Familie an einen hat, und ja, ich glaub', mit siebzehn,*

„Weil ich mich wissenschaftlich
mit meiner Religion
auseinandersetzen wollte.“

Esma Çakir “



²⁰ Eine Abgrenzung zur politischen Funktionalisierung des Studiums kann hier nicht ganz trennscharf vorgenommen werden: Die Motive liegen inhaltlich eng beieinander, da politische Arbeit eines der konkreten Arbeitsfelder der Absolvent_innen darstellt.



Studierende während der Pause.

also in der Oberstufe, wollt' ich immer Lehrerin werden. Und ich wollte Pädagogik studieren, weil ich gemerkt hab', dass man viel anders machen kann, auch in Bezug auf Religion und Glauben, wenn man an die Erziehung pädagogisch herangehen würde [...]. Ich hab mir dann gedacht, dass ich gerne Lehrerin werden wollen würde, weil ich vielleicht auch Schülern helfen wollen würde, die auch so nen Konflikt mit sich rumtragen [...], und dann ja, und dann hab' ich gesehen, okay, ja, ich hab' ja noch 'ne Zusage in Islamischer Theologie und Islamwissenschaften auch in [Stadt] und dann bin ich nach [Stadt] gekommen mit dem Studiengang [...] Islamische Theologie und Islamwissenschaften.“

Das Studium erfüllt für die Interviewte die Funktion, ihrem Berufsziel, das in der Verbindung

von Islam und Pädagogik angesiedelt ist, näherzukommen. Es handelt sich jedoch nicht allein um ein Karriereziel, sondern die Studierenden – die Erzählung der Interviewten dient hier als Beispiel – sehen es als ihre zukünftige Aufgabe an, eine Veränderung der Pädagogik in Schulen, Moscheen und Elternhäusern zu bewirken. Dies kann sich auf die islamische Religionspädagogik und religiös definierte Erziehung beziehen, aber auch – wie im folgenden Zitat von Ibrahim ersichtlich wird – genereller auf das deutsche Schulsystem: „Ich wollte schon immer Lehrer werden aufgrund dieser, aufgrund dieser Kritik, die ich habe am Schulsystem.“

Wirken berufliche Gründe für Studierende als Anstoß oder Motiv für das islamisch-theologische

Studium, so ist für den Studienverlauf entscheidend, inwiefern sich ein solcher Berufswunsch als für sie realisierbar herausstellt. Diese Frage ist umso virulenter für die Studierenden, da sich der gesellschaftliche Bedarf nicht in bezahlten Stellen widerspiegelt. Auch wenn die Studierenden berufliche Funktionen übernehmen wollen, in denen sie die Religionsvermittlung weiterentwickeln können, so sind sie doch von den – fehlenden – Erwerbsarbeitsstrukturen abhängig. Hier finden sich freilich deutliche Unterschiede zwischen

Der ersten Studierendengeneration fehlen bekannte Karrierepfade und Rollenvorbilder für die Zeit nach dem Studium.

Lehrämter_innen und den anderen Studierenden. Ausschlaggebend ist hier, dass Karrierepfade oder Rollenvorbilder für diese Berufswege in den ersten Studierendengenerationen gänzlich fehlten. Insofern bilden jene Studierende, die ein berufsbezogenes Motiv in das Studium hineinbringen,

eine Gruppe, die zugleich an diesen Karrierepfaden arbeitet – wobei die Zahl der Abbrecher_innen auch innerhalb dieser Gruppe nicht zu unterschätzen ist.

INTELLEKTUELLES MOTIV: WISSENSCHAFTLICHE ERGRÜNDUNG VON SPEZIALWISSEN

Eine intellektuelle Motivation findet sich bei den Studierenden, die ihre Studienwahl über den Inhalt und wissenschaftlichen Zugang des islamisch-theologischen Studiums im engeren Sinne begründen. Mit Blick auf die quantitative Befragung sehen wir eine Analogie zu der Antwortkategorie „reflektieren und hinterfragen üben“ (42,4 %). Dieses Motiv, ein Interesse am Studienobjekt, lässt sich auch in jedem anderen akademischen Fach finden, wird hier jedoch auf andere Themen bezogen. Es handelt sich um bildungsorientierte Studierende, die auch auf familiäres Bildungskapital bauen können oder bereits vor dem Studium Ambitionen entwickelt haben, sich intellektuell-akademisch mit Themen rund um den Islam zu beschäftigen, sei es über Studienkollege, Selbststudium oder ein Erststudium in einem anderen Fach. Doch was genau verbirgt sich hinter der intellektuellen Motivation, ein Studium der Islamischen Theologie aufzunehmen?

Die Interviewte Neslihan erzählt: „Dann hab ich eigentlich schon im dritten Semester [...] beschlossen als ich Islamwissenschaft nur als Nebenfach hatte, dass ich irgendwann Theologie studieren möchte, um eben also nicht nur um nen coolen Beruf zu haben und mal in die Forschung zu gehen und zum Beispiel irgendwie antimuslimischen Rassismus oder so zu erforschen. Sondern auch um ja die Fragen die ich selbst hab die ich noch nicht ganz verstehe oder die ich noch nicht mit meinen Werten vereinbaren kann eben beantwortet zu bekommen.“

Neben dem funktionalen Motiv der Berufsorientierung und einem ebenfalls genannten Interesse an persönlichen Wertfragen, nennt Neslihan hier einen Aspekt, den wir als intellektuelles Motiv bezeichnen: Sie möchte antimuslimischen Rassismus erforschen – d. h. zunächst studieren. Die Interviewte sieht in dem Fach Islamische Theologie die exklusive Möglichkeit sich mit einem Thema auseinanderzusetzen, mit dem sie sich bereits vor dem Studium beschäftigt hat. Andere Themen, die Studierende mit intellektuellen Motiven nennen, sind eine tiefgreifende Beschäftigung mit islamischen Schriften oder die Rolle der Frau in der Geschichte der islamischen Wissenschaften bzw. des Islams. Wie anhand dieser Beispiele sichtbar wird, sind diese Themen bereits sehr spezifiziert. Die Studierenden bringen Spezialwissen in das Studium mit. Dass sie davon ausgehen, sich in dem islamisch-theologischen Studium näher und intensiver mit diesen Themen beschäftigen zu können, ist ein Grund für ihre Studienwahl. Gleichzeitig sind auch diese intellektuellen Fragen in der Regel mit gesellschaftspolitischen und persönlichen Fragen verknüpft und kein Selbstzweck. Hier zeigt sich möglicherweise der zur Islamwissenschaft reklamierte Unterschied der Innenperspektive auf den Islam, der auch im Selbstverständnis des Fachs angelegt ist.

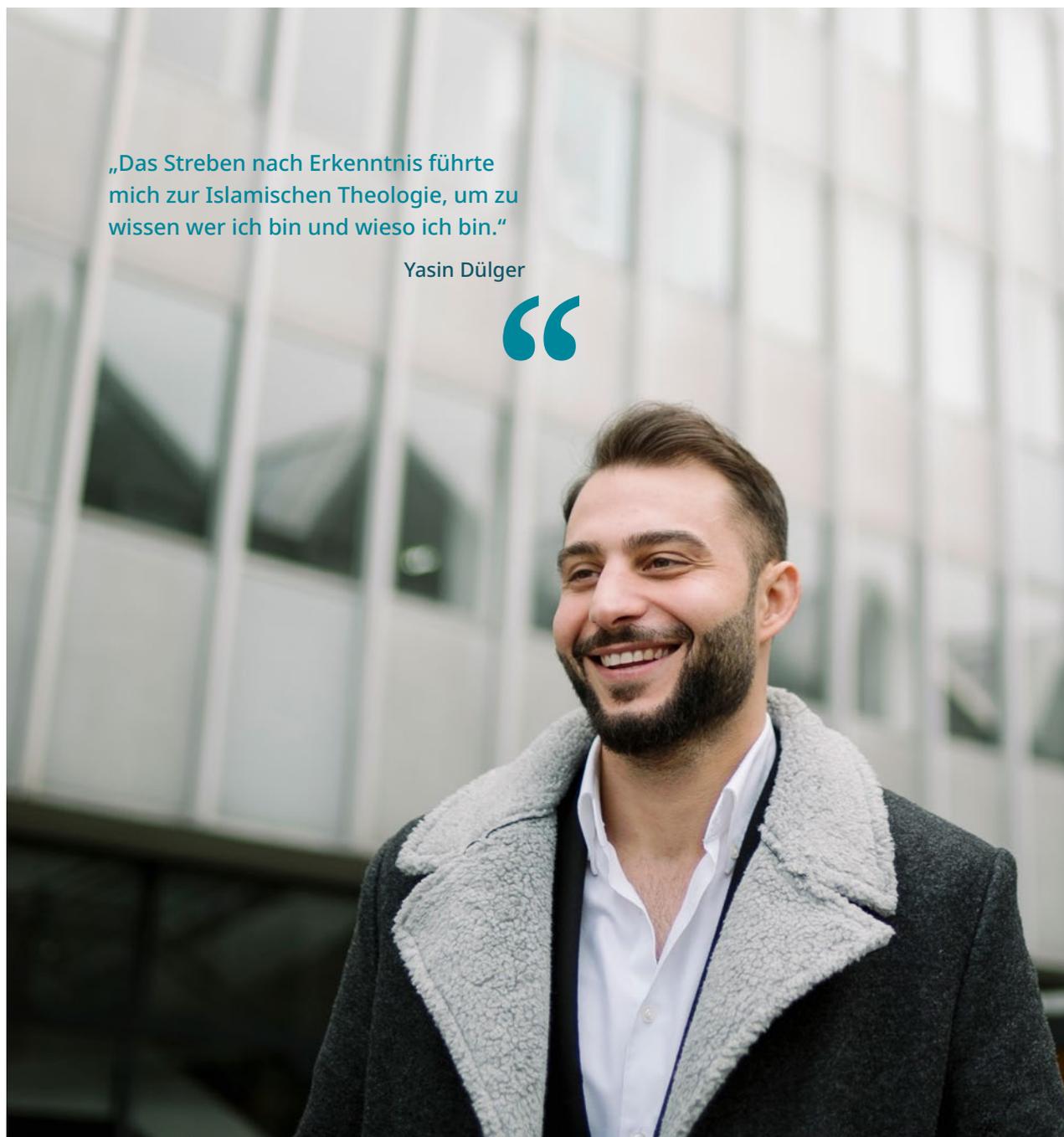
3.3 Zwischenergebnis Studienmotive

Für die Anwahl des Studienfachs ist die Wohnortnähe zur Universität ebenso zentral, wie in der sozialstrukturellen Zusammensetzung die Vielzahl an Erstgenerationsstudierenden auffällt. Die Studienmotive und biografischen Begründungen der Studierenden der Islamischen Theologie lassen sich anhand intellektueller, funktionaler, religiöser und politischer Aspekte unterscheiden. Bei der religiösen Begründung stehen das Selbstverständnis wie auch die Ansprache als Muslim_in im Vordergrund. Auch auf den Islam, aber eher auf seine Wirkung in der Gesellschaft, wie gesellschaftlicher Diskussionen zum Islam, zielt das politische Studienmotiv. Bei Studierenden, die ihre Studienwahl funktional begründen, wird Islamische

Theologie mit der Möglichkeit verbunden, religionspädagogisch wirken zu können. Intellektuelle Motive und Begründungen finden sich schließlich bei jenen Studierenden, denen zwar der Blick von innen auf den Islam wichtig ist, die jedoch in der Islamischen Theologie vor allem einen Ort sehen, an dem sie sich mit Themen beschäftigen und tiefgreifend auseinandersetzen können, die Muslim_innen als Gruppe betrifft. Die unterschiedlichen Studienmotive haben gemein, dass sie entweder im weiteren Verlauf des Studiums an die Studieninhalte angeschlossen werden können und weiter relevant sind oder eher eine Enttäuschung produzieren und insofern Verbindungen zwischen Motiv und Studium erschwert sind.

