



THEO-WEB

Zeitschrift für Religionspädagogik

22. Jahrgang 2023, Heft 1

Thema: Glaubensvorgänge als Creditionen gedacht? Mehrperspektivische Annäherungen in religionspädagogischer Absicht

Stein, Margit & Zimmer, Veronika (2023). Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf den Umgang mit und die Prävention islamistischer Radikalisierung in Unterricht und Schule - eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland. *Theo-Web*, 22 (1), 100-126

<https://doi.org/10.23770/tw0290>



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Nichtkommerziell 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.

Vorbereitung angehender islamischer Religionslehrkräfte auf den Umgang mit und die Prävention islamistischer Radikalisierung in Unterricht und Schule - eine Interviewstudie mit Dozierenden der Studiengänge der Islamischen Theologie in Deutschland

von

Margit Stein & Veronika Zimmer

Abstract

Der Religionsunterricht ist von staatlicher Seite mit dem Ziel verbunden, nicht nur Wissen im Themenbereich der Religion und religiöse Traditionen zu vermitteln, sondern auch Lebens- und Werteorientierung anzubieten. Jenseits des verfassungsrechtlichen Anspruchs muslimischer Kinder und Jugendlicher auf Religionsunterricht sind mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts neben den Erwartungen an Religionsunterricht allgemein auch vielfältige andere Aspekte verknüpft, welche auch die Hoffnung umfassen, mit diesem Unterricht gesellschaftskohäsiv und integrativ zu wirken sowie primärpräventiv islamistischer Radikalisierung vorzubeugen. So wurden 26 Dozierende an insgesamt elf von 13 Standorten der Islamischen Theologie in Deutschland interviewt, wie sie das Thema Radikalisierung im Studium aufgreifen. Ergebnisse hierzu werden in diesem Beitrag berichtet.

Religious education is linked to the goal of increasing knowledge and competences in the area of religion and religious traditions, but also to the goal of offering orientation in life and increasing values. Beyond the constitutional right of Muslim children and young people as a whole to religious education, the introduction of Islamic religious education is linked not only to the expectations of religious education in general, but also to a variety of other aspects. These include the hope that this education will have a socially cohesive and integrative effects on young Muslims, as well as the hope that Islamic religious education will have a preventive effect against islamistic radicalisation. Thus, 26 lecturers of Islamic theology at universities in Germany were interviewed on how they address the topic of radicalisation in their studies with the students. The results are reported in this article.

Schlagwörter: Religion, Islamischer Religionsunterricht, Islamische Theologie, Radikalisierung, Prävention

Keywords: Religion, islamic religious education, Islamic Theology, radicalization, prevention

1 Einleitung: Der Religionsunterricht zwischen staatlicher Neutralität und gesellschaftspolitischen Erwartungen

In Bezug auf die Religionsausübung und -vermittlung finden sich gegenwärtig in der Gesellschaft divergierende Entwicklungen, die oft diametral zueinanderstehen.

Einerseits wird häufig davon ausgegangen, dass die Religion im öffentlichen Raum zunehmend zurückgedrängt würde und sich nur mehr auf die Sphäre des Privaten beschränke. Erstens messen junge Menschen der Religion stets weniger Bedeutung zu, was sich etwa in den Shell Jugendstudien nachvollziehen lässt, die seit 1957 auch immer die Bedeutung wichtiger Lebensbereiche und -sphären erfassen, wie etwa die Wichtigkeit des Religiösen (Shell Deutschland Holding, 2019). Zweitens üben auch junge Menschen, die sich selbst als religiös beschreiben, ihre Religion immer öfter jenseits tradierter kirchlicher Strukturen und Angebote aus und kombinieren hierbei auch spirituell-religiöse Elemente unterschiedlichster Traditionen, Religionen und Kulturen. Somit kommt es zu einer „Entkoppelung von institutionalisierter Religion und Christlichkeit“ oder allgemein von Institution und Religiosität (Feige & Dressler, 2000, S. 443). Feige (2000, S. 15) spricht hier von einem „Einflussverlust der kirchlichen Religions-Gestalt und [einer] Pluriformität religiöser Deutungs- und Erlebnispraktiken“.

Andererseits sehen wir eine zunehmende Partialisierung und Institutionalisierung, wie sie für postmoderne Gesellschaften wesenhaft ist, auch im Kontext des Religiösen. Hierzu tragen Entwicklungen sowohl im christlichen wie auch im islamischen Bereich bei. Gegenwärtig entstehen weitere Studiengänge, welche mit Religion im weitesten Sinne befasst sind und die Sphäre des Religiösen somit weiter institutionalisieren. So wurde etwa in den letzten Jahren eine Reihe von Zentren, Instituten, Departments oder Fachbereichen für Islamische Theologie bzw. islamisch-religiöse Studien an deutschen Universitäten mit staatlicher Unterstützung gegründet.

Insgesamt schlussfolgern Stošić und Rensch (2020, S. 147) aufgrund der genannten Entwicklungen, dass Religion keinesfalls aus dem öffentlichen Raum völlig in die Privatheit abgedriftet sei und dass die Frage nach der Religion eine nach wie vor große gesellschaftliche Rolle, aber auch eine große Rolle in erziehungs- und bildungswissenschaftlicher Hinsicht, etwa im Rahmen der Schule, einnehme.

Beispielhaft für die Rolle der Religion im Schulkontext können hier etwa die Diskussion um das Kreuz und das islamische Kopftuch im Klassenzimmer bzw. Schulunterricht, aber auch die Einführung des islamischen Religionsunterrichts in den letzten Jahren in etlichen Bundesländern oder aber die aktuelle Debatte der niedersächsischen Kirchen um die Zusammenlegung des katholischen und des evangelischen Religionsunterrichts ab dem Schuljahr 2025/26 genannt werden.

Der Staat spielt trotz seines Neutralitätsgebots im religiösen Kontext bei der Institutionalisierung von Religion eine große und umstrittene Rolle. Anders als in anderen Ländern, wie etwa in Frankreich, besteht in Deutschland ein verbrieftes Recht auf einen Religionsunterricht, der in Artikel 7 des Grundgesetzes kodifiziert wird. In Deutschland ist der Religionsunterricht das einzige Unterrichtsfach, das verfassungsrechtlich fest vorgeschrieben ist. Es wird im Spagat und in der Zusammenarbeit staatlicher Schulen mit den Religionsgemeinschaften erteilt. Auch spannen sich vielfältige Konfliktlinien auf angesichts der divergierenden gesellschaftspolitischen Erwartungen an den Religionsunterricht. Insgesamt gilt er als Plattform, um lebensweltlich mit jungen Menschen ins Gespräch zu kommen „zwischen dem Sakralraum Kirche und [der] pluralisierte[n] Lebenswelt“ (Feige & Dressler, 2000, S. 443). Angesichts zunehmend weniger Familien, die den Glauben praktizieren und religiöse Traditionen und Werteorientierungen an die Kinder weiterreichen, und einer schwindenden kirchlichen Bindung, ist die

„christlich-religiöse Erinnerungsfähigkeit [...] nun vermittlungspraktisch im System des öffentlichen Schulwesens angesiedelt. Insofern wird die religiöse Tradition, die zwar inhaltlich von der Kirche mitverantwortet wird, weitgehend nur im schulsystemisch kontrollierbaren Religionsunterricht vollzogen.“ (Feige, 2000, S. 15).

