



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

Academic Journal of Religious Education

16. Jahrgang 2017, Heft 2

ISSN 1863-0502

**Thema: „Migration, Religion und Bildung.
Wege zu einer migrationssensiblen Religionspädagogik“**

Zimmer, V., Ceylan, R. & Stein, M. (2017). Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland. *Theo-Web*, 16(2), 347–367.

DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0041>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International zugänglich. Um eine Kopie dieser Lizenz einzusehen, konsultieren Sie <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/> oder wenden Sie sich brieflich an Creative Commons, Postfach 1866, Mountain View, California, 94042, USA.

Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland

VON

Veronika Zimmer, Rauf Ceylan & Margit Stein

Abstract

Der Beitrag bietet einen Überblick über die Religiosität und die religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrkräfte und Lehramtsanwärter/innen für den islamischen Religionsunterricht. Methodisch wurden insgesamt 34 vertiefende qualitative Interviews mit (angehenden) muslimischen Religionslehrkräften geführt, die nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet wurden. Bei der Auswertung wurden als deduktive Kategorien u.a. die Glockschen Dimensionen der Religiosität in ihrer Erweiterung nach Boos-Nünning genutzt. Zudem wurden aus dem qualitativen Interviewmaterial drei Typen religiöser Selbstverortung herauskristallisiert. Diese drei Typen lassen sich auch auf Typen des religiösen Identitätsstatus nach Marcia beziehen.

Stichworte: Religion, Religiosität, Islam, Islamischer Religionsunterricht, Muslime

1 Relevanz der Forschung zum Islamischen Religionsunterricht und Forschungsstand in Deutschland

In Deutschland wird gegenwärtig flächendeckend der Islamische Religionsunterricht an Schulen eingeführt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF schätzt, dass für eine flächendeckende Einführung islamischen Religionsunterrichtes in Deutschland rund 2.000 Lehrkräfte benötigt werden, die in den Zentren für islamische Theologie ausgebildet werden sollen (Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011). In einem ersten modellhaften Schulversuch hatten von 2003 bis 2014 Kinder an 42 Grundschulschulstandorten in Niedersachsen im Umfang von je zwei Wochenstunden die Möglichkeit, an islamischem Religionsunterricht teilzunehmen:

„Der Schulversuch „Islamischer Religionsunterricht“ wurde bisher jedes Jahr zeitlich verlängert und auf weitere Standorte ausgeweitet, sodass der Versuch [...] die Zeitspanne vom 01.08.2003 bis zum 31.07.2014 umfasst“ (Ballasch, 2011, S. 74).

Der islamische Religionsunterricht war in Deutschland bisher kaum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung. Bisher wurden islamische Religionslehrkräfte nur in Österreich von Khorchide (2008) quantitativ mit Hilfe von Fragebögen untersucht. Die Studie von Khorchide (2008) erfasst insbesondere die grundlegenden Bereiche der von den Lehrkräften genannten Aufgaben und Ziele des islamischen Religionsunterrichts. Hier erfragt er die Wichtigkeit der Vermittlung von Glaubensgrundsätzen, Ritualen und Gesetzen, die Wichtigkeit der kritischen Reflexion der Tradition, die Bedeutung von Toleranz und Dialogfähigkeit, allgemeiner Werte und Prinzipien wie der Demokratie und den Menschenrechten sowie die Bedeutsamkeit der Vermittlung von Differenzen zwischen den Religionen. Darüber hinaus erfasst er die Motive für die Berufswahl muslimischer österreichischer Religionslehrkräfte und deren Zufriedenheit mit ihrem Beruf. Er erhebt, wie mit den Eltern umgegangen wird und welche didaktischen Mittel im islamischen Religionsunterricht angewandt werden. In einem weiteren Block erfasst er die Einstellungen und Haltungen der muslimischen Religionslehrkräften, insbesondere zu religiös begründeter gesellschaftlicher Abgrenzung,

zum Rechtsstaat, zur politischen Partizipation, zu religiösem Fanatismus, zu religiös motivierter Gewalt sowie zu Geschlechterrollen. Abschließend wird die Identifikation der muslimischen Religionslehrkräfte mit Österreich erhoben. Für gesellschaftlichen Diskussionsbedarf sorgte insbesondere die Tatsache, dass sich bei einem Teil der befragten Religionslehrkräfte Abgrenzungstendenzen gegenüber anderen Religionen und gegenüber der demokratischen Grundordnung zeigten. So betrachteten es 44,1% der islamischen Religionslehrkräfte in Österreich als vorrangige Aufgabe des Unterrichts aufzuzeigen, dass der Islam dem Christentum überlegen sei; 43% möchten zudem Argumente gegen das Christentum an die Kinder weitergeben. Hinsichtlich des Verhältnisses zur Demokratie stimmen 28,4% der Aussage zu, dass Europäer/in und Muslim/in sein im Widerspruch stehe; 21,9% geben an, die Demokratie abzulehnen, 14,7% lehnen die österreichische Verfassung ab und 27,1% die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (Khorchide, 2008). Die Ergebnisse aus Österreich sind selbstverständlich nicht ungeprüft auf Deutschland zu übertragen. In Österreich sind die Kirchen und Glaubensgemeinschaften für die Gestaltung und Ausführung des Religionsunterrichtes verantwortlich, während in Deutschland der Staat die Verantwortung für die Inhalte trägt (vgl. Freise & Khorchide, 2011). Der Staat in Österreich stellt lediglich die Rahmenbedingungen für den Unterricht bereit. Zudem findet der Islamische Religionsunterricht in Österreich am Nachmittag statt.

„Dies erschwert eine Integration dieses Unterrichts in den schulischen Alltag. Dazu kommt noch, dass die meisten Religionslehre(innen) [sic!] nicht Teil des schulischen Kollegiums sind. [...]. Es kommt also zu keinem Zusammentreffen zwischen den islamischen Lehrkräften und dem schulischen Kollegium, was die Transparenz des islamischen Religionsunterrichtes erschwert.“ (Freise & Khorchide, 2011, S. 13).

Anhand der Studie aus Österreich von Khorchide (2008) lassen sich jedoch mögliche erste Hypothesen zu den Haltungen und Einstellungen (angehender) Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland ableiten.

In Deutschland wurden vergleichbare Untersuchungen, welche die Einstellungen von Religionslehrkräften erfassen, nur für den Bereich der evangelischen bzw. katholischen Religionslehre durchgeführt. Für den deutschen Bereich liegen hierzu u.a. zwei Studien von Feige vor. 2000 wurde eine Befragung zu religionspädagogischen Zielvorstellungen und dem religiösen Selbstverständnis unter evangelischen Religionslehrer/innen in Niedersachsen durchgeführt. Diese wurde von Feige und Tzscheetzsch 2005 für den Bereich der evangelischen und katholischen Religionslehrkräfte um die Dimensionen der unterrichtlichen Zielvorstellungen in Zusammenhang mit dem religiösen Selbstverständnis erweitert. Hierzu wurde eine Studie im Bundesland Baden-Württemberg durchgeführt.

Bisher erfolgte jedoch in Deutschland noch keine wissenschaftliche Betrachtung von Studierenden mit Berufsziel islamische Religionslehrkraft oder von bereits beschäftigten Religionslehrkräften islamischen Glaubens. Wenn bisher in Deutschland überhaupt Forschung konkret zum islamischen Religionsunterricht durchgeführt wurde, dann wurden die Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern befragt (Uslucan, 2007; 2009; 2011), die bisher an den Modellversuchen zum islamischen Religionsunterricht teilnahmen. In einer Studie in Niedersachsen wurden zwischen 2005 und 2008 im Modellversuch „Islamischer Religionsunterricht“ an zehn Grundschulen in drei Wellen 214, 216 und 235 Kinder der dritten und vierten Grundschulklassen und ihre Eltern befragt. Die Kinder äußerten sich in erster Linie zur gewünschten Integration oder Assimilierung in die deutsche Gesellschaft. Die Eltern wurden zu den Vor- und Nachteilen und ihrer Zufriedenheit mit dem islamischen Religionsunterricht befragt (Uslucan, 2007; 2009; 2011). Die Zufriedenheit der Eltern mit dem Islamischen Religionsunterricht war überwiegend hoch bis sehr hoch. Erhoben wurde die Zufrie-

denheit mit den Dimensionen Inhalte des Unterrichts, Anforderungen des Unterrichts, Wissenszuwachs des Kindes, Motivation des Kindes, Lerntempo im Unterricht, Lernklima sowie bezogen auf die Lehrkräfte Kompetenz und Engagement.

Religiöse Einstellungen und Haltungen junger Muslime in Deutschland allgemein wurden teilweise bereits in Studien erhoben, u.a. in der Studie „Viele Welten leben“ von Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2011), in der Studie „Lebenswelten junger Muslime in Deutschland“ von Frindte, Boehnke, Kreikenbom und Wagner (2011) und in der Studie „Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland“ von Karakaşoğlu-Aydın (2000). In diesen Studien wird mit Ausnahme der Studie von Karakaşoğlu-Aydın (2000) jedoch der Blick auf junge Menschen muslimischen Glaubens insgesamt (Frindte, Boehnke, Kreikenbom & Wagner, 2011) bzw. Migrantinnen insgesamt geworfen (Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2011), jedoch nicht speziell auf Studierende muslimischen Glaubens mit dem Berufsziel islamische Religionslehrkraft.