„Das Streben nach Erkenntnis führte mich zur Islamischen Theologie, um zu wissen wer ich bin und wieso ich bin.“

Yasin Dülger





4. Kapitel Anschlüsse an Vorbildung und die disziplinäre Sozialisation

Im letzten Kapitel wurden unterschiedliche potenzielle Anschlüsse an das Studium über spezifische soziale, schulische und religiöse Prägungen und Vorerfahrungen herausgearbeitet. Im Folgenden soll es zunächst darum gehen, die Anschlüsse der Studienmotive an das Studium zu benennen (Kap. 4.1), die schließlich in ihrer fachspezifischen Prägung

studentischer Sozialisation (Kap. 4.2) nachgezeichnet werden. Darüber wird sichtbar werden, dass die Studienmotive in ihrer spezifischen Zusammensetzung inhaltlich weitergeführt werden können. Nicht anschlussfähige Studienmotive behandeln wir in Abschnitt 5.

4.1 Anschlüsse an schulische und religiöse Vorbildung

Als Gründe, ein Studium der Islamischen Theologie aufzunehmen, wurden neben formalen Voraussetzungen wie geografischer Nähe zum Wohnort oder dem Fehlen von Zugangshürden wie dem Numerus clausus sowie einer allgemeinen Präsenz des Themas „Islam“ in Medien und Öffentlichkeit („Interesse an religiösen Fragen“) auch eine in der Vergangenheit erlebte Adressierung als Experte oder Expertin für den Islam herausgearbeitet. Damit verbunden war und ist bei vielen Studierenden eine enge Involviertheit, d. h. ein politisches, soziales oder auch religiöses Engagement („gesellschaftsverändernd wirken wollen“). Dieses Studienwahlmotiv kann bindend wirken und lässt sich in ein Interesse an einer Auseinandersetzung mit den akademischen

Bereitschaft übertragen, sich auf eine akademische Auseinandersetzung einzulassen. Das gesellschaftspolitische Interesse kann somit als Anschluss an die Universität verstanden werden; als Brücke, ohne die zumindest ein Teil der Studierenden nicht in den akademischen Raum gefunden hätte.

Die Studierenden können also Anschlüsse zu dem Fach herstellen, wenn inhaltliche Berührungspunkte zwischen dem persönlichen Motiv und der thematischen Ausgestaltung der Islamischen Theologie für sie herstellbar und erkennbar sind. Wie anhand des Studienabbruchs (siehe Kap. 5) deutlich werden wird, ist jedoch hier auch ausschlaggebend, ob ein solcher Brückenschlag langfristig oder nur temporär hergestellt werden kann.

Ähnliches gilt für die religiösen Motive der Studienwahl. Auch wenn die quantitativen Daten zeigen, dass die Studierenden in ihrem Motiv „den Glauben stärken“ vom Studium zuweilen enttäuscht werden, kann ein religiöses Interesse mit Vorkenntnissen und schließlich auch mit einer hohen Motivation zum Erlernen beispielsweise des Arabischen einhergehen. Während viele der Studierenden, die lediglich über ein allgemeines Interesse an „dem Islam“ in das Studium gekommen sind, vor dem Arbeitspensum kapitulieren, kann eine religiöse Motivation zum erfolgreichen Bestehen der Kurse führen. Voraussetzung dafür, dass die religiöse Motivation längerfristig bindend wirkt, ist, dass die Studierenden ihr bis zum Studium angeeignetes religiöses Wissen nicht nur erweitern, sondern mit potenziellen Relativierungen

Viele Studierende erwarten, durch das Studium besser auf kritische Fragen zum Islam reagieren zu können – und werden zunächst enttäuscht, keine klaren Antworten zu finden.

Inhalten übertragen: Viele Studierende erhoffen sich vom Studium einen größeren Wissensschatz, um Fragen oder Kritik entgegen zu können, mit denen sie meist eher aus dem nicht muslimischen Umfeld konfrontiert sind. Sie werden dann häufig mit der Herausforderung konfrontiert, im Studium

(zunächst) keine eindeutigen Antworten auf diese Fragen zu erhalten. Manche Fachlehrende betrachten es explizit nicht als ihre Aufgabe, hierauf einzugehen – ihnen geht es zu Beginn des Studiums primär um Sprachkenntnisse, Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens oder Methoden der Quellenarbeit. Nichtsdestotrotz können bestimmte Studierende ihre Motivation, gesellschaftsverändernd zu wirken, in die



Lerngruppe von Studierenden der Islamischen Theologie.

und Darstellungen, die nicht zu ihren religiösen Überzeugungen passen, umgehen können. Dies empfinden manche Studierenden als sehr herausfordernd, bisweilen sogar als Schock. So berichtet eine Interviewte: „Ich kann mich an einen Hadith erinnern, wo angeblich der Prophet eine seiner Frauen geschlagen haben sollte, was aber zu einem anderen Hadith komplett paradox [sic!] ist. Deswegen haben es viele nicht verstanden. Die hatten sowas noch nie gesehen. Ich meine jetzt, wenn im Raum [...] – ich mein’, man kann nie allwissend sein, in der Religion kann man nie zu 100 Prozent, keine Ahnung, man kann nie hundertprozentiges Wissen haben – aber wenn 100 Leute im kompletten Raum, keiner je in seinem Leben etwas von diesem Hadith gehört hat, und man hat etwas anderes gelernt, dann fragt man sich schon: ‚Woher kommt das jetzt?‘.“ Jene Studierenden, die von so einer Infragestellung ihrer eigenen Weltsicht berichten, beschreiben, wie sie das Studium und die Auseinandersetzung mit ihrem Glauben zur Identitätsarbeit nutzen. Dabei geht es um eine Auseinandersetzung mit den eigenen Überzeugungen, wie auch ihren familiären und religiösen Herkunft. So berichtet Hilal: „Weil ich hatte das auch; zum Beispiel eine Freundin von mir, die auch mit

mir... wir nehmen an einem Unterricht in der Gemeinde teil, wo wir tafsir [Koranexegese]-Unterricht kriegen. Das ist dann eben meistens nicht wissenschaftlich wie an der Uni, und sie meinte, immer wenn die Lehrerin etwas erzählt, hat sie unseren Uni-Dozenten, seine Stimme im Kopf: ‚der hermeneutische Kontext...‘ Also es nimmt einen immer mit, man wird immer damit konfrontiert, wenn man sich selbst alleine mit sich selbst beschäftigt und mit seinem eigenen Glauben. Aber ich finde, das muss nicht unbedingt negativ sein.“

Manche Studierende erleben das Studium dabei als unterstützend – als „dritten Weg“ (Wagner 2019: 106) zwischen ihnen bis dato bekannten Religionsverständnissen und den eigenen Lebenswelten und Werten. So erzählt Fatma: „Das war interessant, einfach mal ein anderes Bild zu bekommen, weil das einzige Bild, was du als Jugendliche bekommst, ist ja schon, gerade über Facebook, diese strikte Trennung und so und so hat das zu sein [...]“. Für sie, wie für andere Studierende, ist das Studium ein Entwicklungs- und Möglichkeitsraum, in dem sie eine produktive identitäre Auseinandersetzung führen kann.

Studierende, die aus religiöser Motivation ein Studium aufnehmen, müssen für einen erfolgreichen Studienverlauf lernen, mit Relativierungen ihres Vorwissens umzugehen.

Auch das funktionale Motiv kann Studierende durch das Studium tragen, wenngleich es unter den Studierenden, die nicht auf Lehramt studieren, nicht stark ausgeprägt ist. Dennoch gibt es etwa auch Studierende, bei denen sich eine Professionalisierung ihres langjährigen Engagements in der Religionsgemeinschaft als funktionale Motivation für das Studium feststellen lässt.²¹ Andere Studierende argumentieren, dass sie den Abschluss benötigen, um in der Öffentlichkeit Gehör zu finden. Der Studienverlauf der Studierenden, die aus funktionalen Gründen in das Studium einmünden, ist insbesondere aufgrund der fehlenden Verberuflichung des Studiengangs prekär. Ähnlich wie in anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen sind die Studierenden darauf verwiesen, neben den Studieninhalten berufsbezogene Qualifikationsmaßnahmen wahrzunehmen. An manchen Standorten

Die Daten verdeutlichen, dass ein funktionales Motiv stark bindend sein und zu einem erfolgreich absolvierten Studium führen kann, allerdings aufgrund der unklaren Berufsperspektiven außerhalb des Lehramts selten zu finden ist.

Auf Grundlage der empirischen Daten wird außerdem deutlich, dass eine intellektuelle Motivation für das Studium am stärksten bindend wirkt. Diese Studierenden haben in der Regel keine Probleme mit für sie ungewohnten Religionsverständnissen, sondern sind bisweilen gezielt aufgrund derselben an die (jeweilige) Universität gekommen. Sie bringen zum Teil schon Vorkenntnisse über die Ansätze der Dozent_innen mit, etwa durch Medienberichte über die Islamische Theologie oder durch inhaltliche Beschäftigung beispielsweise mit antimuslimischem Rassismus.

Durch intellektuelle Motivation gebunden und studien erfolgreich sind auffällig oft Studierende, die bereits biografisch bedingt über Disparitätserfahrungen verfügen. Dies sind Erfahrungen etwa mit unterschiedlichen Islamverständnissen, mit unterschiedlichen Milieus oder sozialen Gruppen. Ihre Reflexionsbereitschaft fußt auf Bildungsressourcen, die sie sich bereits vor dem Studium angeeignet haben oder die zuweilen familiär vererbungs sind.

Die Kombination von Studienmotiven und Studienfach unterscheidet sich, zusammen genommen, darin, inwiefern durch sie an die Studieninhalte angeschlossen werden kann. Während das intellektuelle Motiv eine direktere Einmündung in die Beschäftigung mit den Studieninhalten für die Studierenden ermöglicht, finden Studierende, für die andere Motive zentral sind, andere Anschlusspunkte oder müssen stärker daran arbeiten, sie im Studienverlauf zu generieren. So können dann beispielsweise Anknüpfungen zwischen dem Anspruch der Glaubensvertiefung und der Ausein-

andersetzung mit islamischer Geschichte hergestellt werden. Welche disziplinären Verläufe und studiensozialisatorischen Muster sich hier genau ergeben, ist Gegenstand des nächsten Abschnitts.

versuchen die Lehrenden diese Qualifikationsmaßnahmen in das Lehrangebot aufzunehmen – etwa in der Imamweiterbildung in Osnabrück, die bis 2018 bestand und die aktuell erneut angegangen wird, oder über die Konzeption sozialpädagogischer bzw. sozialarbeiterischer (Teil-)Studiengänge im Rahmen der Islamischen Theologie.

²¹ Wie oben erwähnt, geht es hier um die Herausarbeitung zentraler Motive, die in den konkreten Fällen von Studierenden untereinander verbunden sind. Das funktionale Motiv etwa kann von den Studierenden mit dem Anspruch verbunden sein, sich thematisch intensiv mit dem Islam zu beschäftigen.