Der Religionsunterricht ist von staatlicher Seite mit dem Ziel verbunden, nicht nur Wissen im Themenbereich der Religion und religiöse Traditionen zu vermitteln, sondern auch Lebens- und Werteorientierung anzubieten. Auch in den qualitativen wie auch quantitativen Studien von Feige, Dressler, Lukatis und Schöll (2000), Feige und Tzscheetzsch (2005) und Feige, Dressler und Tzscheetzsch (2006) wurden diese Zielvorstellungen auch in Befragungen von (angehenden) evangelischen und katholischen Religionslehrkräften bestätigt und geteilt. So erhalten etwa in der quantitativen Befragung Ziele für den Religionsunterricht, wie „für Frieden, Gerechtigkeit, Schöpfung eintreten“, „Orientierung zur Identitätsbildung anbieten“, „allgemeine Wertvorstellungen vermitteln“ die größte Zustimmung (Feige & Tzscheetzsch, 2005, S. 26–27).

Während der christliche Religionsunterricht bereits seit Gründung der Bundesrepublik Deutschland ab 1949 fest in den Schulen verankert ist, wurde der islamische Religionsunterricht als Unterrichtsfach erst in den letzten zehn Jahren eingeführt (Stein, Zimmer & Ceylan, 2021; Ströbele, 2021). Jenseits des verfassungsrechtlichen Anspruchs auch muslimischer Kinder und Jugendlicher auf Religionsunterricht sind mit der Einführung des islamischen Religionsunterrichts neben den oben thematisierten Erwartungen an Religionsunterricht allgemein auch vielfältige „integrationspolitische[.] Agenden“ (Ströbele, 2021, S. 2) verknüpft, welche auch die Hoffnung umfassen, mit

diesem Unterricht gesellschaftskohäsiv und integrativ zu wirken. Ganz explizit wird auch von Gesellschaft und Politik die Erwartungshaltung an den islamischen Religionsunterricht kommuniziert, primärpräventiv islamistischer Radikalisierung vorzubeugen (für eine ausführliche Thematisierung vgl. Stein, Zimmer, Kart, Rother, von Lautz, Bösing & Ayyildiz, 2021 und Stein & Zimmer, 2022; 2023).

2 Theoretischer Hintergrund zu islamistischer Radikalisierung im Schulkontext

Definitiv bezeichnet Radikalisierung einen Prozess, der sich über einen variablen Zeitraum erstreckt und das Denken und/oder Handeln von Personen oder Gruppen verändert (Neumann, 2013). Radikalisierung speziell in der Ausprägung islamistischer Radikalisierung steht hierbei

„für alle politischen Auffassungen und Handlungen, die im Namen des Islam die Errichtung einer allein religiös legitimierten Gesellschafts- und Staatsordnung anstreben, [...] [wobei] Religion und Staat [...] nicht mehr getrennt und der Islam institutionell verankert sein [soll]. Damit einher geht die Ablehnung der Prinzipien von Individualität, Menschenrechten, Pluralismus, Säkularität und Volkssouveränität“ (Pfahl-Traughber, 2011, o. S.).

Insgesamt muss Radikalisierung nicht zwangsläufig mit physischer Gewalt einhergehen oder zu dieser führen. Radikalität umfasst eine absolute Kompromisslosigkeit verknüpft mit dem Bestreben der „Umgestaltung der sozialen Ordnung und des individuellen Lebens aufgrund eines einzig wahren Fundaments oder eines einzigen Kernziels, welches im Falle der islamistischen Radikalisierung religiös konstruiert ist“ (Zimmer, Stein, Kart, Bösing, von Lautz & Ayyildiz, 2022, S. 8; vgl. auch Reddig, 2013, S. 176). Davon abzugrenzen ist der Extremismusbegriff, der zumeist gewaltsam konnotiert wird und gemäß seiner Definition auch darauf abzielt, die freiheitlich-demokratische Grundordnung notfalls mit Gewalt zu beseitigen.

Die Radikalisierung von Personen vollzieht sich schrittweise und wird in theoretischen Modellen zumeist als Stufenkonzept dargestellt, die jedoch nicht alle zwingend durchlaufen werden müssen. So unterscheidet Logvinov (2017, S. 73) „Prä-Radikalisierung (Konversion, Umdeutung des Glaubens), Identifikation (Akzeptanz der Ziele), Indoktrination (Intensivierung der Gruppendynamik) und Aktion bzw. ‚Dschihadisierung‘“, wobei die Radikalisierung auch durch Intervention o.ä. gestoppt werden kann.

Bei Schülerinnen und Schülern werden, wenn Radikalisierung von Lehrkräften beobachtet wird, zumeist die beiden ersten Stufen der Radikalisierung berichtet, wie

etwa klare Abgrenzungen zwischen den wahrhaft Gläubigen und sogenannten Ungläubigen oder Sympathiebekundungen für islamistisch motivierte Anschläge, selten direkte gewalttätige islamistische Aktionen, wie sie sich etwa in der Ermordung eines französischen Lehrers oder in Ausreisen nach Syrien und den Irak zum selbsternannten Islamischen Staat zeigten. Im Rahmen einer nicht-repräsentativen teilstandardisierten Vollerhebung an allen weiterführenden Schulen in Köln schildern 31,3 Prozent der befragten pädagogischen Fachkräfte Erfahrungen mit radikal-islamistischen Aussagen oder Einstellungen gemacht zu haben (von Lautz et al., 2022, o. S.):

„Ablehnungshaltungen gegenüber Nicht-Musliminnen und Nicht-Muslimen (28,6 Prozent), Antisemitismus (25,7 Prozent), Sexismus (22,9 Prozent), Ablehnung von LGBTIQ sowie positiver Bezug auf extremistische Gruppen und/oder Attentate (jeweils 14,3 Prozent).“ In den offenen Antwortkategorien wurden diese Aspekte weiter vertieft und es wurden etwa von den Lehrkräften Aussagen dokumentiert wie etwa „Juden sind Verbrecher“, „Ablehnung andere[r] Lebenswelten, insbesondere im Bereich (Homo-) Sexualität, Ehen, Beziehungen“ oder „Druck sich 'islamischer' zu kleiden“ (von Lautz et al., 2022, o. S.). Gegenwärtig wird basierend auf dieser Befragung eine deutschlandweite Erhebung bei Lehrkräften aller Schularten zu religiös motivierten Konflikten und zu islamistischen Vorfällen im Schulalltag vorbereitet.

In den unterschiedlichen Studien, die beispielsweise Betroffene selbst oder aber auch Beraterinnen und Berater befragen, werden als Ursachen für die Radikalisierung Faktoren auf der Mikro-, Meso- und Makroebene diskutiert, etwa innerpsychische Konflikte und rigide Denkschemata (Mikroebene), Konflikte und erlebte Benachteiligungen in der Familie und der Schule (Mesoebene) oder aber gesamtgesellschaftliche politische und gesellschaftliche Konflikte, wie etwa der Nahostkonflikt oder gefühlte strukturelle Diskriminierungen von Menschen ausländischer Herkunft oder muslimischer Glaubensorientierung (Makroebene) (Kart, Stein, von Lautz, Bösing, Zimmer, Rother & Ayyildiz, 2021; Zimmer et al., 2022; Bösing, von Lautz, Kart & Stein, 2023).