2 Studienintention und Studiendesign

Die vorgestellte Studie zeigt basierend auf ein qualitatives vertiefendes Interviewdesign an 34 (angehenden) Islamischen Religionslehrkräften deren religiöse Selbstverortungen und religiöse Überzeugungen auf.

Darüber hinaus können – mit nationalen Einschränkungen – Vergleiche gezogen werden zur Befragung islamischer Religionslehrkräfte in Österreich durch Khorchide (2008), wo der Islamische Religionsunterricht schon länger als reguläres Schulfach erteilt wird. Darüber hinaus wird auch auf die Pionierarbeit von Yasemin Karakaşoğlu-Aydın (2000) „Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen: eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland“ zurückgegriffen, in der sie auf der Basis von Tiefeninterviews die Heterogenität religiöser Orientierungen von türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland ermittelt.

Die Studie schließt eine große Forschungslücke im Kontext des islamischen Religionsunterrichts und eröffnet zugleich neue Forschungsperspektiven für quantitative Erhebungen.

2.1 Fragestellungen und Auswertprozeduren

Die in der vorliegenden Auswertung betrachtete Hauptfragestellung befasst sich mit der dominanten religiösen Orientierung der Befragten.

Die Erhebung ist als eine einmalige, *qualitative Interviewstudie* konzipiert. Die Erhebung fand 2015 und 2016 statt. Auf Basis der qualitativen Erhebung können am besten die komplexen Vorgänge in den Biografien sowie die Haltungen der Befragten ermittelt werden, die allein mit standardisierten Methoden nicht erhoben werden können. Es kam ein leitfadengestützter, semi-strukturierter Fragebogen zum Einsatz; zudem wird den Befragten die Möglichkeit gegeben, im Verlauf des Gesprächs eigene Akzente zu setzen.

Basis des Methodendesigns und der Auswertungsschritte der qualitativen Untersuchung ist das standardisierte sozialwissenschaftliche Forschungsverfahren der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2008). Es ist für dieses Forschungsprojekt besonders geeignet, weil es Techniken bereitstellt, die „systematisch, intersubjektiv überprüfbar sind, gleichzeitig aber der Komplexität, der Bedeutungsfülle, der Inter-

pretationsbedürftigkeit' sprachlichen Materials angemessen“ sind (Mayring, 2008, S. 10). Neben einer allgemeinen Darstellung religiöser Überzeugungen wurden aus dem Material heraus drei Typen religiöser Orientierung herausgearbeitet. Diese basieren auf unterschiedlichen Merkmalsausprägungen. Die Generierung der Merkmale erfolgt als „theoriegeleitet am Material entwickeltes Vorgehen“ (Mayring, 1996, S. 91).

In der vorliegenden Studie konstituieren folgende Merkmale die Typologie:

- erste Erfahrungen mit der Religion,
- religiöse Überzeugungen und Umgang mit religiösen Pflichten
- rituelles Praktizieren der Religion: der Moscheebesuch,
- Studium als Möglichkeit der persönlichen religiösen Weiterentwicklung

Nach Tiryakian (1968) ist ein Typ „als eine Kombination von Merkmalen (Attributen) definiert“ (S. 178). Weitere Aspekte sind in der Definition von Kluge (2000, S. 1) beinhaltet:

„Grundsätzlich handelt es sich bei jeder Typologie um das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so dass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der „Ebene des Typus“) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der „Ebene der Typologie“). Mit dem Begriff Typus werden die gebildeten Teil- oder Untergruppen bezeichnet, die gemeinsame Eigenschaften aufweisen und anhand der spezifischen Konstellation dieser Eigenschaften beschrieben und charakterisiert werden können.“

Jeder Typ wird inhaltlich durch die Kombination seiner Merkmalsausprägungen definiert. Nach Kluge (2000) verläuft der Prozess der Typenbildung in vier Auswertungsschritten:

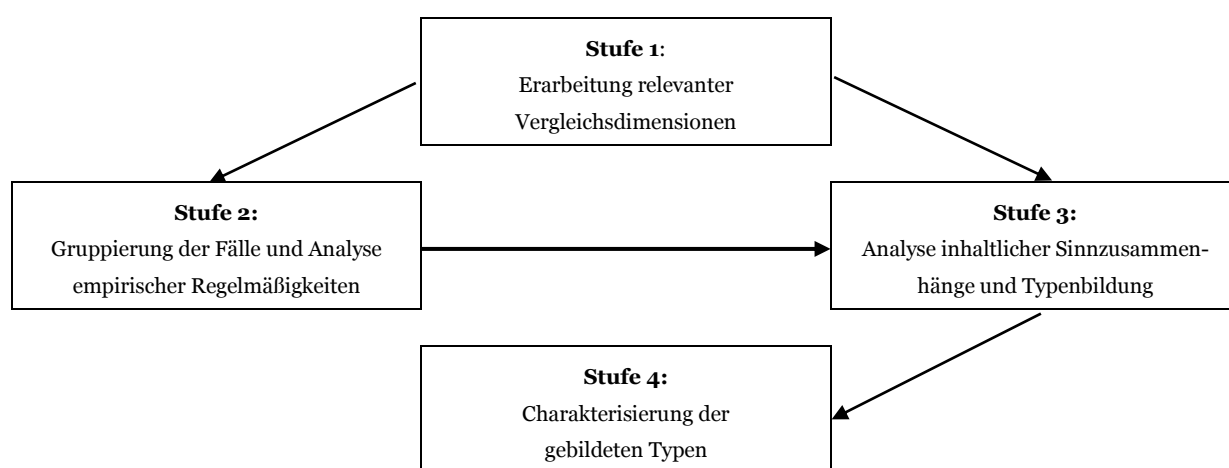


Abbildung 1: Stufenmodell empirisch begründeter Typenbildung (nach Kluge, 2000, S. 5)

2.2 Stichprobendesign und Stichprobenbeschreibung

Im Rahmen der Studie wurden Interviews mit Studierenden und Absolvent/innen der islamischen Theologie mit Lehramtsoption am Universitätsstandort Osnabrück (Institut für Islamische Theologie) durchgeführt. In der vorliegenden Untersuchung wurden also die Pionier/innen in diesem Feld befragt. Bezüglich der Fallauswahl wurden für die Studie zunächst alle Personen – sowohl die Absolventen/innen als

auch die Studierenden mit Berufsziel islamische Religionslehrkraft – angefragt und ihre Bereitschaft zur Teilnahme ermittelt. Insofern waren keine besonderen systematischen Verfahren für die Stichprobenauswahl nötig. Zudem existierten keine empirischen Vorinformationen, die ein besonderes Sampling erforderten.

Bei der qualitativen Auswertung kann auf 34 Interviews zurückgegriffen werden; davon sind 15 Personen männlich und 19 weiblich. Das Durchschnittsalter der Interviewten liegt bei 24 Jahren, darunter befinden sich 19 Personen zwischen 19 und 22 Jahren, sieben Personen mit 24 oder 25 Jahren, drei Personen zwischen 29 und 33 Jahren sowie jeweils eine Person mit 45 und 52 Jahren und drei Personen ohne Altersangaben. Zwei Personen sind zum Islam konvertiert, diese Personen sind ebenfalls die einzigen, die als Lehrkräfte arbeiten, wobei eine Person davon islamische Religion aktuell berufsbegleitend studiert. 32 Interviewte sind Studierende mit Berufsziel Islamische Religionslehrkraft.

Jeweils eine Person hat einen Migrationshintergrund aus Frankreich, Tunesien, Senegal und dem Kosovo. Zwei Personen haben einen marokkanischen und 27 Personen einen türkischen Migrationshintergrund. Eine Person ist einheimisch-deutscher Abstammung.

Sechs Interviewte sind in einem anderen Land als Deutschland geboren.