4.2 Disziplinäre Sozialisation

Die Idee, am Ende des Studiums der Islamischen Theologie könnten in Deutschland ausgebildete Imame stehen, wirkte für die Entwicklung der Studiengänge, wie Rauf Ceylan schreibt, enorm beschleunigend (Ceylan 2014: 435). Nicht nur in Deutschland, auch in anderen europäischen Ländern, scheint die Debatte um „homegrown imams“ medial und außerhalb der Fachdiskussionen weitaus brisanter diskutiert worden zu sein als etwa die Frage der Ausbildung in muslimischer Seelsorge oder Sozialarbeit (vgl. für einen Überblick zu Europa Hajji et al. 2018). In der Diskussion um die Verortung der Islamischen Theologie an deutschen Hochschulen stand entsprechend die Frage im Zentrum, zu welchem Beruf die zukünftigen Studierenden ausgebildet würden (Engelhardt 2017: 261). Neben Imamen erhoffte man sich sowohl in der Politik als auch in Fachgremien wie dem Wissenschaftsrat, mit dem Studiengang muslimische Seelsorger_innen und Religionslehrer_innen auszubilden. Im Gegensatz zu dieser öffentlichen Diskussion ist bei den Hochschullehrer_innen wie auch den Studierenden der Beruf, in den das Fach zukünftig münden könnte, häufig von untergeordneter Relevanz. Die Lehrerenden und oft auch die Studierenden sind sich – unabhängig von ihren eigenen Wünschen und Idealvorstellungen – durchaus darüber bewusst, dass das akademische Studium nicht direkt und unmittelbar für einen Beruf qualifiziert.²² Lediglich im Lehramt ist eine klare Berufsvorstellung ein zentraler Faktor für die Studienmotivation, während in den anderen Studiengängen eher eine diffuse Berufsorientierung dominant zu sein scheint, ähnlich derjenigen in sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern.

Was passiert nun aber während des Studiums? Wie durchlaufen die Studierenden das Studium im Fach Islamische Theologie auf Grundlage ihrer Studienmotive? Wie verknüpfen sie das konkrete Studium mit dem, was sie selbst als Studierende dabei hält und interessiert? Inwiefern vereinheitlichen sich ihre Sichtweisen auf die Welt, ihr Zugriff auf religiöses Wissen, ihre Haltung und ihr Kenntnisstand? Kurz: Lässt sich eine disziplinäre Sozialisation – auch über die Standorte hinweg – erkennen? Und welche Dimensionen umfasst die mögliche disziplinäre Sozialisation? Diesen Fragen soll im folgenden Abschnitt anhand von Interviews mit Studierenden der Islamischen Theologie und damit über die

politische Diskussion hinaus, nämlich auf empirischer statt auf normativer Grundlage, nachgegangen werden. Wir wollen an dieser Stelle also weder die Anforderungen des Fachcurriculums wiedergeben noch abgleichen, ob die Lernziele der Curricula ihre Wirkung erzielt haben. Vielmehr geht es darum, die Bildungsprozesse zu verstehen, die die Studierenden in dem Fach durchlaufen.

In der Praxis handelt es sich freilich weder um kohärente noch durchgehend einheitliche Bildungsprozesse. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium und angesichts der Heterogenität der Studierendenschaft findet sich freilich eine Vielzahl an Varianten und Kombination dieser Sozialisationswege. Es lassen sich allerdings zusammen genommen und aus analytischer Perspektive ähnliche Muster der disziplinären Sozialisation erkennen. Auf diese Muster blicken wir im Folgenden aus Sicht der Studierenden. Wir unterscheiden für den Überblick und zum Verständnis dieser Varianz die fachlichen Sozialisationswege in der Islamischen Theologie danach, welche Funktionen den Bildungsprozessen von den Studierenden zugeschrieben werden. Diese schließen an die oben dargestellten Studienmotive an. Wir beziehen uns hier zum einen auf Aussagen der Studierenden dazu, was sie an dem Studium interessiert, zum anderen auf die Studienwege, mit welchen Themen sie sich im Studium beschäftigen und welcher Aspekt des Studiengangs für sie dabei im Mittelpunkt steht. Wir unterscheiden analytisch unterschiedliche Aspekte des „Hineinwachsens“ und der disziplinären Sozialisation. Das Studium erscheint vor diesem Hintergrund als religiöse Bildung, akademische Bildung, als Berufsqualifikation oder als Vehikel des politischen Auftrags.

Im Lehramtsstudium für den islamischen Religionsunterricht ist eine klare Berufsvorstellung ein zentraler Faktor für die Studienmotivation – in den theologischen Studiengängen ist die Berufsorientierung diffus.

DAS STUDIUM ALS RELIGIÖSE BILDUNG: ZUR RELIGIONSPÄDAGOGISCHEN FUNKTION DES STUDIUMS

Das Studium kann für Studierende die Funktion haben, sich religiös weiterzubilden. Insbesondere für die Zeit vor dem Studium und am Anfang des Studiums beschreiben sie, das Studium dazu genutzt zu haben, ihre Glaubensgrundlagen zu vertiefen oder, wie eine Studentin sagt, die Religion zu

²² Wie bereits in der Einleitung erwähnt, muss das Fach Islamische Theologie von den jeweiligen Studiengängen unterschieden werden. Wenn wir nun näher auf die disziplinäre Prägung der Studierenden in dem Fach eingehen, so werden wir die jeweiligen Studiengänge, also die Tatsache, ob die Studierenden auf Lehramt, Bachelor oder Master, Ein- oder Zwei-Fach-Bachelor studieren, zunächst außen vor lassen.

„lernen“. Eine andere Studentin wiederum erklärt: *„Ich würde sagen, dass jetzt schon [...] meine Religion durch das Studium 'nen viel größeren Stellenwert in meinem Leben, auch in meinem Alltag, eingenommen hat, als es davor der Fall war.“* Die unterschiedlichen Seminare und Vorlesungen, die die Studierenden besuchen, wie auch das Selbststudium, angestoßen durch die Lehrveranstaltungen, werden gespiegelt und reflektiert im Hinblick auf die Frage, was diese für die eigene Glaubenspraxis bedeuten. Eine andere Studentin etwa beschreibt, dass sie das Wissen, wie man beten und wie unterschiedlich man beten kann, auch mit ihrer Mutter bespricht und ihr Hinweise für ihre Gebetshaltung gibt. Neben der Praxis spiegeln sich religiöse Sozialisationsmomente aber auch in der Sprache und den (deutschen) Begrifflichkeiten, die sich die Studierenden durch die akademische Auseinandersetzung mit islamischer Religion aneignen, wider. Angesichts der Varianz des Lehrangebots in dem Fach können Studierende, für die religiöse Bildung im Vordergrund steht, eine deutlichere Verbindung zu bestimmten, an die Praxis anschlussfähigen Lehrveranstaltungen ziehen; andere wiederum eignen sich dafür nicht. Da hier also das Studium quasi eine religionspädagogische Funktion für die Studierenden erhält und sie das Gelernte auf ihren Alltag außerhalb der Wissensvermittlung übertragen, kann man abstrahierend von der Übertragung islamisch-theologischer Wissensaneignung von Bildungsprozessen auf die persönliche Glaubenspraxis sprechen.

Eine Besonderheit der religionspädagogischen Funktion des islamisch-theologischen Studiums ist, dass sie für die Studierenden stärker zu Beginn des Studiums im Mittelpunkt steht als in seinem Verlauf. Während so für einen Teil der Studierenden im fortgeschrittenen Studium andere Aspekte, wie etwa die pädagogischen Anteile des islamisch-theologischen Wissens, in den Vordergrund treten, gibt es auch Studierende, für die weiterhin die Vertiefung der eigenen Religion relevant bleibt. Das Motiv des Studiums können sie etwa auch weiterverfolgen, indem sie ein Auslandssemester in einem Land mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung absolvieren.

Ein zentraler Aspekt für den Bildungsweg der religiösen Bildung ist die Infrastruktur, die das Studienfach bietet: Relevante Literatur ist nun in den Universitätsbibliotheken (und nicht nur in der Moscheebibliothek) verfügbar oder wird zwischen den Studierenden ausgetauscht; mit den Kommiliton_innen können Netzwerke und Lesekreise zur gemeinsamen Glaubens- und Alltagspraxis entstehen. Zuweilen ist es auch relevant, sich unter den

Studierenden nicht für die Glaubenspraxis (Stichwort: Kopftuch) rechtfertigen zu müssen. Insofern handelt es sich bei den Erfahrungen im Studium auch um Kontraste zu Diskriminierungserfahrungen in der sogenannten Mehrheitsgesellschaft.

Diejenigen, die das Studium als religiösen Bildungsweg verstehen, durchlaufen im Studium biografische Prozesse, die wir unterscheiden in *Irritation*, *Relativierung* und *Pluralisierung*. Abhängig davon, wie kohärent die religiösen Lebenswelten sind, die die Studierenden vor dem Studium kennengelernt haben, entsteht durch das Kennenlernen anderer muslimischer Studierender und Glaubenspraktiken bei den Studierenden der Eindruck, dass es eine Vielfalt im Islam gibt, die sie vorher nicht kannten. Die neuen Inhalte im Studium werden ausgehend von dem Bekannten wahrgenommen. So beschreibt es eine Studentin für ihre ersten Semester: *„Was ist das denn jetzt für ein Islam, den ich hier [...] beigebracht bekomme, und [...] was man in den Vorlesungen oder in den Seminaren gehört [hat], man hat alles immer damit verglichen, was man schon an Vorkenntnissen hatte oder was man schon von der Familie mitgebracht hat.“* Durch das Kennenlernen des anderen werden die eigenen Annahmen und Grundfesten insofern relativiert. Das neue Wissen, das die Lehrenden in ihren Veranstaltungen mit den Studierenden erarbeiten, führt insofern zum Teil zu Irritationen, denn, so etwa ein Student, *„die Professoren [haben] halt durch kritisches Hinterfragen wirklich die Leute verunsichert“*. Ein anderer Student sagt, diese Relativierung wiederhole sich für ihn immer wieder im Studium: *„In Vorbereitung auf 'ne Klausur ist es wieder passiert, dass ich leider ein paar Dinge zerstören musste in meinem Kopf, aber das ist dann so.“* Die Irritationen führen zuweilen zu der Feststellung, dass der Islam viel diverser ist, als man selbst bisher dachte. So beschreiben Studierende, dass ihre eigene Sicht auf den Islam durch die Irritationen pluralisiert wurde. Diese entsteht durch das Kennenlernen anderer Formen des Islams, etwa für den Studenten Yassin: *„Ich begreife jetzt [...], wie weit gefächert der Islam eigentlich ist, wie viel Meinungsvielfalt es im Islam gibt.“*

Dass manche Studierende das Studium als religiöse Bildung verstehen, sehen wiederum einige andere Studierende und auch Lehrende kritisch. So erzählen Studierende von dogmatischen Denkweisen bei ihren Kommiliton_innen gerade zu Beginn des Studiums. Eine Studentin beschreibt die Sichtweise anderer, die das Fach nicht studieren, und ihre Fehlinterpretation des Studienfachs als Ort religiöser Bildung: *„[...] wenn man sagt, ja, ich studiere Islamische Theologie, denkt man ja, sie radikalisiert sich, ist aber nicht so.“*

DAS STUDIUM ALS WISSENSCHAFTLICHE BILDUNG: DIE AKADEMISCHE FUNKTION DES STUDIUMS

Disziplinäre Sozialisation in der Islamischen Theologie bedeutet für viele Lehrende vor allem, akademisches Wissen zu vermitteln. Dem entspricht, dass freilich auch für die Studierenden die Bildung durch akademisches Wissen und die Aneignung islamisch-theologischer Wissens im Mittelpunkt ihres Studieninteresses stehen. Doch was genau ist darunter im Falle der Studierenden der Islamischen Theologie zu verstehen? Akademische Wissensaneignung bedeutet hier einerseits, einen akademischen Abschluss zu erlangen (vgl. dazu Kap. 6), und andererseits, sich Wissensbestände und methodische Zugänge in einem Fach oder Feld anzueignen. Eine Besonderheit der Islamischen Theologie als Fach ist, dass die Studierenden es mit einem Wissen zu tun haben, dessen Aufbau als Fachkanon und -korpus noch nicht konsolidiert ist. In gewisser Weise ist die Frage, welche Wissensbestände Teil der Disziplin sind, Gegenstand eines Aushandlungsprozesses, auf den auch die Studierenden Einfluss nehmen (vgl. Engelhardt 2017).