Mit der Einführung eines staatlich verantworteten islamischen Religionsunterrichts sind auch die Hoffnungen verknüpft, radikalen Entwicklungen einen aufgeklärten, mit den Menschenrechten kompatiblen Islam gegenüberzustellen. Lehrkräften kommt hier die verantwortungsvolle Aufgabe zu, Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene gegen menschenverachtende und menschenfeindliche Ideologien widerstandsfähig zu machen und diejenigen Ressourcen zu stärken, die notwendig sind, um sich reflexiv mit solchen Ideologien auseinanderzusetzen und sich davon abzugrenzen (Stein et al., 2021; 2023; Stein & Zimmer, 2022; 2023). Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht stehen gemäß dieser Erwartungshaltung in der Verantwortung, speziell mit ihrem Unterricht gegen islamistische Radikalisierung zu immunisieren.

Die Prävention in der Schule oder im islamischen Religionsunterricht ist dabei in erster

Linie als Primärprävention bzw. in Ansätzen als Sekundärprävention zu verstehen.

Die primäre Prävention richtet sich prinzipiell an alle Kinder und Jugendlichen bzw. an solche in einem sehr frühen Stadium radikalen Gedankenguts bzw. bevor diese mit einem solchen in Berührung kommen mit dem „Ziel, erwünschte Haltungen, wie etwa eine tolerante, demokratische Grundüberzeugung oder psychische Persönlichkeitseigenschaften wie Selbstverantwortung, Offenheit und Reflexivität zu stärken und langfristig zu stabilisieren“ (Kart, Stein, von Lautz, Bösing, Zimmer, Rother & Ayyildiz., 2021, S. 5). Dies wird auch durch Programme wie Champs (<http://champs-projekt.de/>) o.ä. vertieft, mit denen Schule zusammenarbeiten kann.

Die sekundäre Prävention richtet sich nicht an alle, sondern an ganz spezifische Zielgruppen, wie etwa Personen, die schon durch erste Anzeichen der Radikalisierung auffällig wurden und durch Interventionen psychisch und sozial ge- und unterstützt werden sollen, bevor sich die Radikalisierung weiter verfestigt. Dies kann Schule zumeist nicht leisten und ist hier in der Zusammenarbeit auf Akteure, wie etwa spezialisierte Beratungsstellen angewiesen. Einen guten Überblick über diese Beratungsstellen bieten etwa die Mapex-Landkarten („Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung“; Behr, Kulaçatan & Sitzer, 2021), die einen interaktiven Überblick über Beratungs- und Interventionsangebote auf Ebene der primären, sekundären oder auch tertiären Prävention bzw. Intervention anbieten (Behr, Kulaçatan & Sitzer, 2021). Auch die Bundeszentrale für Politische Bildung bietet einen umfassenden Überblick über Beratungsstellen sowie auch Materialien für Lehrkräfte (bpb, 2020).

„Die Daten des Forschungsverbundes [...] MAPEX [...] weisen die Schule als eines der wichtigsten Felder der Radikalisierungsprävention aus. So waren im Jahr 2020 74 Prozent der Präventionsprojekte in Deutschland im Handlungsfeld Schule verortet, 94 Prozent davon im Bereich der primären/universellen Prävention“ (von Lautz, Bösing, Stein & Kart, 2022, o.S.).

Um für einen islamischen Religionsunterricht Lehrkräfte auszubilden, wurden in Deutschland an den Standorten Osnabrück, Münster, Tübingen, Frankfurt, Gießen, Erlangen-Nürnberg, Paderborn, Berlin, Hamburg, Ludwigsburg, Karlsruhe, Freiburg und Weingarten Studiengänge für Islamische Theologie geschaffen. Dort werden diejenigen Lehrkräfte ausgebildet, welche in den kommenden Jahren islamische Religionslehre an Schulen unterrichten werden (Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags, 2021).

3 Forschungsstand zur Thematisierung der Prävention islamistischer Radikalisierung im Rahmen des Studiums der Islamischen Theologie

Ob und wenn ja, wie angehende Lehrkräfte in den Ausbildungen an den Universitäten auf diesen Anspruch, präventiv gegen Radikalisierung zu wirken, vorbereitet werden, ist bisher kaum erforscht. Hierzu liegen bisher bis auf die wenigen Studien nur sporadische wissenschaftliche Erkenntnisse vor.

3.1 Befragungen von Studierenden und Dozierenden der Islamischen Theologie

In der Studie „Einstellungen, Wertorientierungen und Erfahrungserfahrungen muslimischer Religionslehramtsanwärter*innen“ wurden insgesamt 60 Interviews mit Studierenden der Islamischen Theologie mit und ohne Lehramtsoption – davon 32 angehende Religionslehrkräfte – am größten Standort an der Universität Osnabrück geführt, u.a. auch zur Frage nach den Zielsetzungen, die diese später in ihrem Religionsunterricht verfolgen möchten (Stein, Ceylan & Zimmer, 2017; Stein & Zimmer, 2023; Zimmer, Ceylan & Stein, 2019; Zimmer, Stein & Ceylan, 2019). Hierbei wurde auch eruiert, inwiefern sich die angehenden Lehrkräfte selbst mit dem Ziel identifizieren, gesellschaftlich kohäsiv zu wirken und gegen radikale Strömungen des Islam aufzuklären. Bei den befragten Studierenden ließen sich dabei insgesamt drei Typen herauskristallisieren, die sich durch unterschiedliche Stärken an Religiosität, ein unterschiedlich hohes Reflexionsniveau sowie divergierende Selbstkonzepte und Selbstverständnisse in Bezug auf die Religion und ihre Rolle als zukünftige Religionslehrkräfte unterscheiden. Insbesondere die Gruppe der sogenannten „Religionsverteidiger:innen“ bzw. „Vermittler:innen zwischen dem Islam und der Gesellschaft“ wollen zum einen kohäsiv in die Gesellschaft hineinwirken, aber auch zum anderen präventiv gegen Radikalität arbeiten mit dem „wesentlichen Ziel [der] De-Radikalisierung“ (Interview15_m). Sie möchten der Gesellschaft und den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, einen Islam kennenzulernen, der mit Rechtsstaatlichkeit und Demokratie kompatibel ist, aber auch im Unterricht Reflexion und Eigenständigkeit anregen. Dabei soll extremistischen Sichtweisen durch das Kennenlernen der Religion und die Beschäftigung mit ihr vorgebeugt werden: „Es ist sehr wichtig, den Schülern islamisch fundiertes Wissen zu geben. Damit halt extremistische Formen, fanatische Formen des Islam nicht Oberhand gewinnen“ (Interview15_m) „und damit man durch den Religionsunterricht den Kindern auch beibringt, dass nicht alles, was erzählt wird, auch richtig ist“ (Interview24_w).