2.3 Qualitative Untersuchungsmethoden der Studie

Bei der Zusammenstellung des Leitfadens wurde primär auf Anschlussfähigkeit an den nationalen und internationalen wissenschaftlichen Diskurs geachtet. Der Interviewleitfaden wurde basierend auf bereits bestehende Erhebungsinstrumente zusammengestellt und rezipiert Themenbereiche und Fragen aus unterschiedlichen Studien (Karakaşoğlu-Aydın, 2000; Khorchide, 2008; Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2011; Frindte et al., 2011; Bertelsmann Stiftung, 2012). Der Leitfaden umfasst inhaltlich die Themenbereiche Erziehungserfahrungen, Bindungsverhalten an Vater und Mutter, Identitätsentwicklung, Werte, die Religiosität und das Engagement, politische und genderbezogene Überzeugungen sowie die als wichtig erachteten Ziele und Aufgaben des Religionsunterrichts. In Bezug auf die Hauptfrage der vorliegenden Auswertung bestand der Leitfaden aus folgenden standardisierten Fragen:

- Spielte der Islam in Ihrer Biografie irgendeine Rolle? (Zusammenhang zwischen Religiosität und Lebenslauf: Sozialisation, Einfluss von Personen und Gemeinden, späteres Interesse? Wie zeigt sich das Interesse: Lesen, Suchen usw.)
- Wenn Sie einen Vergleich ziehen müssten zwischen der Bedeutung der Religion früher und heute für Sie, gäbe es besondere Unterschiede? Beispiele?
- Wie oft setzen Sie sich in Ihrem Privatleben mit religiösen Fragen auseinander? (Interesse, Zweifel ...)? Welche Themen interessieren Sie besonders am Islam?
- Wirkt sich Ihre Religiosität/Spiritualität bzw. die Religion in irgendeiner Weise auf Ihren Alltag aus? Beispiele?
- Beten Sie in Ihrem Privatleben bzw. gibt es irgendwelche Formen der Glaubenspraxis, die Sie für sich zu Hause ausüben? (Private Praxis)
- Wie würden Sie das koranische Gottesbild charakterisieren? (Strafender/Barmherziger Gott, Unterschiede zu jüdischen und christlichen Gottesvorstellungen)?

- Nehmen Sie an Gottesdiensten in der Moschee teil? (Häufigkeit? Wenn nein: Warum nicht?)
- Wie wichtig ist Ihnen die Mitgliedschaft in einer Moscheegemeinde?
- Welches sind Ihrer Meinung nach die zentralen Glaubensgrundlagen des Islam?

3 Religiosität und religiöse Selbstverortung bei (angehenden) islamischen Religionslehrkräften insgesamt

3.1 Erste Erfahrungen mit der Religion

32 Interviewte beschreiben, dass erste Erfahrungen sowie praktische Auseinandersetzungen mit der Religion durch die *Familie* gemacht werden konnten. Zwanzig Personen geben an, dass ihre Eltern stark religiös sind. Elf Personen bezeichnen ihre Eltern als weniger religiös. Eine Person macht keine Angaben zur Religiosität der Eltern.

Die Konvertit/innen (zwei Personen) haben ihre ersten Erfahrungen mit dem Islam im jungen Erwachsenenalter gemacht (mit etwa 25 Jahren).

„Ich bin ja konvertiert und von daher habe ich mich natürlich viel damit beschäftigt. Ich bin also nicht von klein auf von dieser Religion geprägt, wie das bei vielen ist, da damit geboren sind, die nehmen ja im Grunde genommen unbewusst ganz viel mit, sondern ich musste mir meine Religion dann schon erarbeiten und sehr viel lesen und sehr viel mit anderen diskutieren und mich auch selber positionieren zu vielen Fragen. Von daher ist das für mich schon ein sehr zentrales Thema.“ (Interview3_w)

Auch im LBS-Kinderbarometer (2007) wird betont, dass die Einschätzung der Religion für das spätere Leben sehr stark von der religiös-kulturellen Zugehörigkeit und dem erlebten religiösen Leben in den Familien abhängt. Von den einheimisch-deutschen Kindern erachten nur 38% Religion als bedeutsam für das spätere Leben im Vergleich zu 74% der Kinder mit türkisch-islamischen Wurzeln (LBS-Kinderbarometer, 2007, S. 179, vgl. auch Stein, 2012; 2013). In qualitativen Interviewstudien mit muslimischen türkischstämmigen jungen Frauen in Deutschland, unter anderem zum erlebten religiösen Klima und der religiösen Erziehung in den Familien, stellen Klinkhammer (2000), Nökel (2002) und Uygun-Altunbaş (2016) dar, dass der Islam wie auch bei den hier Befragten eine hohe Bedeutung in den Familien spielt, auch wenn viele der Befragten sich nicht als dezidiert religiös erzogen beschreiben. Häufig wurde der Islam im Sinne einer traditionellen Volksfrömmigkeit als Hintergrundfolie des Familienlebens erlebt. In allen drei Studien, aber auch bei Öztürk (2007) kritisieren die religiös erzogenen Befragten, dass die Eltern teilweise zu mechanisch ohne nachvollziehbare Erklärungen eine religiöse Unterweisung vorgenommen hätten.

Den Islamunterricht erhielten die meisten hier interviewten Personen in der *Moschee* (zwanzig Personen). Elf Personen gehen nicht explizit auf den Islamunterricht in der Moschee ein, so dass keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob diese Personen einen Islamunterricht in der Moschee besucht haben oder nicht. Drei Personen betonen, an keinem Islamunterricht in einer Moschee teilgenommen zu haben (darunter auch die Konvertit/innen).

In der Studie „Muslime in Deutschland“ des Bundesinnenministeriums berichten 52,1% der Muslim/innen in Deutschland insgesamt vom Besuch einer religiösen Unterweisung bzw. eines Koranunterrichts in der Moschee. Bei den jüngeren Mus-

lim/innen im Alter der hier Befragten lag die Quote allerdings mit 60% deutlich darüber (Brettfeld & Wetzels, 2007, S. 112) (zur Umsetzung des Koranunterrichts in der Moschee siehe Ceylan, 2008; 2009; 2014).

Im *Kindergarten bzw. in der Schule* fand auch eine Auseinandersetzung mit den christlichen Festen statt. Die Feste wurden nicht nur kennengelernt, sondern auch innerhalb der genannten Einrichtungen zelebriert. Dagegen wurden die christlichen Feste privat nicht gefeiert: „In der Kindheit hat man das immer mitgefeiert, weil man da, auch im Kindergarten, in der Schule, immer dabei war. Persönlich feiere ich nicht die Festtage mit.“ (Interview1_m)

3.2 Religiöse Überzeugungen und Ausübung religiöser Pflichten

Die Religion spielt nach Eigenaussage im Leben aller Interviewten eine wichtige Rolle, wie privat so auch – bedingt durch das gewählte Studium – beruflich. Dies deckt sich mit Studien, die belegen, dass die Religiosität muslimischer Menschen in Deutschland hoch ausgeprägt ist. So belegen Studien der letzten zehn Jahre, etwa vom Zentrum für Türkeistudien (Şen & Sauer, 2006, S. 23), des Bundesinnenministeriums (Brettfeld & Wetzels, 2007, S. 110/111), der Bertelsmann Stiftung (2008, S. 29; Stein, 2016b, S. 173ff.; Stein, 2016a; 2017) und der Deutschen Islamkonferenz (Haug, Müssing & Stichs, 2009, S. 142) sowie der Studie „Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland“ (Polack, Müller, Rosta & Dieler, 2016, S. 12), dass sich stets etwa 90% der befragten – zumeist türkischstämmigen – Muslim/innen in Deutschland als zumindest „eher gläubig“ bzw. „eher religiös“ bezeichnen; etwa 30% bis 40% würde sich sogar als „sehr gläubig“ bzw. „sehr religiös“ einstufen. Nur eine Minderheit definiert sich als dezidiert atheistisch bzw. ungläubig. Auch steigt die religiöse Selbsteinschätzung in der türkischstämmigen Diasporagemeinde in Deutschland von Generation zu Generation (62% in der ersten und 72% in der zweiten bzw. dritten Generation) (Polack, Müller, Rosta & Dieler, 2016, S. 12).

Zur Ausübung der Glaubenspraxis gehören bei den hier interviewten Studierenden und Lehrkräften das *fünfmalige Gebet* sowie die *Dua* (Bittgebet/Kommunikation mit Gott). Es kristallisieren sich hierbei zwei Gruppen heraus: dreißig Interviewte betonen, dass es besonders wichtig ist und zum Alltag dazu gehört. So beten einige Studierenden auch in den Seminaren.

„Ich bete egal wo, fünfmal am Tag auf einem Gebetsteppich, dadurch finde ich meinen inneren Frieden und Stärke damit mein Glücksgefühl.“ (Interview6_w)

„Ich versuche schon mein Leben so einzurichten, dass ich diese Gebete nicht verpasse. Beispielsweise wenn ich ins Sportzentrum muss, hab zwei Seminare hintereinander, das Abendgebet ist jetzt, ich muss in 1 ½ Stunden das Abendgebet verrichten, bin dann aber in der Sporthalle, ich nehme mir dann schon die Zeit und gehe hin und tu dann kurz meine Jacke auf den Boden legen und verrichte das Gebet.“ (Interview10_m)

Die andere kleinere Gruppe (vier Personen) unterstreicht zwar, dass das Beten ein sehr wichtiger Aspekt in der Religion darstellt und dass sie diesen auch versuchen zu befolgen, dass dies jedoch nicht immer gelingt:

„Bei mir ist das immer ein bisschen schwierig, ich bin da ziemlich undiszipliniert. Bei mir sind das immer so Phasen. Ich fange mal an mit dem Beten und dann komme ich in eine Stressphase, wie zum Beispiel die Klausurenphase, und dann vergesse ich das.“ (Interview9_w)

Etwa die Hälfte der Muslim/innen in Deutschland betet gemäß den Angaben in den Studien zumindest mehrmals die Woche, wenn auch nicht täglich (Brettfeld & Wetzels, 2007; Haug, Müssing & Stichs, 2009). Laut den Ergebnissen der Studie „In-

tegration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland“ sinkt das mehrmalige Sprechen persönlicher Gebete über die Generationen (55% bei der ersten Generation und 35% bei der zweiten bzw. dritten Generation an Migrant/innen) (vgl. Polack, Müller, Rosta & Dieler, 2016, S. 12).