Bei den Studierenden, die nicht auf Lehramt studieren, steht der formelle Abschluss weniger stark im Vordergrund – nicht zuletzt, weil Unsicherheit darüber besteht, was mit dem Abschluss erreicht werden kann. Entweder geht es um Wissenserlangung generell oder aber um die Anreicherung des Glaubens oder der Sprachkenntnisse im Arabischen. Wissen wird hier als etwas verstanden, das das bisherige Wissen auf einen sicheren Boden stellt oder aber

als Selbstzweck im Sinne eines Bildungsideals der generellen und umfassenden Wissensvertiefung dient. Die Funktion des Studiums sehen die Studierenden, wenn sie das Studium als akademische Wissensaneignung begreifen, darin, ihr bestehendes Wissen aufzufüllen und zu vertiefen, das sie aus dem Koranunterricht, aus der Familie, aufgrund autodidaktischer Wissensaneignung oder aus der Schule besitzen. So spricht eine Studentin davon, einen „[...] *Drang nach dem Erlernen von islamischem Wissen*“ gespürt zu haben. Der Anteil der Studierenden, die in der quantitativen Befragung angaben, dass es ihnen um das Interesse an religiösen Fragen ging (68 %), bestätigt sich hier über die Interviews. Das schulische Wissen, auf dem hier einige aufbauen, haben sie nicht aus dem eigentlichen Fachunterricht erlangt, sondern, weil sie von Mitschüler_innen und zuweilen auch Lehrkräften als Expert_innen für den Islam angesprochen wurden. Dies war Anstoß für sie, eigene Recherchen – etwa im Internet, durch die eigenen Eltern, in den Moscheen oder unter Peers, kurz: in ihrem nahen Umfeld – vorzunehmen. Eine zentrale Erfahrung in der Schule ist hier für viele Studierende somit die Adressierung als „Islamexperte oder -expertin“, die zum Teil auch negativ und als Stigmatisierung erfahren wurde. Der Erfahrung, als Expert_in adressiert zu werden, entspricht es, das islamisch-theologische Studium zu nutzen, um tatsächlich Expert_in in dem Thema

Studierende haben neben den anderen Beteiligten Einfluss darauf, welche Wissensbestände in die islamisch-theologischen Lehr- und Forschungsinhalte einfließen.



Viele Studierende sind geprägt von der – teilweise als Stigmatisierung erfahrenen – Anfrage als „Islamexpert_innen“ während der Schulzeit.

zu werden. Doch auch für Studierende, die nicht auf diese Schulerfahrung aufbauen, geht es um die Vertiefung bisherigen Wissens. Dabei ist auch der Abschluss des Studiums relevant, zumal die Studierenden, für die das Studium die Funktion hat, das Wissen zu vertiefen, zuweilen eine genaue Vorstellung davon entwickeln, in welchem Bereich sie später beruflich tätig sein möchten – beispielsweise an der Universität oder in der Religionspädagogik. Die institutionelle Fassung der Islamischen Theologie als ein universitäres Fach und damit an einer gesellschaftlich anerkannten Institution ist höchst relevant, wenn man auf das Muster der wissenschaftlichen Bildungsaneignung schaut. Zwar geht es hier weniger um die politische Anerkennungssymbolik, wie etwa für Studierende, die sich stark an der politischen Aufladung der Islamischen Theologie orientieren, doch beschreibt etwa ein Student, dass damit eine Chance entstanden sei, die er nicht ungenutzt lassen wollte. Er schreibt der Universität eine Autorität in der vernünftigen Wissensvermittlung zu.

Eine Variation der Orientierung an wissenschaftlicher Bildung findet sich bei jenen Studierenden, für die ein umfassendes Bildungsideal im Mittelpunkt steht. Das Wissen, das sich die Studierenden aneignen wollen, ist nicht auf das Fach Islamische Theologie beschränkt, wie etwa für Meryem, die auch Lehrveranstaltungen in der Islamwissenschaft besucht: *„Man kann die Religion nicht isoliert sehen; ich kann sie nicht alleine studieren und sagen, ja, die anderen Geisteswissenschaften gehören da gar nicht rein.“* Man kann hier also von einer Offenheit in der Wissensorientierung sprechen und von eher diffusen Grenzen gegenüber anderen Disziplinen, nicht jedoch gegenüber den Grenzen von Wissenschaft. Dies führt beispielsweise ein Student aus: *„So halte ich generell die Theologie für einfach ein wissenschaftliches Fach und dementsprechend ist es zu behandeln, weil sonst verlieren wir Glaubwürdigkeit, ist ganz einfach.“* Diese Studierenden gleichen ihre Erwartungen an ein Hochschulstudium (auch zuweilen kritisch) mit dem ab, was sie in dem neuen Fach erfahren. Ihre *Irritationen* beziehen sich auf ein niedriges Wissensniveau anderer Studierender, etwa die mangelhafte Sprachausbildung im Arabischen in dem Fach – hier ziehen die Studierenden oft den Vergleich zum islamisch-theologischen Studium in Ägypten oder der Türkei.

Die studentische Orientierung an Bildungskapital ist, wie auch in anderen Hochschuldisziplinen, hoch anschlussfähig dafür, selbst wissenschaftlich tätig

zu werden, so dass hier einige der Studierenden als Hilfskräfte in dem Fach tätig sind. Doch nicht allein wissenschaftliche Begeisterung muss Teil eines an Wissensvertiefung orientierten Studiums in der Islamischen Theologie sein: An einem Wissen interessiert zu sein, das bisher nicht verfügbar war und nun über die Universität – zuweilen auch noch im eigenen regionalen Umkreis – verfügbar ist, kann für Studierende eine wirksame emotionale Antriebskraft für das Studium darstellen. Die zukünftige Aufgabe, die diese Studierenden dem Fach geben, kann sich etwa auch auf die Eröffnung von Wissensperspektiven beziehen oder darauf, zu der Vielfalt wissenschaftlicher Zugänge oder des Wissens allgemein beizutragen: *„[...] solche Studienfächer wie Islamische Theologie in Deutschland, ich glaube, dass diese sehr bereichernd sein werden für Deutschland in diesem Bereich, weil sie einfach zeigen werden, dass der Islam eigentlich eine sehr bereichernde Religion sein kann, wissenschaftlich, philosophisch und so weiter.“*

DAS STUDIUM ALS BERUFSQUALIFIKATION: DIE PROFESSIONELLE FUNKTION DES STUDIUMS

Eine weitere Form der Funktionszuweisung, die wir in den Interviews mit den Studierenden feststellen konnten, betrifft die berufliche Qualifikation, die das Studium leisten kann. Wie bereits an anderer Stelle ausgeführt, stand das Fach in der Realisierungsphase einerseits unter enormem Erwartungsdruck, andererseits ist die Frage, ob Lehrerinnen mit Kopftuch in öffentlichen Schulen unterrichten dürfen, weiterhin ungeklärt. Noch diffuser ist das Bild, das sich die Studierenden in anderen Tätigkeitsbereichen, etwa muslimischer Sozialarbeit, Seelsorge oder Theologie generell, machen können. Hier fehlen Rollenvorbilder sowie institutionalisierte Berufswege oder klare Profiwünsche potenzieller Arbeitgeber.

Ungeachtet dieser Unsicherheiten finden sich dennoch Studierende, für die das Studium die Aufgabe erfüllt, sie für einen Beruf zu qualifizieren. Wie sie das Studium bewerten und welche Irritationen sie feststellen, ist davon abhängig, wie sehr es den vorgestellten Anforderungen im zukünftigen Beruf entspricht. Dies zeigt sich insbesondere bei den Lehramtsstudierenden, wie ein Student beschreibt: *„Ich dachte mir so, ich mache hier Lehramt so, lerne bisschen pädagogische Sachen, wie ich mit Kindern umzugehen habe und so, möchte Lehrer werden so und sogar in den pädagogischen Bereichen [...] bin ich enttäuscht worden.“* Während das Studium nicht den Erwartungen entspricht, hier also *Irritationen* aufgrund eines fehlenden Praxisbezugs entstehen, berichten andere

Studierende davon, wie sie das erlangte Wissen in die Berufspraxis einfließen lassen können. Insbesondere im Bereich der pädagogischen Präventionsarbeit, die bereits seit einigen Jahren durch den Bund im Rahmen der „Demokratie leben!“-Projekte gefördert wird, können sie mit ihrem Abschluss und Studienwissen anschließen (vgl. Demokratie leben! o. J. (2020)).

Unter denjenigen, die das Studium als Berufsqualifikation begreifen, ist ein zentraler Arbeitsbereich, in dem sie sich Berufschancen ausrechnen, die Religionspädagogik. Sie studieren Islamische Theologie, um sich genügend Wissen und Können anzueignen, damit sie später – oft sind es Frauen – als Lehrer_innen in Moscheen oder anderen religionspädagogischen Kontexten tätig sein können. Das Motiv, selbst pädagogisch tätig sein zu wollen, begründen die Studierenden häufig mit der eigenen Erfahrung als Lernende oder auch Lehrende. Wenn auch durchaus mit Verständnis für die fehlende Kompetenz ihrer damaligen Lehrer_innen, so sehen doch einige Studierende ihre Unterrichtserfahrung in der Moschee im Rückblick

kritisch: „[...] weil wir ja immer die Sonntagsschulen haben, wo wir in die Moscheen gehen und samstags und sonntags für ein, zwei Stunden so was wie Religionsunterricht vermittelt bekommen [...]. Da war ich als Kind schon ganz oft und, naja, das war jetzt nicht so 'ne pädagogische Glanzleistung da.“ Bei nicht wenigen Studierenden wird diese Erfahrung in einen Berufsauftrag überführt, nämlich durch das islamisch-theologische Studium später selbst einmal religionspädagogisch tätig zu sein. Das Studium soll in ihren Augen die dazu notwendigen Kompetenzen vermitteln. Das religionspädagogische Wissen, das durch das islamisch-theologische Curriculum entsteht, eröffnet eine potenzielle Anschlussstelle für die Gemeinden – die allerdings bislang nicht genutzt wird.

Einen nicht zu unterschätzenden Effekt für Studierende mit einer deutlichen Berufsorientierung (in der Studienwahl, aber auch nach dem Abschluss des Studiums)

hat die Rechtslage bezüglich des Unterrichtens mit Kopftuch. In den Interviews berichten einige Studentinnen, wie sie kurz vor der Entscheidung zu einem Lehramtsstudium aufgrund der erneuten Zurückweisung durch ein Gericht ihren Traum, auf Lehramt zu studieren, aufgegeben haben. Andere nehmen das Studium dennoch auf und hoffen auf eine langfristige Veränderung der Rahmenbedingungen. Manche sehen keine Chancen, ihr Berufsziel über das Lehramtsstudium zu realisieren, und studierenden stattdessen Islamische Theologie auf Bachelor, behalten aber dennoch zum Teil den funktionalen Bezug auf das Studium bei und suchen nach einem alternativen Berufsziel. Die rechtlichen Unsicherheiten in Bezug auf das Kopftuch haben somit zur Folge, dass einige Studentinnen trotz hoher Bildungsorientierung von ihrem Berufswunsch abgehalten werden.