Auch die Expertise „Wer studiert Islamische Theologie?“ von Dreier und Wagner (2021) erhebt in einer quantitativen wie auch qualitativen Befragung Motive für die Aufnahme

des Studiums, die sich in vier Gruppen einordnen lassen: religiöse Studienmotive (etwa Wissensgenerierung über die eigene Religion), gesellschaftspolitische Motive (etwa Beitrag zu positiven gesellschaftlichen Veränderungen), intellektuelle Studienmotive (etwa Ausbau der religiösen Reflexionsfähigkeit) und funktionale Motive (etwa Berufsaussichten im Lehramt) einteilen (Dreier & Wagner, 2021, S. 25). Insbesondere die gesellschaftspolitischen Motive beinhalten auch den Wunsch nach der Vermittlung eines aufgeklärten Islam an die junge Generation, der per se schon Radikalisierungen entgegenwirkt. Inwiefern die Studierenden in diesem Wunsch im Rahmen des Studiums inhaltlich, methodisch und didaktisch unterstützt werden, ist nicht Teil der Studie und kann auf Basis der Befragungen von Dreier und Wagner sowie Stein und Zimmer nicht abgeklärt werden.

In der Studie (UWIT: „Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams aus Sicht (angehender) islamischer Theolog*innen“) wurden u.a. 26 Dozierende an den Standorten der Islamischen Theologie in Deutschland interviewt, nach den dort umgesetzten Ausbildungen der angehenden Religionslehrkräfte und danach, welche Rolle die Dozierenden der Aufgabe der Radikalisierungsprävention beimessen. Allgemein empfinden auch die Dozierenden das Arbeiten gegen Radikalität im Rahmen des Religionsunterrichts als essentiell, betonen dabei, dass die beste Art der Radikalisierungsprävention sei, wenn die Schülerinnen und Schüler über die eigenständige und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Religion generell in Kompetenzbereichen der Reflexion gefördert werden. Sie weisen darauf hin, dass dies nicht nur die Aufgabe des Religionsunterrichts, sondern auch Aufgabe von Schule allgemein wie auch der außerschulischen Jugendbildung sei. Diese Ergebnisse werden gegenwärtig weiter aufbereitet und publiziert.

3.2 Dokumentenanalysen der Module der Islamischen Theologie

Zudem wurden die Module der Studiengänge, die zum Lehramt im Bereich des islamischen Religionsunterrichts berechtigen, analysiert hinsichtlich der vermittelten Inhalte sowie der anvisierten Kompetenzen. Diese Dokumentenanalyse fokussiert auf die Inhalte und die Methodiken in der Ausbildung der angehenden Religionslehrkräfte an den Universitäten. Im Mittelpunkt steht hierbei die Frage, inwiefern dies eine Vorbereitung darstellt, um einen präventiv wirkenden Religionsunterricht so zu gestalten, dass er ein reflexives Religionsverständnis fördert und einen aufgeklärten, mit den Menschenrechten kompatiblen, Islam vermittelt.

Anhand einer Dokumentenanalyse der Modulhandbücher, -beschreibungen, Studien- und Prüfungsordnungen untersuchten im Rahmen des Projekts UWIT Stein und Zimmer (2022; 2023), ob bzw. wie islamistische Radikalisierung an den Universitäten mit den angehenden Religionslehrkräften und islamischen Theologinnen und Theologen inhaltlich thematisiert wird. Gemäß der Dokumentenanalyse bieten die meisten

Studienstandorte in Deutschland ihren Studierenden keine spezifischen Module oder Veranstaltungen an, die sich ausschließlich dem Themenkomplex der islamistischen Radikalisierung widmen würden. Jedoch werden diese Inhalte neben anderen u.a. in Modulen wie etwa „Islam und Gesellschaft“ (Standort Erlangen-Nürnberg) aufgegriffen. Zudem findet eine vertiefende Reflexion der eigenen Religion in vielen Modulen statt. Ein Beispiel hierfür ist etwa am Standort Münster das „Aufbaumodul: intra- und interreligiöse Theologie“, welches laut der Modulbeschreibung auf eine friedliche und tolerante Gesellschaft abzielt.

Kamçılı-Yıldız (2020) zeigt, dass sich etliche Module der Darstellung anderer Religionen sowie der Vermittlung interreligiöser und -kultureller Kompetenzen im Studium der Islamischen Theologie, Religion bzw. Religionspädagogik oder Religionslehre widmen, was ebenfalls einer Radikalisierung entgegenwirkt und interreligiöse Öffnung fördert.

Darüber hinaus wurde von Stein und Zimmer (2022; 2023) inhaltsanalytisch untersucht, welche Kompetenzen in den Modulbeschreibungen bzw. in den Modulstrukturen abgebildet sind bzw. bei den Studierenden im Studium aufgebaut werden sollen. Kompetenzen sind in der klassischen Definition nach Weinert (2001, S. 27–28) nicht nur fachliche Wissensbestände, sondern alle „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“. Diese Probleme werden von Erpenbeck und Rosenstiel näher aufgeschlüsselt, die Kompetenzen als „individuelle Handlungsfähigkeiten [lesen], die notwendig sind, um die wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen“ (Richter, Neuhaus, Haladich-Hofmann & Rudkowski, 2018, S. 4). Kompetenzen werden in unterschiedlichen Modellen zumeist als Trias dargestellt, etwa als Sach-, Sozial- und Personalkompetenzen, die gemeinsam erst eine „freie und effektive Selbstbestimmung und mündige Moralität als kritische und kreative Autonomie“ bilden (Grunert, 2012, S. 48). Diese fachlichen, methodischen, sozialen sowie selbstreflexiven Kompetenzen sind essentiell, um bei jungen Menschen ein kritisches Bewusstsein zu bilden, das eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Phänomen islamistischer Radikalisierung erst ermöglicht. Zudem sind diese Kompetenzen auch erforderlich, um später als Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler für Radikalisierung zu sensibilisieren und präventiv und interventiv gegen radikale Tendenzen zu arbeiten. Beim Vergleich der Module in den Bachelor- und den Masterstudiengängen, welche zum Lehramt führen, wird deutlich, dass die Mastermodule noch stärker als die Module im Bereich der Bachelorstudiengänge der Islamischen Theologie auch Reflexions-, Urteils- und Gestaltungskompetenzen adressieren (Stein & Zimmer, 2022; 2023).

3.3 Forschungsdesiderat und Forschungsfragen

Die bisherige Forschung zeigt also, dass die Radikalisierungsprävention als wichtige

Aufgabe des islamischen Religionsunterrichts sowie von Schule insgesamt angesehen wird. Zudem berichten Lehrkräfte über Vorfälle und Ausgrenzungen im Schulkontext, die als islamistisch motiviert gedeutet werden.

Die in den Modulbeschreibungen thematisierten Inhaltsbereiche und Kompetenzziele stellen jedoch nur - wenn auch rechtlich bindende - Absichtserklärungen dar, was im Studium der Islamischen Theologie bzw. Religionspädagogik gelehrt werden sollte und bieten eine erste grobe Orientierung, welcher Raum der Radikalisierung(-sprävention) im Religionsunterricht bzw. im darauf vorbereitenden Studium eingeräumt wird.