Beide Gruppen der Interviewten der vorliegenden Studie teilen jedoch die gleichen Einstellungen im Hinblick auf den *Ramadan und das Fasten*.

„Vor allem an Ramadan, das ist ja so ein gesegneter Monat, in dem es noch einmal wichtiger ist, diese Sachen zu machen.“ (Interview9_w).

„Also Ramadan zum Beispiel. Ich kann zwar nicht sagen, dass ich 5 mal am Tag bete. Aber den Ramadan halte ich ein.“ (Interview22_w)

„Das ich wirklich zwischen den Vorlesungen in den Pausen in den Gebetsraum gehe und bete. Und in den Fastenzeit, ja auch ganz normal faste.“ (Interview5_w)

Auch in anderen Studien halten etwa 75% der Muslim/innen in Deutschland das Fastengebot ein (Şen & Sauer, 2006; Brettfeld & Wetzels, 2007; Haug, Müssing & Stichs, 2009).

Zu den zentralen Glaubensgrundlagen zählen die interviewten Studierenden und Lehrkräfte den Glauben an die *Barmherzigkeit Gottes* sowie die Liebe des Propheten und die fünf Säulen des Islams „der Glaube an Allah, der Glaube an die Engel, glaube an den Propheten, glaube an die Bücher und an das Jenseits“ (Interview5_w).

Die religiösen Einstellungen werden vor allem bei der Beschreibung der Eigenschaften Gottes sichtbar. So betonen die interviewten Studierenden mit Berufsziel Islamische Religionslehrkraft und Lehrkräfte, dass es sich keineswegs um einen „strafenden Gott“, sondern vielmehr um einen „liebvollen und barmherzigen Gott“ handele. Diese Ergebnisse stimmen auch mit anderen Studien überein. So sehen 71% der muslimischen Gläubigen Gott als eine vergebende Macht (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2006, S. 492).

Die Interviewten unterstreichen jedoch, dass sie kein Bild vom Gott beschreiben können, da dieses in der Religion verboten ist. Aber es gibt viele Eigenschaften, die Gott als barmherzig ausweisen.

Karakaşoğlu-Aydın (2000) unterscheidet in ihrer Untersuchung zur Orientierung bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland fünf Typen religiöser Orientierung, nämlich Atheistinnen, Spiritualistinnen, Laizistinnen (alevitische und sunnitische), pragmatische Ritualistinnen und idealistische Ritualistinnen.

Die Interviewten können zumeist (18 Personen) dem Typus der idealistischen Ritualist/innen zugeordnet werden. Dieser Typus versteht den Islam als lebensleitende Richtlinie, die ihnen feste Werte und Normen vermittelt. Die idealistischen Ritualist/innen ordnen ihren säkularen Alltag der rituellen Praxis unter (Karakaşoğlu-Aydın, 2000). Die zweite Gruppe der hier Interviewten (14 Personen) befindet sich aufgrund der Auseinandersetzung mit der Religion in der Übergangsphase zu den pragmatischen Ritualist/innen. Dabei wird der Ritus

„als wichtiges Element, wo es sich anbietet und wo dementsprechende Möglichkeiten geboten werden, eingebunden, aber der Alltag ihm prinzipiell nicht untergeordnet. Die säkularen Elemente der Lebensgestaltung haben ihren eigenen Stellenwert, sie rangieren gleichberechtigt neben der religiösen Lebensführung.“ (Karakaşoğlu-Aydın, 2000, S. 220).

3.3 Rituelles Praktizieren der Religion: der Moscheebesuch

Der *Moscheebesuch* wird von allen Interviewten im gleichen Maße für relevant erachtet. Es wird betont, dass man versuche, in die Moschee zu gehen, wobei dies aufgrund anderer Verpflichtungen nicht immer gelänge. Die Glaubenspraktiken werden eher von Zuhause aus praktiziert. Bei der Interviewauswertung werden hier genderspezifische Unterschiede deutlich: so wird von den interviewten Frauen zwar ebenfalls betont, dass der Besuch in der Moschee wichtig sei. Dennoch praktizieren die Frauen öfters als die Männer ihre Religion Zuhause. Das könnte daran liegen, dass in den Moscheen mit türkischer Prägung traditionell der Gottesdienstbesuch eher von den Männern und weniger von den Frauen gefordert wird. Somit werden die Moscheen von den Musliminnen mit türkischem Migrationshintergrund eher an den religiösen Feiertagen aufgesucht.

Da diese Besuche außerhalb des Alltags liegen, sind sie mit keiner Regelmäßigkeit verbunden (vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2011). Die Ergebnisse der aktuellen Studie „Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland“ stimmen ebenfalls mit den gefundenen Ergebnissen überein. Danach gehen muslimische Frauen (24% Frauen der ersten Generation und 11% Frauen der zweiten und dritten Generation) im Vergleich zu den muslimischen Männern (41% Männer der ersten Generation und 34% Männer der zweiten und dritten Generation der muslimischen Migrant/innen), seltener zur Moschee (Polack, Müller, Rosta & Dieler, 2016, S. 12). Die Interviewauswertung der vorliegenden Studie zeigt deutlich, dass die Interviewten den Moscheebesuch sowie den dadurch entstehenden Zusammenhalt als wichtig erachten, auch wenn sie betonen, dass viele Moscheen eine bestimmte Ideologie lehren bzw. einen bestimmten nationalen Hintergrund haben, so dass Moscheen nicht für alle ethnischen Gruppen gleichermaßen offen seien.

3.4 Das Studium als Möglichkeit der persönlichen religiösen Weiterentwicklung

Die Auswertungen der Interviews belegen, dass die Interviewten sich mit der Religion aktiv privat und beruflich auseinandersetzen. Das Studium bietet den Studierenden die Möglichkeit, die islamische Religion umfänglicher und holistischer zu erschließen. Vor allem die Auseinandersetzung mit der Religion in deutscher Sprache bezeichnen die Interviewten als besonders wichtig und hilfreich.

„Also jetzt gehe ich mit einem anderen Verständnis daran. Ich lerne auch viel mehr, ich habe ein größeres Interesse daran. Ich lerne das jetzt auch auf Deutsch. Früher habe ich das ja nur auf Türkisch gehört. [...] Es ist viel tiefgründiger als nur Gebete auswendig zu lernen. Das ist zwar natürlich auch wichtig, aber heute beschäftigt man sich auch mit tiefgründigen Fragen.“ (Interview9_w)

Bei der Auswertung der Interviews kristallisieren sich zwei Gruppen von Befragten heraus: bei einer Gruppe (18 Personen) spielte die Religion schon vor dem Studium eine enorm wichtige Rolle, bei der anderen (14 Personen) steigerte sich die Relevanz der Religion aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit den Inhalten und dem eigenen Praktizieren des Islams insbesondere während des Studiums. Die erste Gruppe nimmt die Religion bewusster wahr, während die zweite ihr Wissen erweitert und in ihrem Glauben durch das Studium bestärkt wird.

Zudem betonen die Interviewten der zweiten Gruppe, dass die Vielfältigkeit des Islams ihnen erst durch das Studium deutlich geworden ist.

„Früher hat man vielleicht einfach mitgebetet, wenn Mama gebetet hat und heute kann man sich bewusster dafür und auch dagegen entscheiden!“ (Interview8_m)

„Früher habe ich alles sehr eng gesehen. Wenn ich dieses Studium nicht gewählt hätte, würde ich bestimmt immer noch sagen, das ist so und das ist so und wenn nicht, dann

nicht. Aber weil ich mich damit auseinander gesetzt habe, hat sich das geändert.“ (Interview10_m)

Die Befragten betonen, dass das Studium die persönliche Bedeutung des Islams für das eigene Leben erhöht hat. Einige Studierende (14 Personen) unterstreichen, dass sie durch das Studium in vielen Bereichen religiöser geworden sind bzw. stärker religiös fundierte Praktiken umsetzen, wie z.B. in Bezug auf das Essverhalten oder die Kleidungsvorschriften. Diese Veränderung schreiben die interviewten Personen nicht nur der intensiveren Auseinandersetzung mit der Religion im Studium zu, sondern viel mehr dem „Rechtfertigen“, das von ihnen durch die Wahl des Studiums immer von den Außenstehenden verlangt wird. Vor allem im Hinblick auf die aktuelle Lage – besonders auf die Anschläge – wird von den Mitmenschen erwartet, dass die Studierenden mit Berufsziel Islamische Religionslehrkraft sich von den Geschehnissen distanzieren.