Da das Studium in dieser Sozialisationsfigur deutlich

Rechtliche Unsicherheiten in Bezug auf das Kopftuch haben zur Folge, dass einige Studentinnen trotz hoher Bildungsorientierung und starken gesellschaftspolitischen Interesses von ihrem Berufswunsch, Lehrerin zu werden, abgehalten werden.

„Am Anfang des Studiums wollte ich Antworten finden, heute fasziniert mich die Forschung zu der Vielfalt an Antwortmöglichkeiten.“

Dilruba Kam





„Meine Motivation war es, die Vielfalt des muslimischen Lebens und der theologischen Diskurse kennenzulernen und Menschen dafür zu sensibilisieren.“

Erkan Binici



DAS STUDIUM ALS INKORPORATION EINER HALTUNG: DIE POLITISCHE FUNKTION DES STUDIUMS

Dem Fach Islamische Theologie wurde in seiner Realisierung von Seiten der Politik explizit ein politischer Auftrag zugewiesen. Die Diskussionen in der Deutschen Islam Konferenz, die Empfehlungen des Wissenschaftsrats, wie auch die Eröffnungsreden von Politiker_innen und Hochschulpräsident_innen riefen die Schlagworte, die diese politische Agenda umreißen, auf. Es ging um sogenannte Radikalisierungsprävention, die Hoffnung auf in Deutschland ausgebildete Imame und – das Motiv war impliziter als die anderen – staatliche Kontrolle bzw. Einflussnahme islambezogener Bildungsprozesse. Schönfeld etwa hat die politische Agenda hinter der Etablierung der Islamischen Theologie als Domestizierungsabsicht gegenüber dem Islam beschrieben (Schönfeld 2014). Wie stellt sich dies nun mit Blick auf die Bildungswege im Studium dar?

Ein zentrales Muster im Studium der Islamischen Theologie speist sich sehr deutlich aus der politischen Aufladung des Studiengangs. Die Studierenden beschreiben etwa ihr Studium dann nicht (allein) in Bezug auf die Wissens- oder Glaubensvertiefung oder im Hinblick auf eine berufliche Qualifikation, sondern nennen einen Auftrag, den sie sich selbst gegeben haben. Das kann etwa sein, sich in die Gesellschaft einzubringen oder den anderen zu zeigen, dass der Islam anders ist, als er im öffentlichen Meinungsbild dargestellt wird. So sagt die Studentin

an einem zukünftigen Beruf ausgerichtet wird, kann man für diesen Bildungsweg von einer starken Funktionalisierung sprechen. Dies bedeutet jedoch ausdrücklich *nicht*, dass es den Studierenden allein um den Abschluss geht, wohl aber, dass die Studienwahl, die Wahl der Lehrveranstaltungen und der Modus des Studierens von der zukünftigen Tätigkeit her gedacht werden. Diese Tätigkeit steht zuweilen bereits vor dem Studium fest und wäre, so kann man mutmaßen, vor der Etablierung der Islamischen Theologie über ein anderes Fach, wie etwa Islamwissenschaft oder Erziehungswissenschaft oder im Falle des Lehramts über komplett andere Fächer, realisiert worden. Es

Viele Studierende möchten sich in die Gesellschaft einbringen und zeigen, dass der Islam anders ist als vielfach dargestellt.

finden sich hier auch einige Studierende mit einer starken Einbindung in muslimische Gemeinden, die bereits als Imame oder Jugendgruppenleiter_innen tätig sind und die das Studium nun nutzen möchten, um einen formellen Abschluss mit der Wissensaneignung zur besseren

Ausübung oder Professionalisierung dieser Tätigkeit zu nutzen.

Nour: „Wenn ich könnte, würde ich schon so arbeiten, dass ich das Bild von meiner Religion auf jeden Fall verändere. Das wäre eigentlich mein größter Wunsch.“

Während diese Motive auf die Gesellschaft bezogen werden, gibt es allerdings auch Absichten, die exklusiv auf andere Muslime zielen. Man kann hier von einer innerreligiösen politischen Agenda sprechen. So sagt eine Studentin, sie möchte sich im Studium Wissen zulegen, um zu zeigen, dass die lauten Stimmen, die beanspruchen, für den Islam sprechen zu können, gar nicht für den Islam sprechen könnten. Zwischen dem gesellschaftlichen Auftrag und dem innerreligiösen Auftrag gibt es hier noch eine dritte Form der politischen Agenda, nämlich der interreligiöse Auftrag, für den die Studierenden die universitäre Infrastruktur insbesondere an jenen Standorten nutzen, in denen ein enger institutioneller Austausch zu anderen theologischen Fächern stattfindet (wie etwa in Münster, Osnabrück, Tübingen und Paderborn).

Das Studium selbst wird hier nicht unbedingt nur einem politischen Auftrag im Beruf untergeordnet, sondern allein die Aufnahme des Studiums, wie auch die Ausgestaltung des Studiums, kann für die Studierenden mit ihrer Wertebindung, dem interreligiösen Dialog, der „Prävention von innen“ oder der Mitarbeit an der gesellschaftlichen Anerkennung des Islams verbunden werden. Eine Studentin etwa führt aus: „Ich hab' einfach durch das Studium nicht nur meine Religion gelernt [...], sondern hab' auch [...] gelernt wie ich mich in der Gesellschaft einbringe.“ Die Studierenden werden im Falle eines politischen Bildungswegs in der Islamischen Theologie nicht nur Stellvertreter_innen des politischen Auftrags, sondern sind vielmehr Vertreter_innen ihres eigenen politischen Auftrags, den sie dem Fach zuschreiben

und der sich aus ihren eigenen Erfahrungen und ihren Idealen speist, wie das Verhältnis zwischen „dem“ Islam und der Gesellschaft, anderen Religionen usw. aussehen soll.

Irritationen, die diese Studierenden im Studium erleben, richten sich häufig auf andere Studierende, die diesem für sie klaren politischen Auftrag genau widersprechen – nicht jedoch, weil sie zu „wissenschaftlich“ studierten, sondern, weil sie aus ihrer Sicht zu „dogmatisch“ sind. Das ganze Fach wird hier folglich nicht mit anderen universitären Fächern gleichgesetzt behandelt, sondern herausgehoben, da es einen besonderen politischen Auftrag erfüllt. Die Erwartungen an das Fach sind dementsprechend sehr hoch und müssen sich in der weiteren Etablierung aus ihrer Sicht beweisen. Denn, so eine Studentin, Islamische Theologie „trägt 'ne riesen Verantwortung gegenüber der Gesellschaft, weil hier eben zum allerersten Mal in Deutschland seit ein paar Jahren Menschen ausgebildet werden, die im Bereich Religion irgendwie kompetent sprechen können, das gab's ja davor in Deutschland einfach gar nicht und deswegen trägt man schon 'ne große Verantwortung gegenüber der Gesellschaft.“

Wenn man diesen Bildungsweg abstrahiert, also fragt, was hier die verallgemeinerbaren Motive des Studiums sind, so kann man festhalten, dass vor dem Studium aufgrund der biografischen Erfahrungen Aufgaben für das Studium definiert werden, die über das Studium realisiert werden sollen. Spezifisch an dem Fach ist allein, dass auch das Fach selbst im öffentlichen Bild auf diese Weise politisiert wurde, so dass hier eine Kongruenz zwischen politischer Aufladung auf Ebene des Fachs und bei den Studierenden festzustellen ist.

4.3 Zwischenergebnisse Vorbildung und disziplinäre Sozialisation

Im vierten Teil der Expertise haben wir die Anchlüsse der Studierenden an das Fach und die Verbindungen zur disziplinären Sozialisation behandelt. Für die Studierenden stellt die religiöse Vorbildung ein zentrales Fundament ihres Interesses für das Fach wie auch für die thematische Aneignung der Fachinhalte dar. In der disziplinären Sozialisation und den Studienverläufen sind Muster zu unterscheiden, die an das Studieninteresse zu Beginn des Studiums anschließen. Es lässt sich hier zwischen Funktionen unterscheiden, die die Studierenden dem Studium zuweisen: Für den Studienverlauf, die Spezialisierung und auch die Motivation der

Studierenden macht es einen Unterschied, ob sie dem Studium eine politische, religiöse, wissenschaftliche oder berufliche Funktion zuschreiben. Auch wenn für die Studierenden unterschiedliche Bildungsanliegen im Fach und in der Praxis des Fachs realisierbar sind, so sind die Motive jeweils mit verschiedenen Herausforderungen für die Studierenden verbunden. Insbesondere die wissenschaftliche disziplinäre Sozialisation ist in der Lehr- und Lernpraxis des Fachs weniger umkämpft als die politische, berufliche und religiöse Funktion, die der Studiengang potenziell für die Studierenden erfüllen soll.

5. Kapitel Fehlende Anschlüsse: Studienwechsel und Studienabbrüche

Eine geringe Bindung an das Studium haben insbesondere Studierende, die aus einem diffusen Interesse an „dem Islam“ das Studium aufnehmen. Die geringe thematische Spezifik und zum Teil auch Unwissen über die spezifische Perspektive des Fachs machen hier Studienabbrüche wahrscheinlich. Es ist dabei anzumerken, dass sich unsere Schätzungen allein auf das von uns erhobene

Datenmaterial stützen – offizielle Zahlen zu der Zahl der Studienabbrecher_innen im Fach Islamische Theologie sind aktuell nicht verfügbar. Was jedoch in unserem Material ersichtlich wird, ist, dass auch alle oben genannten Anschlüsse zu schulischer und religiöser Vorbildung

(außer dem intellektuellen Motiv), lassen sie sich *nicht* in eine Bereitschaft zur dezidiert akademischen Auseinandersetzung transformieren, mittelfristig

Die Erfahrung, dass Vorwissen zum Islam in Frage gestellt wird, kann zum Abbruch des Studiums führen.

ausschließend wirken können. So kann die Erfahrung, das an die Universität „mitgebrachte“ Wissen im akademischen Raum in Frage gestellt zu sehen, dazu führen, dass Studierende das Studium abbrechen, ebenso wie die Infragestellung religiöser Weltbilder und Überzeugungen. Auch das funktionale Motiv wird häufig enttäuscht, wenn den Studierenden klar wird, wie diffus ihre berufliche Zukunft nach Absolvieren des Studiengangs ist. Im Folgenden werden wir anhand der Studierenden in unserem Sample, die das Studium abgebrochen haben, in unterschiedlichen Fällen wiederkehrende Muster herausarbeiten, die den Vorlauf für den Studienabbruch darstellen. Über die Muster lässt sich nicht auf die Häufigkeit der Studienabbrüche schließen, vielmehr geben sie darüber Auskunft, welche Vorläufe im Studium oder in den Biografien den Studienabbrüchen vorausgingen.

Studierende des ersten Semesters während einer Zwischenprüfung an der Goethe-Universität Frankfurt.