Was in welcher Form und in welcher Intensität an den Universitäten gelehrt wird, um die angehenden Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht auch auf seine präventive Rolle gegen Radikalisierung vorzubereiten, lässt sich nur über eine Befragung von Dozierenden und Studierenden erheben oder über teilnehmende Beobachtungen in Veranstaltungen wie etwa Vorlesungen und Seminaren.

Forschungsrelevant ist es deshalb, basierend auf dieser Dokumentenanalyse eine weitere Analyse durchzuführen, um festzustellen, inwieweit diese Schwerpunkte in den Veranstaltungen aufgenommen werden und wie intensiv sie bearbeitet werden. Bisher wurden in Deutschland noch nicht die Dozierenden an den Zentren und Instituten sowie Fachbereichen bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie, Religionslehre bzw. Islamisch-religiöse Studien wissenschaftlich befragt. Insbesondere deren Einstellungen und Ziele sind von hohem Interesse, da diese die angehenden Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht ausbilden, welche wiederum die nachwachsende muslimische Generation in Deutschland in den nächsten Jahren und Jahrzehnten prägen werden (Zimmer, Ceylan & Stein, 2019).

Im Projekt UWIT wurden hierzu, um dieses Forschungsdesiderat zu schließen, von den Autorinnen insgesamt 26 Dozierende an insgesamt elf von 13 Standorten der Islamischen Theologie in Deutschland befragt, wie sie das Thema Radikalisierung im Studium aufgreifen und umsetzen. Ergebnisse hierzu werden in diesem Beitrag präsentiert. Zudem wird ebenfalls gerade auch eine Befragung von Studierenden durchgeführt, wie diese dieses Thema im Studium erleben und welche Bedarfe von deren Seite bestehen, um sich souverän im Themenfeld Radikalisierung zu bewegen, insbesondere im Bereich der Prävention und des Umgangs mit latent radikalisierten Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern.

Als *Forschungsziel* stellt sich somit im Rahmen dieses Beitrags die Aufgabe, zu erfassen, welche Rolle die Dozierenden, welche in die Ausbildung der angehenden Religionslehrkräfte involviert sind, der Aufgabe der Radikalisierungsprävention beimessen und welche Inhalte sie mit welchen Methoden vermitteln, um angehende Lehrkräfte im Studium der Islamischen Theologie auf den Umgang mit Radikalisierung vorzubereiten.

Basierend auf das geschilderte Forschungsziel werden folgende *Fragestellungen* formuliert:

- Werden, bzw. wenn ja, inwiefern werden die Studierenden durch ihr Studium der Islamischen Theologie in Deutschland darauf vorbereitet, in ihrer späteren Arbeit gegen islamistische Radikalisierung präventiv zu wirken?
- Welche Studienfächer nehmen hier im Rahmen des Lehramtsstudiums insgesamt und vor allem im Studienkanon der Islamischen Theologie in der Radikalisierungsprävention eine wichtige Rolle ein?
- Welche Inhalte und welche Methoden werden an die Studierenden vermittelt, um später präventiv zu wirken?
- Welche Kompetenzen stehen hierbei als Zieldimensionen im Mittelpunkt des Studiums der Islamischen Theologie?
- Welche Didaktiken und Methodiken bedienen sich die Dozierenden dabei?

4 Methodik der Studie zur Thematisierung von islamistischer Radikalisierung im Studium der Islamischen Theologie¹⁾

4.1 Stichprobendesign und Stichprobenbeschreibung der befragten Expertinnen und Experten

Als Grundgesamtheit wurden alle Dozierenden (bspw. wissenschaftliche Mitarbeitende, Projektmitarbeitende, Lehrkräfte für besondere Aufgaben sowie Professorinnen und Professoren) an den Standorten der Islamischen Theologie, Religion, Religionspädagogik und Religionslehre in Osnabrück, Münster, Tübingen, Nürnberg-Erlangen, Frankfurt am Main, Gießen, Berlin, Paderborn, Hamburg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Weingarten und Freiburg betrachtet.

Um eine vollständige Auflistung aller diesbezüglichen Personen zu erhalten, wurde eine umfassende Internetrecherche betrieben bzw. auch telefonisch und schriftlich bei den Sekretariaten und Geschäftsstellen aller Zentren, Institute, Fachbereiche bzw. Departments oder Abteilungen für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland schriftlich und fernmündlich nachgefragt.

Insgesamt wurden auf Basis dieser Aufstellung im Rahmen einer Vollerhebung 76 Personen angeschrieben, die hauptamtlich in Voll- oder Teilzeit auf allen wissenschaftlichen Qualifikationsstufen an der Lehre beteiligt sind und nicht nur in der Forschung und Verwaltung beschäftigt sind. Diese wurden zunächst per Mail sowie in einem zweiten Schritt telefonisch kontaktiert. Bei den Kontaktaufnahmen wurde jeweils

1) Gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF in der Förderlinie „Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islam in Deutschland und Europa“ (2020-2024).

das Projekt vorgestellt und die Modalitäten der Interviews abgeklärt. Zudem wurden datenschutzrechtliche Hinweise und auf Wunsch hin auch die Fragen des Interviewleitfadens weitergereicht.

Es konnten bis zum Juni 2022 insgesamt 26 Interviews an 11 von 13 Standorten für Islamische Theologie bzw. Islamisch-religiöse Studien in Deutschland durchgeführt werden. Die benannten Personen werden als Expertinnen und Experten im Bereich der Islamischen Theologie, Religion, Religionspädagogik und Religionslehre in den Interviews adressiert.

Tab. 1: Grundgesamtheit und Stichprobe der Untersuchung

	Grundgesamtheit	Stichprobe
Standorte für Islamische Theologie	13	11
Hauptamtliche Dozierende an den Standorten für Islamische Theologie	76	26

4.2 Erhebungsmethode und Auswertungsmethode

Die Daten wurden mit Hilfe von qualitativen Experteninterviews erhoben. Bei dem Interview handelt es sich um ein leitfadengestütztes offenes Interview mit vorformulierten Fragen und offenen Antwortmöglichkeiten. Im Vorfeld wurde eine theoriegeleitete Vorstrukturierung zentraler Fragestellungen sowie Themen vorgenommen. Der Leitfaden wurde durch das Arbeitsteam des Projekts UWIT nach einer umfangreichen Literaturrecherche erstellt. Danach wurde er zur Bewertung an den aus Praktiker:innen sowie Wissenschaftler:innen bestehenden Expertenbeirat weitergereicht.

Der Interviewleitfaden wurde in der Datenerhebungsphase während der Interviews flexibel eingesetzt und bei Bedarf um Ad-hoc-Fragen erweitert. Diese Herangehensweise bietet die Möglichkeiten für interviewte Personen, neue Themen und Inhalte einzubringen. Die bis zum Frühjahrsende 2022 geführten Interviews dauerten im Durchschnitt etwa eine bis zwei Stunden pro Person. Die Interviews wurden aufgenommen und vollständig transkribiert²⁾. Den Status einer Expertin bzw. eines Experten erhielten Personen für das Interview aufgrund ihrer Tätigkeit als Dozierende, die ihnen einen detaillierten Einblick in die Lehre ermöglichte. Mit Hilfe der Experteninterviews ist es möglich, einen vertiefenden sowie auf die Praxis der universitären Lehre gerichteten Blick auf die tatsächliche Auseinandersetzung mit islamistischer Radikalisierung und deren Prävention im Studium zu werfen (vgl. Stein & Zimmer, 2022; 2023). Dies ermöglicht erste vorsichtige Interpretationen dahingehend, wie intensiv und nachhaltig Studierende darauf für ihren späteren Schulalltag vorbereitet werden.