„Hier muss man sich sofort positionieren, rechtfertigen. Früher war die Religion individueller, heute nicht mehr.“ (Interview22_w)

„Da muss ich mich immer wieder rechtfertigen, wenn da eine Person kommt mit: „Ja wie fandest du das denn in Frankreich?“. Wie soll ich das denn finden, das waren Terroristen. Warum muss ich mich da immer wieder distanzieren?“ (Interview4_w)

Diese subjektiv erlebten Situationen eines prinzipiellen Generalverdachts basierend auf einem negativen Bild des Islams in der Öffentlichkeit spiegeln sich auch in den Ergebnissen anderer Untersuchungen wider (vgl. Zick, Küpper & Hövermann, 2011; Bundesministerium des Inneren im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, 2013). In der aktuellen Darstellung der Ergebnisse des Religionsmonitors 2013 zeigt sich ebenfalls das vorherrschende Negativbild des Islams. Ein Überfremdungsgefühl ist bei rund 40% der nichtmuslimischen Bevölkerung vor allem dort verbreitet, wo kaum Muslim/innen leben. Der Religionsmonitor erfasste das Islambild anhand von zwei Fragen „Als wie bedrohlich bzw. wie bereichernd nehmen Sie den Islam wahr?“ und Zustimmung zu oder Ablehnung der Aussage „Der Islam passt durchaus in die westliche Welt“ (Bertelsmann Stiftung, 2015). So stieg die Ansicht, der Islam passe nicht in die westliche Welt zwischen 2012 und 2014 von 52% auf 61%, wobei dieser Anteil in Sachsen am höchsten ist (78%) und in NRW (46%) am niedrigsten (Bertelsmann Stiftung, 2015, S. 8). Das Zentrum für Türkeistudien ZfT schlussfolgerte bereits in seiner Studie „Islam in Deutschland, Einstellungen der türkeistämmigen Muslime“ (Şen & Sauer, 2006, S. 23), dass die Zunahme der Religiosität in der türkeistämmigen Community auf die stärkere Auseinandersetzung mit dem Islam nach den Anschlägen etwa am 11. September 2001 und die damit einhergehende von der Mehrheitsgesellschaft geforderte Positionierung und Abgrenzung zumindest mitbedingt sein könnte.

4 Typen religiöser Orientierung bei (angehenden) islamischen Religionslehrkräften

Die vorgestellten Merkmale (erste Erfahrungen mit der Religion, religiöse Überzeugungen, rituelles Praktizieren der Religion, Studium als Möglichkeit der persönlichen religiösen Weiterentwicklung) werden zu einem Merkmalraum „Religiosität bzw. religiöse Selbstverortung“ zusammengefasst. Ein Merkmalraum ergibt sich durch die Kombination ausgewählter Merkmale und deren Ausprägungen (vgl. Kluge, 2000). In einem zweiten Schritt erfolgt dann basierend auf die Kombination der Merkmalsausprägung die empirisch gestützte Typenbildung (Tiryakian, 1968; Kluge, 2000).

Die Auswertung des Merkmalsraum „Religiosität bzw. religiöse Selbstverortung“ erfolgt anhand der Glockschen (1969) Glaubensdimensionen und deren Erweiterung durch Boos-Nünning (1972), nämlich anhand folgender Dimensionen:

- Dimension der religiösen Erfahrung: Empfindung
- Dimension des religiösen Glaubens: Überzeugung
- Dimension der religiösen Praxis: Rituelles
- Dimension der Konsequenzen: Auswirkungen auf die Alltagsgestaltung
- Dimension des religiösen Wissens: Vertrautheit (vgl. Glock, 1969; S. 151ff.)
- Bindung an religiöse Gemeinden (Boos-Nünning, 1972, S. 108)

Tabelle 1 gliedert diese Dimensionen jeweils in drei Stufen je nach Ausprägung der Religiosität. Den drei Ausprägungen werden aus dem Material jeweils Beschreibungen zugewiesen.

Tabelle 1: Ausprägungen des Merkmals Religiosität (generiert aus dem Material)

	Wenig ausgeprägte Religiosität	Mittelstark ausgeprägte Religiosität	Stark ausgeprägte Religiosität
Dimension der religiösen Erfahrung	Nicht generiert	Schutz, Sicherheit, Geborgenheit, innerer Frieden, Ruhe, Liebe zu und Ehrfurcht vor Gott	Bindung und Hingabe an Gott/Gottvertrauen, Zufriedenheit, innere Ruhe/Frieden durch Gott
Dimension des religiösen Glaubens	Nicht generiert	Wissen um die Existenz Gottes Glaubensgrundlagen Beantwortung von Sinnfragen Schutz, Sicherheit Geborgenheit	Glaube an Gott und die Verkündigung seiner Botschaft Glaube führt als Lebensweise zur „Vollkommenheit“ und zur persönlichen Reifung
Dimension der religiösen Praxis	Nicht generiert	tägliche Gebete (werden dem Alltag untergeordnet) Ramadan, Fasten (hoch) Koranlesen, Bücherlesen (mittel)	tägliche Gebete (hoch) Ramadan, Fasten (hoch) Koranlesen, Bücherlesen (hoch) zwischenmenschliche Beziehungen (hoch)
Dimension der Konsequenzen aus der religiösen Überzeugungen	Nicht generiert	Befolgung von Geboten/Einhaltung von religiösen Vorschriften	Handlungsleitende Prinzipien/Befolgung von Geboten und ethisch-moralischen Grundprinzipien
Dimension des religiösen Wissens	Nicht generiert	Aneignung klassisch-islamischer Bildung (die Glaubensgrundlagen und die fünf Säulen des Islam) (hoch) Grundlagen der Religion (mittel)	Grundlagen der Religion (hoch) Aktive und z.T. intellektuelle Auseinandersetzung mit Inhalten des Korans und der Sunna (hoch)
Bindung an religiöse Gemeinden	Nicht generiert	Enorme Wichtigkeit der Moscheen Jedoch seltene Inanspruchnahme der Moschee Moscheegemeinden als	Enorme Wichtigkeit der Moschee Häufiger Moscheebesuch Moscheegemeinden als Orte religiösen Gemeinschaftsbezugs (hoch)

		Orte religiöser Bildung und ritueller Praxis (mittel)	
--	--	-------------------------------------------------------	--

Die Auswertung des Materials zeigt die Bildung zweier Dimensionen der religiösen Wertestruktur der Interviewten mit jeweils einander gegenüberliegenden Polen, nämlich die erste Dimension „Reflexion/Kritikfähigkeit“ vs. „Bewahrung von Tradition“ und die zweite Dimension „stark ausgeprägte Religiosität“ vs. „wenig ausgeprägte Religiosität“.

Die Polarität „Reflexion vs. Bewahrung“ entspricht der Schwartz’schen Polarität „Offenheit für Wandel vs. Bewahrung“ (vgl. Gennerich, 2007) und wird mit der Polarität „Progression und Regression“ (Biehl, 1992) als relevante Dimension der Theologie in der Religionspädagogik betrachtet (Feige & Gennerich, 2008).

Die Polarität „stark ausgeprägte Religiosität“ vs. „wenig ausgeprägte Religiosität“ entspricht in Anlehnung an die Befunde von Karakaşoğlu-Aydın (2000) jeweils der Polarität von idealistischen Ritualistinnen und Atheistinnen.

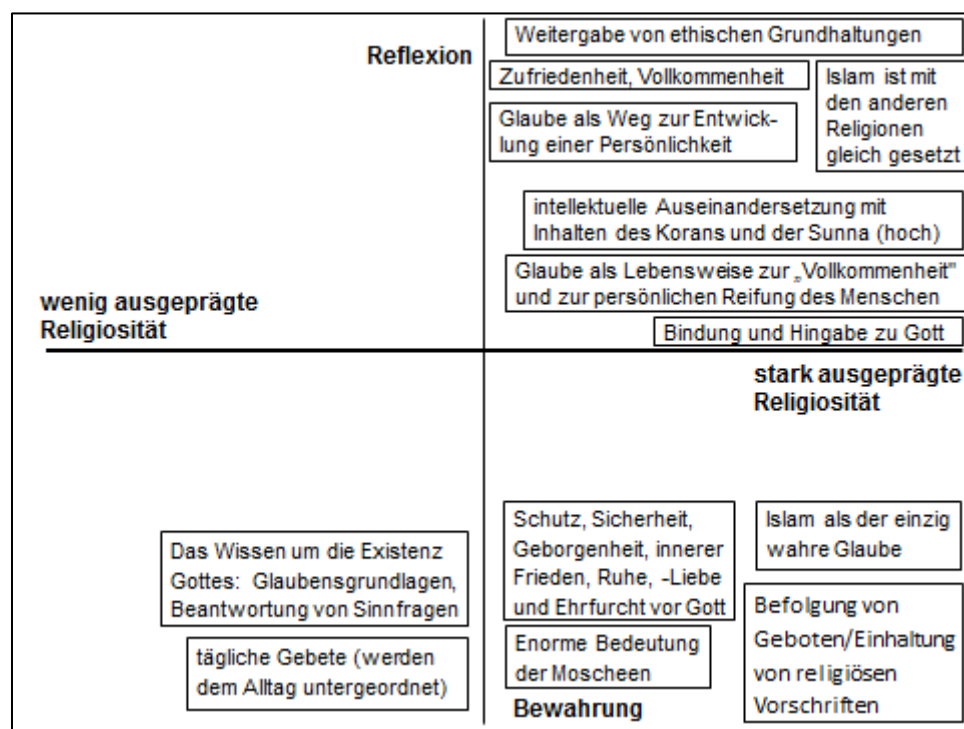


Abbildung 2: Wertedimensionen und deren Charakterisierungen

Die Merkmale und deren Ausprägungen werden im Laufe des Auswertungsprozesses anhand des Datenmaterials „dimensionalisiert“ (vgl. Strauss, 1991, Strauss & Corbin, 1991, Kelle, 1998, Kelle & Kluge, 1999). So werden relevante Merkmalsausprägungen und Subkategorien bestimmt. Anschließend werden die Fälle anhand gleicher Ausprägungen gruppiert. Die Fälle werden daraufhin noch einmal auf die interne Homogenität der gebildeten Gruppen verglichen, bevor eine Typenplatzierung vorgenommen wird.