5.1 Muster der Studienabbrüche

MUSTER 1: FEHLENDE ÜBERMITTLUNG DES RELIGIÖSEN MOTIVS IN EINEN BILDUNGSANSPRUCH

In diesem Muster subsumieren wir Studierende, die sich aufgrund ihres Interesses für den Islam, ihre eigene Religion, für das Studium entscheiden. Diese Selbstbetroffenheit, die sie für das Studienfach begeistert, übersetzen sie im weiteren Verlauf des Studiums allerdings nicht in fachkonforme Bildungsansprüche. Sie haben Schwierigkeiten, diesen zu entsprechen, wie eine Studentin beschreibt *„Halt mein Problem ist mit der Sprache, ich krieg' das einfach nicht hin, es ist sehr anspruchsvoll, es ist sehr schwer.“* Die Studierenden werden zwar durch ihr Interesse, mehr über den Islam zu lernen, zunächst beim Studium gehalten. Die Kurse jedoch, die hoher Lerninvestitionen bedürfen und nicht unbedingt auf den anfänglich bereits vorhandenen religiösen Vorkenntnissen aufbauen, bereiten ihnen Schwierigkeiten oder lösen Zweifel an ihrer Studienwahl aus. Innerhalb des Musters ist eine Varianz festzustellen: Es gibt hier Studierende, die reflexiv darauf blicken, dass sie sich eigentlich mit Religion beschäftigen wollten und sich nun mit Inhalten auseinandersetzen sollen, die ihnen von dieser religiösen Praxis und ihren religiösen Überzeugungen weit entfernt zu sein oder die diesen sogar entgegenzustehen scheinen. Andere Studierende berichten eher davon, dass sie an den Inhalten und Anforderungen gescheitert sind, und begründen damit ihren Studiengangwechsel oder -abbruch. Ihre Strategie ist es zuweilen, in ein Fach zu wechseln, für das sie sich genügend Bildungsressourcen zuschreiben.

Von jenen Studierendengruppen, die sich ebenfalls durch ein religiöses Interesse für das Studium begeistern, jedoch das Studium fortsetzen und erfolgreich absolvieren, unterscheidet sich die Gruppe der Abbrecher_innen insofern, als sie die erwarteten Lern- und Bildungsansprüche nicht mit ihrem religiösen Interesse zusammenbringen. Häufig handelt es sich hier um Studierende, die die ersten in der Familie sind, die einen höheren Schulabschluss absolviert haben.

MUSTER 2: TEMPORÄRES FACHINTERESSE OHNE GLAUBENSBEZUG

Das zweite Muster des Studienabbruchs finden wir besonders ausgeprägt bei Studierenden, die eine kleine Gruppe in dem Fach bilden, nämlich bei Studierenden ohne eigenen religiösen Bezug zum Islam.²³ Obwohl sie sich ohne religiöses Vorwissen für das Studium entscheiden, scheinen sie fachkulturelle Anknüpfungen an das Studium mobilisieren zu können. Dies verdeutlicht, dass religiöses Vorwissen keine Voraussetzung für das Studium ist. Eine Studentin beschreibt somit ihren fehlenden Glaubensbezug eher als Herausforderung: *„Aber noch 'ne weitere Herausforderung ist halt, dass man immer davon ausgehen muss, dass es Gott gibt. Und ich gehe nicht davon aus, dass es Gott gibt.“* Es zeigt sich aber – unsere Erhebungen geben Hinweise darauf – , dass die Abbrecherquote unter dieser kleinen Gruppe sehr hoch ist. Ihre Nichtpassung lässt sich auf die Kurzfristigkeit ihres Fachinteresses zurückführen – dies überführen auch sie nicht in Kontinuität. Selbstverständlich gibt es auch in der Gruppe der Studierenden ohne Glaubensbezug wiederum welche, die das Studium sehr erfolgreich absolvieren. Die Fälle dieses Musters sind u. E. auch im Feld der Islamwissenschaft anzutreffen, da diese Studierenden erklären, ihr Interesse für das Fach stamme aus dem Interesse an „dem“ Islam. Nach dem Drop-out aus dem Fach wechseln sie häufig in andere Studiengänge; der Themenbereich Islam wird hier zuweilen beibehalten.

Auf ihre muslimischen Kommiliton_innen reagieren sie hierbei unterschiedlich: Während einige den Kontakt nutzen, um sich selbst bzw. stereotype Wahrnehmungen des Islams und von Muslim_innen zu reflektieren, reagieren andere mit Ablehnung und Unverständnis in Bezug auf religiöse Bindung oder Praktiken.

²³ Wir gehen auf Grundlage unserer Daten davon aus, dass die Zahl jener Studierenden ohne persönlichen Bezug zum Islam, die Islamische Theologie als Fach studieren (und nicht nur als Semesterkurs oder Wahlfach), zwischen den Standorten stark variiert, generell jedoch deutlich unter 10 % liegt.

MUSTER 3: INDIVIDUIERUNGSANSPRUCH DES STUDIUMS

Das dritte Muster finden wir in Fällen von Studierenden, deren Studienmotiv man als sozial fassen kann. Ihnen sei das Studium von Peers empfohlen worden, berichten sie; zuweilen haben diese Peers quasi die Entscheidung mit getroffen, dass dieses Studium zu ihnen passen könnte. Die spätere Nichtpassung zum Studiengang entsteht in der Diskrepanz zu dem, was nach dem Entschluss zum Studium folgt: Ihre Motivation, die im Festhalten an sozialer Vergemeinschaftung begründet liegt, divergiert mit dem Anspruch des Studiums, sich reflexiv mit Inhalten auseinanderzusetzen und/oder sich individuierende Lernkulturen anzueignen. Die Divergenz, die hier entsteht, verläuft zwischen Vergemeinschaftungsorientierung und Individuierungsanforderung. Insofern lässt sich hier eine Fremdheit mit akademischen Lernkulturen generell feststellen. Die durch die Peers gestützte Studienmotivation ist nur punktuell im Studium fortzuführen, etwa über Lerngruppen und Gruppenarbeiten. Damit sind dieser Peerorientierung jedoch durch die Anforderungen in dem Fach auch Grenzen gesetzt. Die soziale Motivation sollte nicht mit der religiösen gleichgesetzt werden, auch wenn die Gruppe der Peers und die soziale Vergemeinschaftung hier über religiöse Zugehörigkeit definiert werden.

Auch bei diesem Muster des Studienabbruchs vermuten wir starke Parallelen zu anderen Studiengängen – man denke an Studienfachmoden in inner- oder außerschulischen Peergroups, aus denen schließlich nicht alle Peers das begonnene Studium absolvieren.

MUSTER 4: ENTTÄUSCHTE ERWARTUNGEN IM HINBLICK AUF DIE BERUFLICHE ZUKUNFT

Bei Studierenden, die das Studium abbrechen oder in einen anderen Studiengang wechseln, weil das Fach zwar inhaltlich ihrem Interesse entspricht, jedoch nicht ihren Bildungsansprüchen oder Berufsplänen, sprechen wir vom Muster der enttäuschten Erwartungen im Hinblick auf das „funktionale Motiv“. Hier ist eine Spezifik für die Islamische Theologie festzustellen. Die ersten Jahrgänge in dem Fach haben das Studium begonnen, als sich der Studiengang noch im Aufbau befand, was sich auch auf die Lehre und die institutionelle Struktur sowie die Klarheit der Rollenerwartungen ausgewirkt hat. Ähnlich verhält es sich bei den Abbrecher_innen, für die das eigentliche politische Ziel, mit dem Studiengang Lehrkräfte, Imame und neue Religionsexpert_innen für die Gemeinden auszubilden, entscheidend für die Studiengangswahl war. Auch hier finden sich enttäuschte Erwartungen durch die äußeren Strukturen wieder.

Wenngleich sich dieses Muster auch in anderen Studiengängen ergibt und zum Abbruch des Studiums beitragen kann, gibt es zwei Gründe, warum es sich bei Studierenden der Islamischen Theologie um ein typisches Muster handelt: Erstens handelt es sich um einen Studiengang, der erst seit etwa zehn Jahren aufgebaut wird, und zweitens wurde er besonders stark durch politische Erwartungen an die zukünftigen Absolvent_innen geprägt – etwa durch den politischen Auftrag, hiermit neue Imame auszubilden. Gleichzeitig handelt es sich bei dem zu erwerbenden Studienabschluss noch nicht um einen etablierten Titel, der dazu führt, zu bestimmten beruflichen Feldern Zutritt erlangen zu können.

5.2 Zwischenergebnis fehlende Anschlüsse

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein allgemeines Interesse an „dem Islam“, eine religiöse Motivation oder soziale Motive für eine Aufnahme des Studiums mittelfristig nur zu einem erfolgreichen Studieren führen, wenn auf Bildungsressourcen zurückgegriffen werden kann oder diese selbst aufgebaut werden können. Die unklare Berufsperspektive führt dazu, dass eine besonders hohe Eigenmotivation dauerhaft aufrechterhalten werden muss. Die hohen Abbruchquoten sind einerseits hieran festzumachen und liegen andererseits daran, dass in dem Fach besonders viele Erstgenerationsstudierende anzutreffen sind,

das Fach zeitweise im politisch-medialen Fokus stand und es an den meisten Standorten über keine Zulassungsbeschränkung und damit wenig Hürden zum vorläufigen Studienbeginn verfügt.

„Für den professionellen Zugang zu den ersten islamischen Quellen und die Auseinandersetzung damit auf Deutsch.“

Bilal Sen





6. Kapitel Fazit und Ausblick: Islamische Theologin, Islamischer Theologe im Werden

Die Studierenden der Islamischen Theologie wirken an der Etablierung des Fachs Islamische Theologie auf unterschiedliche Weise mit. Mittlerweile sind die ersten Absolvent_innen des Fachs auf Lehrstühle

berufen worden. Gleichzeitig gibt es, stellt man die Erfahrungen vieler Studierender in Rechnung, noch einen hohen Handlungsbedarf in der weiteren Entwicklung der Studiengänge.

6.1 Quo vadis Studium Islamischer Theologie? Etablierung und Konsolidierung

Die Schaffung der Studiengänge war im Falle der Islamischen Theologie mit einer expliziten politischen Absicht der Anerkennung, aber auch der Kontrolle des Islams verknüpft. Die politische Aufladung der Islamischen Theologie ist deswegen nicht zufällig neben religiösen Absichten ein Hauptmotiv, das die Studierenden antreibt, sich mit dem Fach zu beschäftigen. Dies ist neben dem Wunsch, für „die“ Muslime sprechen und in den muslimischen Verbänden oder darüber hinaus gesellschaftlich wirken zu können, für einen Großteil der Studierenden zentral. Was diese beiden Motive verbindet, die in den Interviews wie auch den Umfragen deutlich hervorstechen, ist, dass sie ein akademisches Fach mit streng genommen außerakademischen, wenn auch nicht eindeutig außerfachlichen Anliegen verbinden. Wie sich jedoch anhand der Empirie ebenso feststellen lässt, übersetzen die Studierenden, die im Studiengang verbleiben, diese anfänglichen außerakademischen Motive in akademische, fachliche oder intellektuelle Orientierungen. Ist das der Fall, können sie an die institutionellen Erwartungen und Ansprüche anschließen, die im Studium an sie gestellt werden.

Mit der Analyse von Interviews mit Studierenden und Umfragen unter den Studierenden stellen wir drei Aspekte des islamisch-theologischen Studiums fest, die die disziplinäre Sozialisation kennzeichnen: Irritationen des bisherigen Wissensfundus, Relativierungen eigener Überzeugungen und Pluralisierungen

religiöser Verortungen. Dabei handelt es sich um sozialisatorische Herausforderungen für die Studierenden, die in dem Fach sicherlich auch deswegen so forciert werden, weil per Fächerdefinition – aber auch in den Anliegen der Studierenden selbst – der Bezug zur eigenen Religion zentral ist.²⁴ Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Studienverläufe, die wir herausgearbeitet haben (vgl. Kap. 4 und 5), wird allerdings deutlich, dass mit Fortschreiten des Studiums die Bildungsherkunft der Studierenden zentraler wird. Wie auch in anderen Studienfächern hängt vom familiär verbürgten oder eben individuell angeeigneten Bildungskapital die erfolgreiche Absolvierung des Studiums entscheidend ab. Im Fach Islamische Theologie sind, das zeigen die quantitativen Daten, überdurchschnittlich viele Studierende eingeschrieben, die als erste in ihrer Familie studieren, sowie auch überdurchschnittlich viele Studierende, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Hierin ist der Grund zu suchen, warum eine Überführung der unterschiedlichen Studienmotive in eine thematische Orientierung bzw. Bildungsorientierung im Studium erschwert ist.