2) Die Interviews wurden von Caner Ayyildiz geführt und von diesem und Marco Carecci transkribiert.

Tab. 2: Auszug aus dem Interviewleitfaden

Sind Bereiche der islamistischen Radikalisierung Teil Ihrer Lehre?

wenn ja

- In welchen Inhalten/Fächern/Modulen berücksichtigen Sie das Thema in Ihrer Lehre?
- In welcher Intensität und in welchem Umfang berücksichtigen Sie das Thema in Ihrer Lehre?
- Mit Hilfe welcher didaktischer-methodischer Ansätze wird das Thema aufgegriffen?
- Wie wird es im Zusammenhang mit Prävention oder Intervention behandelt?

Wie würden Sie die Studienelemente

- in Bezug auf die Vermittlung der Inhalte bewerten?
- in Bezug auf die didaktisch-methodischen Ansätze bewerten?
- in Bezug auf die Praxiserfahrung bewerten?

Werden verschiedene Adressatengruppen (Jugendliche, Gemeindemitglieder, andere Gruppen) berücksichtigt bei der Thematisierung von Radikalisierung und deren Prävention? Sollten weitere Gruppen einbezogen werden?

wenn nein

- Sind Sie interessiert, das Thema in Ihren Forschungen einzubeziehen?
- In welchen Fächern/Inhalten/Modulen könnte das Thema in der Lehre (verstärkt) eingebaut werden?
- Welche Inhalte könnten/sollten vermittelt werden?
- Wie könnte das Thema didaktisch eingebracht werden?
- Wie könnte auf Fragen der Prävention/Intervention eingegangen werden?

Die Auswertung der Interviews erfolgte computergestützt mit dem Programm MAXQDA auf Basis der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2019), einem strukturierten, qualitativen Verfahren zur Auswertung textbasierter Daten. Hierbei wurde das Material vollständig anhand deduktiver theoriegeleiteter und induktiv materialgeleiteter Kategorien systematisiert, aufbereitet und paraphrasierend zusammengefasst.

5 Ergebnisse zur Thematisierung von Radikalisierung und Prävention im Studium der Islamischen Theologie

5.1 Fächer der Befassung mit Radikalisierung und Prävention im Studium

5.1.1 Starke Politisierung des Studiengangs der Islamischen Theologie

Dass islamistische Radikalisierung bzw. die Prävention von Islamismus keine expliziten inhaltlichen Bereiche für Module darstellen (vgl. Dokumentenanalyse von Stein & Zimmer, 2022; 2023), wird von den befragten Dozierenden bestätigt. Diese Themen stünden nicht im Mittelpunkt des Studiums und es wird davor gewarnt, dass sich die *„Islamische Theologie [...] nicht ausschließlich für Sicherheitsinteressen oder Sicherheitsthematiken instrumentalisieren lassen“* solle (Doz_I7). Die Dozierenden weisen darauf hin, dass Radikalisierung im Studienverlauf als Inhalt von Modulen eher ein Randthema darstelle, auch wenn das Thema gesellschaftlich hoch relevant sei und warnen davor, dieses Thema zum einzigen Aspekt und inhaltliche Begründung für die Einführung des islamischen Religionsunterrichts zu machen: *„Jetzt speziell von der Islamischen Theologie zu erwarten, dass Extremismus ein wesentlicher Bestandteil der Lehre ist das ist aus meiner Sicht verfehlt“* (Doz_I7). Es wird von den Interviewten zudem kritisch der Zugriff vielfältiger gesellschaftlicher Akteurinnen und Akteure mit divergierenden Erwartungen auf das Fach betont, welche die Islamische Theologie

„von Anfang an mit einer Unzahl an Erwartungen überhäuft[en]. [...] Die Sicherheitsorgane wünschen sich, dass [...] eben Radikalisierung und solche Dinge im Zentrum stehen, muslimische Eltern wollen, dass ihre Kinder Islam und Bildung beispielsweise miteinander vereinbaren können, muslimische Verbände würden gerne Einfluss ausüben“ (Doz_I7).

Gemäß den interviewten Dozierenden sollte Radikalisierung als Thema in den Veranstaltungen durchaus indirekt aufgegriffen werden, indem *„theologische Sinnangebote gemacht werden, welche sich mit der Religion reflektierend auseinandersetzen, [...um] bestimmte religiöse Vorstellungen auf ein neues Fundament“* zu stellen (Doz_I7). Es wurde vor allem darauf hingewiesen, dass die Einführung des islamischen Religionsunterrichts aus

„verfassungsrechtlichen Gründen und auch [...] vor allen Dingen aus vielen pädagogischen und religionspädagogischen Gründen eingerichtet [...wurde]. Aber es ist ein wichtiger Aspekt oder zumindest ein wichtiger Nebenaspekt, dass man damit auch Radikalisierung vorbeugen kann“ (Doz_I2).

Außerdem befürchtet man, dass aktuelle Moden und Debatten den Unterricht überformen und auch überfordern würden: *„wir hatten das hier in den letzten Jahren stark mit der Integration, also es wurde alles irgendwie so mit der Integration verbunden. Und jetzt [...] mit der Radikalisierung“* (Doz_I1). Die Studierenden sollten als reflektierte Fachkräfte ausgebildet werden, die kritisch eigene Religion diskutieren können sowie darauf vorbereitet sind, Radikalisierung zu erkennen und ihr entgegenzuwirken.

„In der Wissenschaft geht es nicht darum oder der Islamischen Theologie, dass wir die Aufgabe haben, primär sicherheitspolitische Ziele umzusetzen, das ist ein Nebeneffekt. Aber wenn man eine gute theologische Ausbildung vermittelt, plus auch sozusagen religionssoziologische Module anbietet, damit sie sich verständigen, wie die Gesellschaft funktioniert, da hat man eigentlich schon sehr viel erreicht“ (Doz_I10).

Im Studium würde zunächst Wissen vermittelt im Sinne von *„Hintergrundwissen eben auch über die Geschichte islamischen Extremismus, wie der entstanden ist und warum und wie es sich verbreitet“* (Doz_I2). Die interviewten Dozierenden betonen, dass es *„keine Veranstaltungen, die heißen würden ‚Islamischer Extremismus‘“* (Doz_I3) im Studium gäbe. Dennoch *„ist es vielmehr immer ein Thema, [...] ob das nun der Koranwissenschaftler ist bei uns, der eben erklärt, warum, wie eine extreme Lesart des Korans aussehen könnte, wie man das heute verstehen sollte. Oder ob das nun die systematische Theologie ist oder der Rechtswissenschaftler. Wir alle behandeln Extremismus als Thema innerhalb größerer Themenzusammenhänge“* (Doz_I3). In den Seminaren werden unterschiedliche Ideologien betrachtet und reflexiv bearbeitet,

„wir [...] haben versucht, islamistische Ideologien, früher nannte man das Fundamentalismus, dann also gibt es ja noch den Salafismus zu dekonstruieren, quasi eben die Frage zu stellen, was genau machen diese Ideologien eigentlich aus? Und in welchem historischen Zusammenhang sind sie entstanden, und inwieweit unterscheidet es sich von anderen muslimischen Identitäten oder Religionsvorstellungen?“ (Doz_I4)

Die präventive Kraft reflexiver religiöser Kompetenzen liege vor allem in der Fähigkeit *„Diskurse zu dekonstruieren“* (Doz_I5) und reflektierend mit klassisch muslimischen Konzepten umgehen zu können.