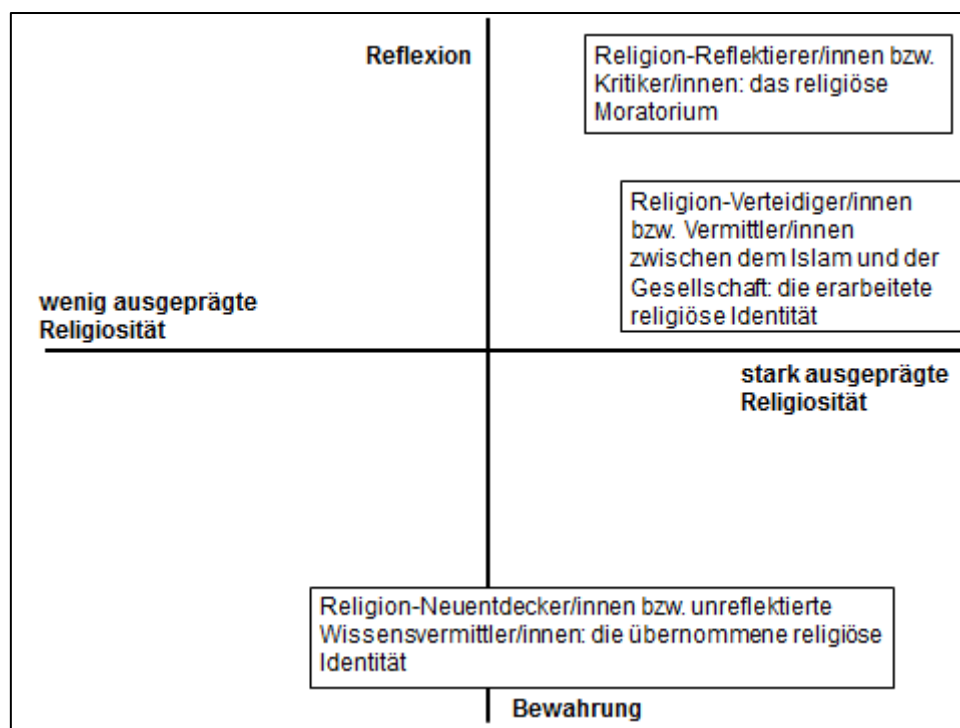


Abbildung 3: Typen religiöser Orientierung bei (angehenden) islamischen Religionslehrkräften

So konnten zum ersten Typus der Religion-Neuentdecker/innen 14 von 34 Interviewten zugeordnet werden, der Typus zwei der Religions-Verteidiger/innen (neun von 34) und drei der Religions-Reflektierer/innen (neun von 34) sind jeweils mit neun Personen vertreten. Zwei von 34 Interviews konnten aufgrund des mangelnden Materials keinem Typus zugeordnet werden.

Im Folgenden werden diese drei herausgearbeiteten Typen vorgestellt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der religiösen Orientierung und die hier erfolgten Identitätsbildungen.

Die Darstellung der Typen beinhaltet keine Wertung, sondern beschreibt die gemeinsamen Eigenschaften eines Typus.

4.1 Religion-Neuentdecker/innen bzw. unreflektierte Wissensvermittler/innen: die übernommene religiöse Identität

Die/der Religion-Neuentdecker/in hat viele Erfahrungen in der Kindheit und im Jugendalter mit der Religion gesammelt und fühlt sich als ein religiöser Mensch. Jedoch sind die Erfahrungen eher durch Nachahmung und Übernahme der tradierten Religiosität der Eltern in Kindheit und Jugendalter entstanden. Diese häufig traditionellen religiösen Haltungen, die stark kulturell überformt sind, wurden dann in das Erwachsenenalter hineintransferiert. Die Religion spielt in der Herkunftsfamilie und für die/den Religion-Entdecker/in eine enorme Rolle, aber es ist keine bewusste Entscheidung gewesen, dem Islam zu folgen. Es handelt sich hierbei um den Fall einer übernommenen religiösen Identität nach Marcia (1993). Diese übernommene religiöse Identität zeichnet sich dadurch aus, dass religiöse Haltungen und Einstellungen, die in der Herkunftsfamilie und bei anderen Autoritäten, etwa in der Moschee, kennengelernt wurden, in das eigene Überzeugungssystem übernommen werden. Dies erfolgt allerdings ohne eine vertiefende und kritische eigenständige Auseinandersetzung mit den wesentlichen Inhalten.

Bei dieser Gruppe an Befragten ist ein vertieftes Wissen über die Religion weniger vorhanden. Das Ausleben der Religion beschränkt sich in den meisten Fällen auf das rituelle Beten und das Fasten im Monat Ramadan.

Die Begriffe Religion, Tradition und Kultur werden bei den Befragten des Typs der übernommenen religiösen Identität oft fälschlicherweise synonym verwendet. Andere Lebensweisen werden stark kritisiert und häufig werden den Anhänger/innen anderer Religionen stereotyp unmoralische Verhaltensweisen als Kontrapunkt und in Abgrenzung zur wahren islamischen Lebensführung zu attribuiert.

„Religion spielt auf jeden Fall in meiner Biographie eine Rolle. Weil sagen wir mal ich wäre eine Christin. Ich wäre dann auf Diskos gegangen, ich würde Alkohol trinken, ich würde weiß ich nicht von einem Schoß auf den anderen hüpfen [...]. Aber durch die Kultur, der Tradition ja und durch meine Religion hab ich mich zu einem Menschen entwickelt, Gott sei Dank, Die ich auch werden will.“ (Interview5_w)

Die/der Religion-Neuentdecker/in betont zwar, dass die Moscheen und der Moscheebesuch enorm wichtig für den Glauben sind, jedoch werden die Moscheebesuche sporadisch unternommen. Dies ist auch durch das meist weibliche Geschlecht der Befragten dieses Typus bedingt. Von den Befragten dieses Typus sind kaum Personen ehrenamtlich aktiv (zum Zusammenhang religiöser Überzeugungen mit Wertorientierungen und ehrenamtlicher Tätigkeit siehe auch Stein, 2016a; b).

4.2 Religion-Verteidiger/innen bzw. Vermittler/innen zwischen dem Islam und der Gesellschaft: die erarbeitete religiöse Identität

Die Religion-Verteidiger/innen hatten ebenfalls eine religiös geprägte Kindheit. In der Jugend jedoch fand eine vertiefte eigenständig motivierte Auseinandersetzung mit der Religion statt. Infolgedessen werden die religiösen Praktiken der Eltern eher kritisch betrachtet (vgl. Klinkhammer, 2000; Nökel, 2002). Dieser Typus entscheidet sich bewusst für die Religion. Diese Form der religiösen Identität wird nach Marcia (1993) als erarbeitete Identität bezeichnet.

Der Glaube wird zunächst als ein individuelles Gut angesehen, das man weder allen vorzeigen muss, noch stets nach außen sichtbar ist. Anders als bei den unreflektierten Neuentdecker/innen wird betont, dass man andere niemals wegen vermeintlichen Unglaubens kritisieren oder sich über diese erheben sollte, da niemand über den Glauben oder die Lebensweise eines anderen urteilen dürfe.

„Glauben ist es ja wie es auch in den dogmatischen Werken wird das auch aufgefasst, dass der Glaube im Herzen, das Bezeugen mit den Lippen, also dem Mund und die Praktizierung in der Tat ist. So wird das sozusagen definiert. auch die Leute sollte man nicht verurteilen und sagen, du bist doch gar nicht gläubig. Weil es gibt auch in den Überlieferungen Geschichten in denen gesagt wird: ‚Woher weißt du das dein Opa gläubig ist oder nicht? Hast du seine Brust aufgemacht und in sein Herz gekuckt?‘ Dieses sinnbildliche Beispiel wird da halt gegeben, dass man sich sozusagen scheuen sollte andere mit dem Unglauben zu verurteilen. Und stattdessen das man seinen eigenen Glauben versuchen sollte zu perfektionieren und auszuüben.“ (Interview1_m)

Die Religion gibt dem Leben der Religionsverteidiger/innen und Vermittler/innen erst einen tieferen Sinn: „es ist halt das wofür ich eigentlich Lebe. Ich kann mir ein Leben nicht ohne den Islam vorstellen. Ich kann mir keinen Sinn im Leben, in meinen Aktionen und Handlungen ohne den Islam vorstellen.“ (Interview21_m).