Sowohl im Hinblick auf die (auch in anderen Theologien zu beobachtende) Herausforderung von (1) studentischen Irritationen des bisherigen Wissensfundus, (2) Relativierungen eigener Überzeugungen und (3) Pluralisierungen von religiösen Sichtweisen als auch in Bezug auf die Herausforderung, viele sogenannte Erstgenerationsstudierende zu betreuen,

²⁴ Siehe hierzu die Erklärung von Fachvertreter_innen zur weiteren Entwicklung der Islamischen Theologie: Universität Innsbruck (2019).

gibt es bis dato keine systematische Reflexion oder diesbezügliche Debatte. Gleichwohl finden sich an den Standorten und bei einigen Lehrenden Ansätze, diese Spezifik der studentischen Zusammensetzung und damit verbundene Herausforderungen zu reflektieren und in der Weiterentwicklung des Fachs in Rechnung zu stellen. Allerdings kann man von einer strukturellen Spannung sprechen: Die nun etablierte und sich konsolidierende Disziplin balanciert hier zwischen fachwissenschaftlichem Anspruch und studentischen Bedarfen religiöser Auseinandersetzung wie auch bildungsbezogener Förderung. Zugespitzt zeichnen sich für die Weiterentwicklung der Studiengänge zwei Wege ab: entweder sich der spezifischen Anwählklientel zu öffnen und eine systematische Akademisierung didaktisch anzulegen oder eine Ausrichtung, die am fachwissenschaftlichen Anspruch orientiert ist und somit in Kauf nimmt, Erstgenerationsstudierende tendenziell auszuschließen. Ähnliches lässt sich für die Frage ableiten, wie in der Disziplin mit dem Glaubensbezug der Studierenden umgegangen wird und werden kann. Auch hier werden sich die Standorte entweder den spezifischen religiösen, aber auch glaubensbiografischen Ansprüchen der Studierenden öffnen, wären dann jedoch auf eine didaktische Akademisierung verwiesen, oder aber die Studiengänge würden sich (stärker) am fachwissenschaftlichen Diskurs und Anspruch orientieren und

„Islamische Theologie aus dem deutschen Kontext für den deutschen Kontext.“

Joshua Tischlik



damit wiederum jene Studierenden ausschließen, die zu der Gruppe der Anwählenden gehören, denen der eigene Glaube Anstoß war, in den – eher fremden – Raum Hochschule einzutreten.

6.2 Ausblick: Absolventen und Absolventinnen und ihre Anfragen an eine zukunftssträchtige Islamische Theologie

Neben den Studierenden können insbesondere die Absolvent_innen Hinweise darauf geben, wie sich der Abschluss des Studiums für sie ausgewirkt hat und wo sie Änderungsbedarf sehen. Deswegen blicken wir zum Schluss auf eine Gruppendiskussion mit Absolvent_innen, die im Jahr 2019 geführt wurde und Absolvent_innen unterschiedlicher Standorte wie auch unterschiedlicher Studiengänge miteinander ins Gespräch brachte.

Die eigenen Studienmotive konnten aus Sicht der Absolvent_innen eingelöst werden: im

Studium konnten sie sich inhaltlich mit einer Breite an Themen auseinandersetzen. Hier wurde ein Möglichkeitsraum geschaffen, für den sie zunächst keinen Änderungsbedarf sehen. Dies verhält sich anders in Bezug auf das Erlernen von Sprachen: Einhellig kritisiert wird das niedrige Niveau in Intensität und Lehrvolumen, das die ehemaligen Studierenden nach ihrer Einschätzung nur durch familiäre Hintergründe oder Auslandsaufenthalte ausgleichen konnten. Die Schwerpunktsetzung im Arabischen auf Koranarabisch ist für sie inhaltlich

zwar nachvollziehbar, stellt sie aber vor Probleme nach dem Studium und bei Auslandsaufenthalten, weil ihre Kenntnisse im zeitgenössischen Arabisch gering sind. Dies kann auch ein Nachteil sein, wenn sie etwa mit Geflüchteten arbeiten wollen – ein häufiger Praxisübergang in den Beruf, insbesondere da einschlägige Berufszweige bislang noch nicht entstanden sind. Ähnlich wie in geisteswissenschaftlichen Studiengängen sehen die Absolvent_innen ihre Expertise, die sie durch das Studium erlangen konnten, als thematisch spezialisiert an. Dies erschwert wiederum vor allem für Studierende, die nicht auf Lehramt studiert haben, den Übergang in den Beruf.

Im Übergang in den Beruf zeichnet sich, wenig überraschend, ein deutlicher Unterschied zwischen Studierenden der Religionslehre einerseits und der Theologie andererseits ab. Die Lehrkräfte_innen empfinden einen hohen Druck, der ihnen aus der Praxis entgegenkommt, da der Bedarf an Lehrkräften hoch ist; sie haben jedoch je nach Bundesland mit der Unsicherheit umzugehen, ob Referendariate und Einstellungen möglich sind. Manche arbeiten zuweilen bereits als Lehrer_innen, obwohl sie ihr Studium noch gar nicht abgeschlossen haben. Da sie häufig die ersten Lehrer_innen für Islamische Religionspädagogik sind, mangelt es ihnen an Mentor_innen und Vorbildern. Ihre Erfahrungen in den Schulen weisen eine Parallele zu den Vorerfahrungen zum Studium auf: Da sie nun, im Beruf, wieder mehr mit nicht muslimischen Kolleg_innen und Vorgesetzten zu tun haben, sind sie auch erneut mehr mit Fragen in Bezug auf ihren Glauben beziehungsweise „den“ Islam konfrontiert. Dies äußert sich beispielweise im Kontext des Kopftuchs oder des Fastens – wobei ihnen weniger Vorurteile von den Schüler_innen als vielmehr von anderen Erwachsenen entgegengebracht werden. Auch das Erarbeiten des Unterrichtsstoffes stellt die Absolvent_innen aufgrund ihrer Pionierrolle vor Herausforderungen. Sie sehen hier den dringenden Bedarf, Infrastrukturen und Organisationsstrukturen, etwa zur Vernetzung der ersten Lehrer_innen, aufzubauen.

Die Absolvent_innen der Islamischen Theologie, die auf Bachelor oder Master studiert haben, können ihre Berufsfelder weniger leicht erschließen. Sie beschreiben, wie ihnen eine berufliche Orientierung fehlt, was sie teilweise nachträglich an ihrer

Studienentscheidung zweifeln lässt. Auf Grundlage ihrer thematischen Spezialisierung im Studium sind die Berufsfelder, an die sie anschließen können, stark ähnlich zu jenen der Islamwissenschaftler_innen und eher im akademischen und intellektuellen Bereich angesiedelt. Ein Wechsel oder ein ergänzendes Studium ist daher nicht selten. Von den interviewten Absolvent_innen lässt sich jedoch nicht sagen, dass eine – wie an verschiedenen Stellen diskutierte – zweite Ausbildungsphase durch die Religionsgemeinschaften Abhilfe schüfe, denn sie selbst orientieren sich beruflich tendenziell eher selten an der Gemeindefarbeit. Bei der Gruppe von Absolvent_innen, die sich etwa eine religionspädagogische Arbeit in den Religionsgemeinschaften vorstellen könnte, wäre freilich der Weg über eine institutionalisierte Ausbildung leichter als über Weiterbildungen und informelle Qualifikationen zu realisieren. Dass eine entsprechende Finanzierung (oder Bereitstellung durch externe Träger) dafür Voraussetzung wäre, hat Rauf Ceylan (2019) bereits dargelegt.

Wie und was ist vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Absolventen und Absolventinnen zentral für die Zukunft der Islamischen Theologie? Die Studiengänge müssen aus ihrer Sicht weiter etabliert und auch akademisiert werden. Sie sehen primär Handlungs- und Verbesserungsbedarf, was die unklaren Aussichten nach dem Studium angeht. Auch scheint an manchen Standorten die Studierendenkultur eine Herausforderung darzustellen. Während manche das Studium als Befreiung von Diskriminierungen in der sogenannten Mehrheitsgesellschaft erleben, empfinden andere Studierende die studentische Kultur in dem Fach, etwa, dass an manchen Standorten manche weibliche und männliche Studierende bisweilen eine getrennte Sitzordnung bevorzugen, als sozialen Konformitätsdruck. Einige Absolvent_innen ziehen in Zweifel, dass das Studium zu empfehlen ist, und wünschen sich besser ausgebaute Infrastrukturen und Curricula. Von daher müsste der geisteswissenschaftliche Charakter des Studiums auch in der Öffentlichkeit und gegenüber potenziellen Studierenden deutlicher betont werden als eine berufliche Zukunft, die der Studiengang nicht einlösen kann.

6.3 Offene Forschungsfragen

Vor dem Hintergrund der Interviews mit den Studierenden und Absolvent_innen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Die Studierendenschaft der Islamischen Theologie und Religionspädagogik setzt sich in besonderer Weise durch Erstgenerationsstudierende zusammen. Die Islamische Theologie wird dementsprechend eine Entwicklung einschlagen, in der entweder jene Studierendenschaft in ihrer Breite als Bildungsklientel gefördert wird oder aber geringe Absolvent_innenzahlen und ein hoher Drop-out in Kauf genommen oder Zulassungsbeschränkungen eingeführt werden müssen. Die akademische Sozialisation wird durch die Überladung des Studiengangs etwa mit öffentlichen Erwartungen, aber auch durch die starken intrinsischen Motive der Beschäftigung mit der eigenen Religion gehemmt. Einige Studierende wünschen sich in diesem Kontext hierauf bezogene Veranstaltungsformate (beispielsweise in Form von Debattierclubs), um diesen Bedürfnissen einen Raum zu geben.

Mit Blick auf unsere Analyse ist eine Vielzahl an Fragen offen, die in weiteren Forschungen nachgegangen werden müsste, um das Bild der Islamischen Theologie und Religionspädagogik und ihrer Studierenden als neues akademisches Fach im europäischen Hochschulraum zu schärfen:

- Für eine evaluierende, eher praxisorientierte Forschungsperspektive bleibt die Frage offen, wie die langfristige Integration der Absolvent_innen des Fachs in den Arbeitsmarkt gelingt. Dies ist insbesondere deswegen von Relevanz, weil auch andere europäische Länder mit einem Modell Islamischer Theologie an staatlichen Universitäten geliebäugelt haben, die Realisierung in Deutschland jedoch aktuell eine Besonderheit im europäischen Hochschulraum darstellt. In diesem Zusammenhang wäre eine Studie zum Verbleib der Absolvent_innen durchzuführen. Erst über eine solche langfristige Studie könnten weitergehende Ableitungen für das Fach und seine Studierenden getroffen werden.
- Forschungsbedarf besteht in einer tiefgreifenden Analyse und in einem Vergleich der Studierendenkulturen und Fachkulturen zwischen den Standorten. Voraussetzung hierfür wäre allerdings die Offenheit aller Standorte gegenüber solchen Unternehmungen.
- Islamische Theologie und Religionspädagogik findet nicht im luftleeren Raum statt. Die Einbettung des Fachs in neuere Entwicklungen der europäischen Hochschullandschaft in vergleichender Perspektive stellen ein Forschungsdesiderat dar und lädt ein zur Zusammenarbeit von Forscher_innen mit unterschiedlichen regionalen Schwerpunkten.
- Auch eine systematisch vergleichende Perspektive auf das Fach vor dem Hintergrund anderer religionsbezogener Fächer steht noch aus.