„Und das ist aus meiner Sicht einer der entscheidenden Schlüssel eigentlich, um sich aus Vorstellungen zu lösen, die dann eben auch zu unreflektierten radikalisierten Weltbildern führen können. [...] Ich hatte noch keine Situation, dass eben Studierende dann der Ansicht waren, dass so eine

reflektierende Herangehensweise vollkommen verfehlt ist. Man hat, manchmal stößt man auf geringen Widerstand, [...] aber das ist ja genau das Ziel, also diese Vorbehalte sind ja durchaus erwünscht, also das ist ja die logische Reaktion sozusagen, wenn man, wenn man heilige Texte in einem neuen Licht interpretiert oder sich damit auseinandersetzt. [...] Dass das also einen gewissen Prozess des Nachdenkens oder Denkanstöße gefördert hat“ (Doz_I7).

5.1.2 Radikalisierungsthematisierung und Prävention als Gesamtaufgabe des Lehramtsstudiums

Die Interviewten unterstreichen, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Religion sowie mit den gesellschaftlichen Herausforderungen immer wieder in den unterschiedlichen Veranstaltungen der Studiengänge angesprochen werden müsste, nicht nur in der Islamischen Theologie, sondern auch in den weiteren Fächern der Lehramtsstudierenden und in den Veranstaltungen aus den Disziplinen Psychologie und Pädagogik. Wichtig sei, dass die Lehrkräfte nicht nur zu Religionslehrkräften herangebildet werden, sondern auch jeweils ein oder mehrere andere Fächer hinzukombinieren im Sinne einer „*ausgewogenen Ausbildung*“ (Doz_I2), um im holistischen Sinne als ebenbürtige Lehrkräfte ausgebildet und wahrgenommen zu werden, damit sie „*tatsächlich integrierte Personen sind, nämlich auch Lehrkräfte im ganzen Sinne im vollen Sinne des Lehramts*“ (Doz_I2). Auf diese Weise sei

„die Ausbildung für islamische Religionslehrkräfte auch strukturell so gehalten [...], dass es da auf keinen Fall zu einer Radikalisierung hinterherkommen kann oder zu irgendwelchen Extremführungen. [...] Strukturell ist sie so, dass eigentlich nicht ein Islamist sozusagen das heimlich so studieren kann, um dann hinterher im Klassenzimmer zu stehen. [...] das heißt unsere Ausbildung dieser Lehrkräfte sorgt dafür, dass sie einerseits nicht selbst radikale Tendenzen mit in die Schule bringen könnten. Andererseits wird natürlich auch darauf vorbereitet, wie geht man damit um, falls man auf solche radikalen Tendenzen jetzt islamistische Radikalisierung in der Schule trifft“ (Doz_I2).

Eine besondere Rolle wird hier den psychologischen und pädagogischen Anteilen im Lehramtsstudium zugemessen, im Sinne, dass bei der Ausbildung der Lehrkräfte, aber auch der zukünftigen Theologinnen und Theologen ohne Lehramtsoption an den Zentren und Instituten „*der Schwerpunkt [...] in die Erziehungswissenschaft gelegt*“ werden müsse (Doz_I13), um die Theologinnen und Theologen auch zu guten Pädagoginnen und Pädagogen auszubilden. Die Pädagogik und Psychologie vermittelten Wissen, um später für die Kinder und Jugendlichen „*immer Ansprechpartner zu sein*“ (Doz_I9), indem so

eine „*vertraute Beziehung aufgebaut wird, [...wo manchmal] auch Einzelgespräche gesucht [werden], wo es wirklich um intime Lebensfragen geht. Und das bietet gleichzeitig die Chance, hier nochmal auch auf Radikalisierung einzugehen*“ (Doz_I1).

Hierzu gehört aber auch im Bereich der pädagogischen und psychologischen Ausbildung im Studium nicht nur die Sensibilisierung und Empathiebildung und somit der Aufbau von Sozial- und Selbstkompetenz, sondern auch fachliches Wissen etwa zu den Fragen „*Was gibt es für verschiedene Entwicklungsstufen in der Religiosität, aber auch eben in Radikalisierungsprozessen?*“ (Doz_I2).

Radikalisierung als Inhalt wird dabei auch innerhalb der Institute, Zentren, Fachbereiche und Departments weniger vom Fach Islamische Theologie, sondern oftmals eher von den Fächern Politologie, Soziologie oder Orientalistik aufgegriffen, die „*eher mit solchen Themen, mit Muslimbrüdern usw.*“ befasst seien (Doz_I3).

Wichtig für das Fach der Islamischen Theologie im engeren Sinne sei laut den Dozierenden die Konzentration auf die Bereiche der Theologie, bei denen jedoch unterschiedliche Verbindungen und Bezüge zur Gegenwart hergestellt werden. Insbesondere die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Rechtsschulen, Religionen und religiösen Strömungen könne Reflexionsprozesse auslösen. Die Dozierenden betonen zudem, dass man aufgrund der Beschäftigung mit der Theologie nicht automatisch zu einem Experten bzw. einer Expertin in Fragen der Radikalisierung werde. Die Dozierenden vermeiden in ihren Veranstaltungen eher den Begriff der Radikalisierungsprävention und sprechen eher von einem reflexiven Umgang mit der eigenen und mit anderen Religionen, demokratischen Sichtweisen sowie der Entwicklung der Mündigkeit. Die Bearbeitung des Themas Radikalisierung erfolgt also als eine Querschnittsaufgabe in den Vorlesungen und Seminaren ohne dezidierte Schwerpunktsetzung auf die Radikalisierung selbst, aber mit zusätzlich übergreifenden Projekten hierzu im Studium insgesamt: „*Ich baue die Themen in meine Sachen ein. Was ich aber interessant finde, ist dass [es Projekte gibt] , Islam-Online und so, also, wir versuchen schon, die Angebote zu bieten, um präventiv dagegen vorzugehen*“ (Doz_I9).