Es wird zudem zwischen der Religion, Tradition, Kultur und Nationalität unterschieden. Es wird betont, dass jede Person, gleich welche Nationalität sie hat oder welchem Kulturkreise sie angehört, den Islam praktizieren kann. Die/der Religion-Verteidiger/in ist sich bewusst, dass die religiöse Ausübung in der Kindheit auf die

automatische Nachahmung basiert und betont die eigenständige, bewusste Entscheidung für die Religion im Erwachsenenalter als essentiell.

Die Religion-Verteidiger/innen besuchen oft die Moschee und sind ehrenamtlich sehr aktiv. Dabei suchen sie den Kontakt zu der Gesellschaft und zu den jungen Muslim/innen, um aufzuklären und um sich von extremistischen Sichtweisen zu distanzieren. Es ist von großer Bedeutung, dass die Gläubigen – aber auch Nicht-Gläubigen – den Islam als eine Religion des Friedens wahrnehmen.

4.3 Religion-Reflektierer/innen bzw. Kritiker/innen: das religiöse Moratorium

Die Religion-Reflektierer/innen wuchsen wie auch andere Typen von Lehramtanwärter/innen und Lehrkräften des Islamischen Religionsunterrichts in einer religiösen familiären Umgebung auf. Etwa ab dem Jugendalter fand eine Auseinandersetzung mit der Religion und Praktiken der Gemeinschaft statt. Die Religion-Reflektierer/innen befassen sich stark mit dem eigenen religiösen Verhalten und entscheiden sich aktiv dafür. Die/der Religion-Reflektierer/in unterscheidet deutlich zwischen der Religion und der Tradition. Sie/er setzt sich bewusst für ihre/seine Religion ein. Dabei wird betont, dass die Religion eine erzieherische Aufgabe hat. Das bedeutet vor allem, dass man sich immer wieder selbst erzieht und nicht die anderen auf die Fehler hinweist. Diesem Typus ist es von enormer Bedeutung den „Islam zu leben“ nicht diesen „zu erzählen“. Der andere Glaube wird respektiert und akzeptiert. Islam scheint nicht mehr die einzig „wahre“ Religion zu sein, sondern man gesteht jedem zu, seine eigene Wahl zu treffen, wenn diese begründet ist. Die/der Religion-Reflektierer/in hat durch das Hinterfragen des Islam Zweifel und sucht nach Antworten. Der Prozess der Reflexion scheint nie abgeschlossen zu sein. Dieses Verhalten des kontinuierlichen Hinterfragens und der Weiterentwicklung – wobei die Identität noch nicht bis ins letzte erarbeitet ist – ist typisch für das religiöse Moratorium nach Marcia (1993): „Aber auch so Sachen wie, das war jetzt ein einfaches Beispiel, aber es gibt auch so Sachen wie: Kann es denn nicht sein, dass zum Beispiel Gott irgendwo in der Offenbarung irgendwo gelogen hat?“ (Interview2_m).

Die Religion-Reflektierer/innen sind ehrenamtlich sehr aktiv und betonen, dass die Ausübung der Religion eine individuelle und reflektierte Entscheidung sein sollte. Dieser Typus versucht die Religion objektiv darzustellen und schafft Möglichkeiten durch intensive Gespräche und Diskussion sich mit der Religion auseinander zu setzen. Die/der Religion-Reflektierer/in hinterfragt wiederholt seine/ihre eigenen Einstellungen zur Religion und stellt sie in Frage. Jedoch ist es dabei wichtig, dass die Religion praktiziert wird.

5 Resümee

Die Ergebnisse der Studie hinsichtlich der Fragestellung nach der Religiosität und den religiösen Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften des islamischen Religionsunterrichts zeigen insbesondere eine

- mindestens mittlere bis stark ausgeprägte Religiosität bei allen generierten Typen,
- Teilweise jedoch eine nur gering ausgeprägte Reflexion eigener religiöser Überzeugungen im Sinne einer nur von den Eltern und anderen Autoritäten übernommene Religiosität sowie

- die enorme Bedeutung des Studiums für die Reflexion und Auseinandersetzung mit der Religion in deutscher Sprache.

Die Studienergebnisse belegen, dass die meisten befragten muslimischen Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen das Studium bewusst auswählen und sich mit der Religion kritisch auseinandergesetzt haben.

Die Gruppe der Interviewten, die sich erst im Studium vertieft mit der Religion befassen, ist zunächst von der Vielfalt der islamischen Rechtsschulen überrascht und versucht im Studium ihren Platz zu finden bzw. möglichst viel Wissen über ihre Religion zu erwerben.

An dieser Stelle sollten vor allem die Veranstaltungen des Studiengangs einsetzen, um nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern vielmehr den Studierenden die Möglichkeit bieten, sich mit der Religion kritisch auseinandersetzen zu können. Somit wird auch denjenigen die Möglichkeit zu einer eigenständigen bewussten Identifikation mit ihrer Religion gegeben, die diese bisher relativ unkritisch von Eltern und anderen Autoritäten übernommen haben.

Literaturverzeichnis

- Ballasch, H. (2011). Schulversuch Islamischer Religionsunterricht in Niedersachsen. In: Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.), *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. Bis 14. Februar 2011* (S. 73–77), Nürnberg: BAMF.
- Bertelsmann Stiftung (2014) (Hrsg.), *Religionsmonitor – verstehen, was verbindet*. Gütersloh: Bertelsmann Gütersloher Verlagshaus.
- Bertelsmann Stiftung (2015) (Hrsg.), *Religionsmonitor – Sonderauswertung Islam 2015*. Gütersloh: Bertelsmann Gütersloher Verlagshaus.
- Biehl, P. (1992). *Symbole geben zu lernen II. Zum Beispiel: Brot, Wasser und Kreuz. Beiträge zur Symbol- und Sakramentendidaktik*. Neukirchen: Neukirchener Verlag.
- Biesinger, A., Schweitzer, F. & Edelbrock, A. (2009). Neue empirische Befunde. Ergebnisse des Forschungsprojekts ‚Interkulturelle und interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten‘ im Überblick. In: Biesinger, A., Schweitzer, F. & Edelbrock, A. (Hrsg.), *Mein Gott – Dein Gott. Interkulturelle und Interreligiöse Bildung in Kindertagesstätten* (S. 15–30), 2., unveränderte Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.
- Boos-Nünning, U. (1972). *Dimensionen der Religiosität: Zur Operationalisierung und Messung religiöser Einstellungen. Gesellschaft und Theologie: Abteilung sozialwissenschaftliche Analysen: Vol. 7*. München: Kaiser.
- Boos-Nünning, U. & Granato, M. (2008). Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. *IMIS-Beiträge*, 34, 57–89.

- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (2005). *Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund*. Münster: Waxmann.
- Boos-Nünning, U. & Stein, M. (2013). Einleitung: Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation. In: Boos-Nünning, U. & Stein, M. (Hrsg.), *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 7–16). Münster: Waxmann,.
- Boos-Nünning, U. & Stein, M. (2013) (Hrsg.). *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation*. Münster: Waxmann.
- Brettfeld, K. & Wetzels, P. (2007). *Muslimen in Deutschland – Integration, Integrationsbarrieren, Religion sowie Einstellungen zu Demokratie, Rechtsstaat und politisch-religiös motivierter Gewalt – Ergebnisse von Befragungen im Rahmen einer multizentrischen Studie in städtischen Lebensräumen. Im Auftrag des Bundesministerium des Inneren*. Hamburg: BMI.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2015). *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Nürnberg: BAMF.
- Bundesministerium des Innern im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz (2013). *Tagungsband Muslimfeindlichkeit – Phänomen und Gegenstrategien. Beiträge der Fachtagung der Deutschen Islam Konferenz am 4. und 5. Dezember 2012 in Berlin*. Berlin: BMI.
- Ceylan, R. (2008). *Islamische Religionspädagogik in Moscheen und Schulen – Ein sozialwissenschaftlicher Vergleich der Ausgangslage, Inhalte und Ziele unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen auf den Integrationsprozess der muslimischen Kinder und Jugendlichen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Ceylan, R. (2009). *Prediger des Islam. Imame – Wer sie sind und was sie wirklich wollen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Ceylan, R. (2014). *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ceylan, R. & Stein, M. (2016a). Religiöse Erziehung in muslimischen Familien und Anforderungen an einen 'guten Islamunterricht' - Forschungsstand und Forschungsperspektiven. *Schulpädagogik heute*. 7(13) Was sind gute Schulen? 1–12.
- Ceylan, R. & Stein, M. (2016b). Religiöse Erziehung in muslimischen Familien und Anforderungen an einen ‚guten Islamunterricht‘ – Forschungsstand und Forschungsperspektiven. In: Haderer, S., Moegling, K. & Hund-Göschel, G. (Hrsg.), *Was sind gute Schulen? Teil 3: Forschungsergebnisse* (S. 211–225). Immenhausen: Prolog Verlag.
- Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2012). *9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland*. Berlin: Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Färber, C., Arslan, N., Köhnen, M. & Parlar, R. (2009). *Migration, Geschlecht und Arbeit. Probleme und Potentiale von Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Opladen: Barbara Budrich.
- Feige, A. (2000). *Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zu-*