Literaturverzeichnis

- Agai, Bekim; Bassiouni, Mahmoud; Başol, Ayşe; Abdeljelil, Jamel Ben; Bodenstein, Mark; Çakır, Naime et al. (2014):** „Islamische Theologie in Deutschland: Herausforderungen im Spannungsfeld divergierender Erwartungen“. In: *Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien* 1 (1), S. 7–28.
- Amir-Moazami, Schirin (Hg.) (2018):** *Der inspizierte Muslim. Zur Politisierung der Islamforschung in Europa*: transcript-Verlag (Globaler lokaler Islam).
- Bodenstein, Mark (2008):** „Islamisierung von Muslimen? Fragen zur Institutionalisierung muslimischer Repräsentanz und Religionslehrausbildung in Deutschland und Österreich.“ Diss. Universität Erfurt. Online verfügbar unter www.db-thueringen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-21815/bodenstein.pdf.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016):** „Islamische Theologie in Deutschland verankern. BMBF fördert Zentren für Islamische Theologie weitere fünf Jahre / Wanka: ‚Zentren leisten Beitrag zur Wissenschaft und zum Dialog der Religionen‘.“, Pressemitteilung 007/2016, 19.01.2016. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter www.bmbf.de/de/islamische-theologie-in-deutschland-verankern-2356.html (letzter Zugriff: 03.01.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017):** *BMBF-Förderschwerpunkt: Geisteswissenschaftliche Forschung Theologie, Religionen*. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. J. (2019)):** „Islamische Theologie.“, Mitteilung „Forschung“. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar unter www.bmbf.de/de/islamische-theologie-367.html (letzter Zugriff: 03.01.2020).
- Ceylan, Rauf (2014):** *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: Springer VS. Zugl.: Diss. Universität Vechta, 2014. Online verfügbar unter [dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06050-3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-06050-3).
- Ceylan, Rauf (2019):** „Imamausbildung in Deutschland. Perspektiven aus Gemeinden und Theologie.“ Hg. v. d. Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft. Online verfügbar unter aiwg.de/wp-content/uploads/2019/06/AIWG-Expertise_Imamausbildung.pdf (letzter Zugriff: 16.07.2019).
- Demokratie leben! (o. J. (2020)):** „Modellprojekte zur Radikalisierungsprävention.“ Hg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar unter www.demokratie-leben.de/ueber-demokratie-leben/radikalisierungspraevention.html#t-1 (letzter Zugriff: 05.01.2020).
- Deutsche Islam Konferenz (DIK) (2008):** „Islamischen Religionsunterricht einführen.“, Standpunkt, 24.11.2008. Hg. v. d. DIK-Redaktion. Online verfügbar unter www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/5ReligionsunterrichtSchule/Religionsunterricht/religionsunterricht-node.html (letzter Zugriff: 03.01.2020).
- Deutsche Islam Konferenz (DIK) (2009):** „Islamischer Religionsunterricht – Ein Thema der DIK.“, Standpunkt, 09.02.2009. Hg. v. d. DIK-Redaktion. Online verfügbar unter www.deutsche-islam-konferenz.de/DIK/DE/DIK/StandpunkteErgebnisse/UnterrichtSchule/ReligionBildung/ThemaDIK/thema-in-dik-node.html (letzter Zugriff: 03.01.2020).
- Deutsche Morgenländische Gesellschaft (DMG) (2010):** *Stellungnahme von Fachvertreterinnen und -vertretern der Islamwissenschaft und benachbarter akademischer Disziplinen zur Einrichtung des Faches „Islamische Studien“ an deutschen Universitäten*. Berlin: Deutsche Morgenländische Gesellschaft. Online verfügbar unter dmg-web.de/page/aktuelles_de/Stellungnahme_Islamstudien.pdf (letzter Zugriff: 09.01.2020).
- Deutscher Bundestag (2016):** *Islamunterricht und Islamische Theologie/ Präventionsprojekte gegen Islamismus*. Berlin: Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste. Online verfügbar unter www.bundestag.de/resource/blob/436842/d6bb6c994d840efeaf2f25b224772f68/WD-8-025-16-pdf-data.pdf (letzter Zugriff: 03.01.2020).
- Engelhardt, Jan Felix (2017):** *Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Ausdifferenzierung und Selbstkonzeption einer neuen Wissenschaftsdisziplin*. Wiesbaden: Springer VS.
- „Erklärung der FachvertreterInnen der Islamisch-Theologischen Studien (Islamische Theologie, Islamische Studien, Islamisch-Religiöse Studien, Islamische Religionspädagogik) an europäischen Universitäten und Hochschulen zur aktuellen Lage ihrer Fächer, Institute und Zentren.“ Hg. v. d. Universität Wien. Online verfügbar unter www.uibk.ac.at/islam-theol/docs/erklarung-fachvertreterinnen-islamisch-theologische-studien_druck.pdf (letzter Zugriff: 05.01.2019).
- Gwosć, Christoph und Kristina Hausschildt (2016):** *EUROSTUDENT-Kurzdossier. Sozialer Hintergrund der Studierenden im Europäischen Hochschulraum*. Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH. Online verfügbar unter www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_Kurzdossier_sozialer_hintergrund_im_europaischen_hochschulraum.pdf (letzter Zugriff: 09.01.2020).
- Hajji, Khalid, Mohammed Hashas, Jan Jaap de Ruiter und Niels Valdemar Vinding (Hg.) (2018):** *Imams in Western Europe. Developments, Transformations, and Institutional Challenges*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Heine, Christoph, Hans-Jörg Didi, Klaudia Haase und Heidrun Schneider (Hg.) (2008):** *Profil und Passung. Studierendenauswahl in einem differenzierten Hochschulsystem. Dokumentation der Tagung am 16./17.01.2008 in Berlin*. Hannover: HIS.
- Löw, Martina und Thomas Geier (2014):** *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung*. 3. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.
- Munsonius, Hendrik (2017):** *Institutionalisierung Islamischer Theologie. Religionsrechtliche Rahmenbedingungen und Modelle der Beteiligung Islamischer Verbände*. Göttingen: GOEDOC

Dokumenten- und Publikationsserver der Georg-August-Universität Göttingen. Online verfügbar unter resolver.sub.uni-goettingen.de/purl/?webdoc-3973.

Qantara.de (2010): „Islamische Studien in Deutschland. Den intellektuellen Islam fördern.“ In: *Qantara.de*, 12.08.2010. Online verfügbar unter de.qantara.de/print/7975 (letzter Zugriff: 03.01.2020).

Schenk, Arnfried (2016): „Islamische Theologie: Mission erfüllt? Vor fünf Jahren wurde an deutschen Unis das Fach Islamische Theologie eingeführt. Eine Bilanz.“ In: *Die Zeit* Nr. 7/2016, 11.02.2016. Online verfügbar unter www.zeit.de/2016/07/islamische-theologie-universitaet-fach-studium-bilanz (letzter Zugriff: 03.01.2020).

Schönfeld, Anne (2014): „Regulierung durch Wissensproduktion – Staatliche Versuche einer Institutionalisierung der Ausbildung von Imamen in Deutschland.“ In: *Demokratie und Islam. Theoretische und empirische Studien*, hg. v. Ahmet Cavuldak, Oliver Hidalgo, Philipp W. Hildmann und Holger Zapf, 399-423. Wiesbaden: Springer VS.

Spielhaus, Riem (2011): *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung*. Würzburg: Ergon-Verlag. Zugl.: Diss. Humboldt-Universität zu Berlin, 2008.

Teichler, Ulrich (2005): „Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens.“ In: *Hochschullandschaft im Wandel*, hg. v. Ulrich Teichler und Rudolf Tippelt, 8-24. Weinheim und Basel: Beltz.

Tezcan, Levent (2007): „Kultur, Gouvernementalität der Religion und der Integrationsdiskurs.“ In: Monika Wohlrab-Sahr und Levent Tezcan (Hg.): *Konfliktfeld Islam in Europa 17*. Baden-Baden: Nomos, S. 51–74.

Tezcan, Levent (2012): *Das muslimische Subjekt. Verfangen im Dialog der Deutschen Islam Konferenz*. Göttingen: Konstanz University Press. Online verfügbar unter: ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5302270.

Wagner, Constantin (2019): „Islamische Theologie an deutschen Hochschulen studieren? Zu den Erfahrungen Studierender einer jungen Disziplin.“ In: Daniela Heitzmann und Kathrin Houda (Hg.): *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, S. 90–112.

Winkler, Oliver (2017): *Räumliche Distanz und soziale Ungleichheit bei der Hochschulwahl in Frankreich*. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:3:2-81628>.

Wissenschaftsrat (2010): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen*. Wissenschaftsrat. Köln.



Impressum

Herausgeberin

Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG)

Goethe-Universität Frankfurt am Main
Varrentrappstr. 40–42
60486 Frankfurt am Main

Tel.: 069-798 22453

kontakt@aiwg.de
www.aiwg.de

Redaktion

Simona Schliessler (AIWG)

Autor_innen

Lena Dreier
Constantin Wagner

Lektorat

Claudia Päßgen

Grafikdesign und Satz

AS'C Arkadij Schewtschenko Communications,
www.ascfrankfurt.de

Druck

onlineprinters.com

Fotografien

Julius Matuschik, www.juliusmatuschik.de
außer: Foto Dr. Constantin Wagner: privat
Foto Lena Dreier: Dana Sinaida Ersing
Foto Dr. Jan Felix Engelhardt: AIWG

Koordination

Simona Schliessler (AIWG)

Copyright

Akademie für Islam in Wissenschaft und
Gesellschaft (AIWG), Frankfurt a. M.
Alle Rechte vorbehalten
2020

Mit ihren Publikationsreihen „AIWG-Expertisen“ und „AIWG *in puncto*“ möchte die AIWG Wissensbedarfe zum Islam in Deutschland decken, Debatten versachlichen sowie Erkenntnislagen verbessern. Den von Expert_innen erarbeiteten Wissensstand, ihre Einschätzung und Diskussionspunkte stellt die AIWG in anschaulicher Form einer breiten Öffentlichkeit bereit. Die AIWG-Expertisen präsentieren eine vertiefte Erörterung des jeweiligen Themas. *AIWG in puncto* behandelt eine konkrete Fragestellung in Kurzform und stellt thesenartige Einschätzungen zur breiten Diskussion.

Für inhaltliche Aussagen tragen die jeweiligen Autor_innen die Verantwortung.



Akademie für Islam
in Wissenschaft
und Gesellschaft

Die Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) ist eine universitäre Plattform für Forschung und Transfer in islamisch-theologischen Fach- und Gesellschaftsfragen. Sie ermöglicht überregionale Kooperationen und Austausch zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern der islamisch-theologischen Studien und benachbarter Fächer sowie Akteurinnen und Akteuren aus der muslimischen Zivilgesellschaft und weiteren gesellschaftlichen Bereichen. Die AIWG wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Stiftung Mercator.

Gefördert durch

STIFTUNG
MERCATOR

Gefördert vom



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

GOETHE
UNIVERSITÄT
FRANKFURT AM MAIN