- gängen. *Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: Waxmann.
- Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Ostfildern: Kohlhammer.
- Feige, A. & Gennerich, C. (2008). *Lebensorientierungen Jugendlicher: Alltagsethik, Moral und Religion in der Wahrnehmung von Berufsschülerinnen und -schülern in Deutschland*. Münster: Waxmann.
- Freise J. & Khorchide M. (2011) (Hrsg.). *Interreligiosität und Interkulturalität. Herausforderungen für Bildung, Seelsorge und soziale Arbeit im christlich-muslimischen Kontext*. Münster: Waxmann.
- Frindte, W., Boehnke, K., Kreikenbom, H. & Wagner, W. (2011). *Lebenswelten junger Muslime in Deutschland*. Abschlussbericht. Berlin: BMI.
- Gennerich, C. (2007). Interreligious styles of communication in German religious education teachers' perspectives – a critical counterpart to theories in religious education? In: Bakker, C. & Heimbrock, H.-G. (Eds.), *Researching RE Teachers - RE Teachers as Reseachers* (pp. 235-250). Münster: Waxmann.
- Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2011) (Hrsg.). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. Bis 14. Februar 2011*, Nürnberg: BAMF.
- Glock, C. Y. (1969). Über die Dimensionen der Religiosität. In: Matthes, J. (Hrsg.), *Kirche und Gesellschaft – Einführung in die Religionssoziologie II* (S. 150–168). Hamburg: Reinbek.
- Granato, M.; Münk, D.; Weiß, R. (2011) (Hrsg.). *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann Gütersloher Verlagshaus.
- Haug, S., Müssig, S. & Stichs, A. (2009). *Muslimisches Leben in Deutschland. Im Auftrag der deutschen Islam Konferenz (DIK) und des BAMF*. Forschungsbericht 6. Nürnberg: BAMF.
- Karakaşoğlu-Aydın, Y. (2000). *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Eine empirische Untersuchung zu Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland*. Berlin: IKO-Verlag.
- Kelle, U. (1998). *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung*. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (1999): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Khorchide, M. (2008). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinkhammer, G. (2000). *Moderne Formen islamischer Lebensführung. Eine qualitativ-empirische Untersuchung zur Religiosität sunnitisch geprägter Türkinnen der zweiten Generation in Deutschland*. Marburg: diagonal Verlag.

- Kluge, S. (2000). Empirisch begründete Typenbildung in der qualitativen Sozialforschung [14 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 14, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:O114-fqs0001145>.
- Krüger-Potratz, M. (2011). Pädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: Granato, M., Münk, D. & Weiß, R. (Hrsg.), *Migration als Chance. Ein Beitrag der beruflichen Bildung* (S. 37–52). Bielefeld: Bertelsmann Gütersloher Verlagshaus.
- Marcia, J. E. (1993). The status of the statuses: Research review. In: Marcia, J. E., Waterman, A. S., Matteson, D. R., Archer, S. L. & Orlofsky, J. L. (Eds.), *Ego identity. A handbook for psychosocial research* (p. 22–41). New York: Springer.
- Mayring, P. (1996). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 3., überarbeitete Aufl. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 10. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Nieke, W. (2008). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nökel, S. (2002). *Die Töchter der Gastarbeiter. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Eine Fallstudie*. Bielefeld: transcript.
- Öztürk, H. (2007). *Wege zur Integration. Lebenswelten muslimischer Jugendlicher in Deutschland*. Bielefeld: transcript.
- Polack, D., Müller, O., Rosta, G. & Dieler, A. (2016). Integration und Religion aus der Sicht von Türkeistämmigen in Deutschland Repräsentative Erhebung von TNS Emnid im Auftrag des Exzellenzclusters „Religion und Politik“ der Universität Münster. http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2016/06_2016/studie_integration_und_religion_aus_sicht_t_rkeist__mmiger.pdf [Letzter Zugriff: 27.11.2017]
- Schwartz, S. (1996). Value Priorities and Behavior: Applying a Theory of Integrated Value Systems. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Hrsg.), *Ontario Symposia on Personality and Social Psychology Series. The Psychology of Values. The Ontario Symposium, Volume 8*. (S. 1–24). Hoboken: Taylor and Francis.
- Şen, F. & Sauer, M. (2006). *Islam in Deutschland. Einstellungen der türkischstämmigen Muslime. Religiöse Praxis und organisatorische Vertretung türkischstämmiger Muslime in Deutschland. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Zentrum für Türkeistudien*. Essen: BMI.
- Statistisches Bundesamt (2015a). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Ausländische Bevölkerung. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters. Fachserie 1 Reihe 2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2015b). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus –. Fachserie 1 Reihe 2.2*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Stein, M. (2012). Erziehungsziele von Eltern in Abhängigkeit soziostruktureller Merkmale und subjektiver Orientierungen – Eine längsschnittliche internationale

- Analyse auf Basis der Daten des World Values Survey. *Bildung und Erziehung BuE*. 65 (4), 427–444.
- Stein, M. (2013). Familie als Ort der Werteentwicklung – strukturelle, soziokulturelle und erzieherische Bedingungen. In U. Boos-Nünning & M. Stein (Hrsg.). *Familie als Ort von Erziehung, Bildung und Sozialisation* (S. 175–216). Münster: Waxmann.
- Stein, M. (2016a). Wie wird gesellschaftliches Engagement von Religionszugehörigkeit, Religiosität und Wertorientierungen beeinflusst? Antworten auf Basis des Religionsmonitors 2013. *Zeitschrift für Religionspädagogik*. 15 (2), 223–249. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2016-02/22.pdf>.
- Stein, M. (2016b). Zusammenhänge zwischen Religionszugehörigkeit, Religiosität und Wertorientierungen – eine internationale und nationale repräsentative Analyse auf Basis des Religionsmonitors. *Zeitschrift für Religionspädagogik*. 15 (1), 173–204. <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2016-01/13.pdf>.
- Stein, M. (2017). Wertorientierung und Wertesozialisation bei Menschen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland und ausgewählten europäischen Ländern im Vergleich. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*. 37, 195–213.
- Strauss, A. L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (1991). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. 3. Aufl. Newbury Park: Sage.
- Uslucan, H.-H. (2009). Islam kontra Integration? Wenn schulische und religiöse Erziehung aufeinander treffen. *SCHÜLER Wissen für Lehrer*, 2009, 40–43.
- Uslucan, H.-H. (2011). Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte. In: Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. Bis 14. Februar 2011* (S. 27–49). Nürnberg: BAMF.
- Uygun-Altunbaş, A. (2016). *Religiöse Sozialisation und religiöse Erziehung in muslimischen Familien. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Erziehung und Sozialisation in muslimischen Familien aus der Perspektive von Eltern. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Dr. phil.*. Universität Essen: Unveröffentlichtes Dokument.
- Zick, A., Küpper, B. & Hövermann, A. (2011). *Die Abwertung der Anderen. Eine europäische Zustandsbeschreibung zur Intoleranz, Vorurteilen und Diskriminierung*. Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

Dr. Veronika Zimmer: Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Vechta im Teilprojekt „Heterogenität in Erziehung und Unterricht“ der Werkstatt Inklusion im Projekt „BRIDGES“

Schwerpunkte: Migration und Bildung, empirische Sozialforschung, Inklusion im Unterricht, Islamischer Religionsunterricht, Werte und Einstellungen von Lehrkräften, Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Fakultät I für Bildungs- und Sozialwissenschaften

Universität Vechta

Driverstraße 22

49377 Vechta

Mail: veronika.zimmer@uni-vechta.de

Prof. Dr. Dr. Rauf Ceylan: seit 2009 Professor für Religionswissenschaft (Religionssoziologie) an der Universität Osnabrück / Institut für Islamische Theologie (IIT). Seine Forschungstätigkeiten sind migrations- und religionssoziologisch ausgerichtet. Er ist Mitglied im Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) und im Rat für Migration (RFM e.V.).

Schwerpunkte: empirische Sozialforschung (Migration und Religion), Transformationsprozesse religiöser Gemeinden in der Diaspora, Muslime in Deutschland

Institut für Islamische Theologie

Universität Osnabrück

Kamp 46/47

49074 Osnabrück

Mails: rceylan@uos.de

Prof.‘in Dr. Margit Stein: seit 2010 Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta sowie Direktorin des Zentrums für Lehrerbildung ZfLB an der Universität Vechta.

Schwerpunkte: Leben in ländlichen Bereichen, Werthaltungen, Engagement, Religiosität, empirische Sozialforschung, Migrationspädagogik, Kindheits- und Jugendforschung

Fachbereich Erziehungswissenschaften

Fakultät I für Bildungs- und Sozialwissenschaften Universität Vechta

Driverstraße 22

49377 Vechta

Mail: margit.stein@uni-vechta.de