5.2 Didaktiken und Kompetenzziele in der Befassung mit Radikalisierung und Prävention im Studium

5.2.1 Das Konzept der Lebensweltorientierung als Grundlage für die spätere präventive Arbeit gegen Radikalisierung

In diesem Zusammenhang wird oft von einer Rückbindung der Themen an die Erfahrungen der Studierenden gesprochen und von den Interviewten das Konzept der Lebensweltorientierung als wesentlich genannt. Obwohl die Dozierenden an mehreren Stellen unterstreichen, dass Radikalisierung als kein zentrales Thema des Studiums der Islamischen Theologie angesehen werden könne, bekräftigen sie ausdrücklich vor allem die enorme Bedeutung der Auseinandersetzung mit der eigenen Religion, was u.a. auch

die Diskussion über islamistische Radikalisierungsphänomene beinhalte. Dies geschehe im Sinne eines Aufgreifens von Erfahrungen, die Studierende mitbringen, *„und da kommt man eben auf das Thema Radikalisierung dann unter anderem auch zu sprechen, wo ich natürlich auch mit den Studierenden sogar einige Beispiele aus dem Alltag aufgreife“* (Doz_I1). Die Ergebnisse der Interviewanalyse zeigen, dass die Dozierenden zwar die Radikalisierung und Prävention nicht explizit als Themen ihrer Veranstaltungen sehen und sich in ihrer *„Lehre [...] eher auf die reine Theologie, natürlich immer mit Bezügen, immer im Kontext auch im gegenwartsbezogenen Kontext“* (Doz_I3) bezögen. Demnach greifen sie aber dennoch aktuelle Ereignisse auf, analysieren diese und erarbeiten gemeinsam mit den Studierenden Beispiele für eine mögliche Umsetzung bzw. Ansprache solcher Themen im Unterricht:

„Da wurde einiges publiziert in Form von Fallbeispielen bzw. auch einmal als Ereignis, das vielleicht aktuell ist, dass sie aufgreifen und analysieren und uns überlegen, wie könnte man das zum Beispiel im Islamunterricht zum Thema machen“ (Doz_I1).

In didaktischer Hinsicht existieren in Bezug auf die angesprochenen Fallbeispiele etwa Publikationen von Badawia (2021) und Badawia und Topalović (2020), wie das Thema der Radikalisierung lebensweltbezogen auf Kinder und Jugendliche zugeschnitten im islamischen Religionsunterricht aufgegriffen werden kann. Konkret werden hierzu die Fälle von Charlie Hebdo und von Angriffen auf Lehrkräfte thematisiert. Ferner existieren praxisorientierte Handreichungen, Materialien und Unterrichtsmodule für den Umgang mit islamistischer Radikalisierung, wie etwa die umfangreiche Materialsammlung der Bundeszentrale für politische Bildung, die online abgerufen werden kann (<https://www.bpb.de/themen/infodienst/333179/materialien-methoden-fuer-den-unterricht-in-der-sekundarstufe/>), die Comics mit dem Titel „Andi“ aus der Codex-Reihe („Comic für Demokratie und gegen Extremismus“) des Landes Nordrhein-Westfalen (MIK, 2015) mit entsprechender Lehrkräftehandreichung (Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen, 2009), die Handreichung „Islamistische und rassistische Anschläge - ein Thema für Unterricht und Schule“ von ufuq (2021) mit Tipps für die Gestaltung von Unterrichtspraxis und Schulentwicklung oder aber auch die Unterrichtsmodule des Georg-Eckert-Instituts (o.J.), etwa u.a. zum Thema „Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen Strömungen“.

„Aktuell in den letzten Jahren kommt es [gemeint ist das Thema Radikalisierung und deren Prävention; Anmerkung der Verfasserinnen] in fast jeder Veranstaltung zur Diskussion, über dieses Thema zum Sprechen. Wenn ich zum Beispiel jetzt das Thema digitales Lernen habe oder wie digitale Bildung im Islamunterricht oder wenn es um das Thema Mündigkeit, Selbstbestimmung geht, was dann ja eigentlich die grundlegenden Ziele des Islamunterrichts sind, dann kommen wir eigentlich mit den Studierenden immer auf dieses Thema zu sprechen“ (Doz_I1).

Dabei soll im Studium der Islamischen Theologie punktuell Prävention auf der primären Ebene erfolgen und zu einer Querschnittaufgabe werden, um Lehrkräfte auszubilden, die *„dann geschult und sensibilisiert für Fragen der Prävention“* seien (Doz_I13). Wichtig sei mit Hinblick auf den Lebensweltbezug und das Eingehen auf die Studierenden, *„eben diese kritische Auseinandersetzung mit den Erfahrungen, die man macht, eine Klarstellung, die Phänomene aus unterschiedlicher Perspektive zu betrachten“* (Doz_I1).

Hierzu gehöre auch, die Studierenden pragmatisch auf den späteren eventuellen Umgang mit radikalisierten Eltern oder Schülerinnen und Schülern vorzubereiten, indem etwa auf *„Deradikalisierungs- und Präventionseinrichtungen“* (Doz_I7) bzw. *„Präventionsstellen [...] also ein Netzwerk, das sich ganz konkret mit radikalisierten Jugendlichen auseinandersetzt“* (Doz_I6), verwiesen würde. Wichtig sei auch darauf hinzuweisen, dass *„wenn sie Fragen haben, Probleme haben, [sie sich...] an diese Experten“* wenden könnten (Doz_I7), auch wenn sie selbst diesen Expertenstatus nicht hätten. Hier sei auch wichtig, Informationen und Ansprechpartnerinnen und -partner bei externen Beratungsstellen zu nennen. Diese sind etwa zu finden in den Publikationen der Bundeszentrale für Politische Bildung (bpb, 2020) oder bei einer Recherche in der Mapex-Landkarte, die einen interaktiven Überblick über Beratungs- und Interventionsangebote auf Ebene der primären, sekundären oder auch tertiären Prävention bzw. Intervention anbietet.

5.2.2 Vom religiösen Laien- zum religionswissenschaftlichen Expertenstatus durch das Studium

Im Rahmen des Studiums würde laut den Dozierenden eine naiv-religiöse Sicht aufgebrochen, wie sie durch die bisherige Sozialisation oftmals entstanden sei und durch fundiertes Wissen und methodische sowie reflexive Kompetenzen überformt: *„Im Bachelor ist es sehr stark, [...] es gibt ganz viele, die dann überhaupt nicht differenzieren können. Ich fange immer an zu sagen ‚Islam gibt es nicht. Und wenn ja, wie viele?‘“* (Doz_I13). Die Dozierenden weisen auf die Veränderungen der Studierenden im Laufe des Studiums hin, wenn sich *„die Studenten entfernen [...] von dogmatischen, naiven*

Einstellungen zu den also islamischen Ideen“ (Doz_I16) und anfangen „sensibilisiert [...] für gesellschaftliche Fragen, für Fragen der Radikalisierung, [...] differenziert an die Sache rangehen können und entsprechend ihrer eigenen Ausbildung auch eigene Wege [...] finden“ (Doz_I13). Bezeichnend hierfür ist die Ausführung einer interviewten Person anhand des Fallbeispiels der Entwicklung eines Studierenden:

„Eine sehr interessante, sehr interessante Erfahrung von mir [...] ist, dass ich einen Studenten gehabt habe, der eigentlich sehr religiös aussah und immer, wenn ich so philosophisch eingegangen bin, hat er sich so beschwert: ‚Also man darf nicht wirklich über die Religion unrespektvoll philosophisch sprechen!‘ Und im zweiten Semester als einer von den Studenten gesagt hat, dass wir den Aussagen von den Imams folgen müssen, hat er sofort sich gemeldet und gesagt: ‚Wer eigentlich gibt diesen Imams, also diese Gerechtigkeit uns zuzuschreiben, was wir machen müssen und wie wir Islam verstehen müssen?‘“ (Doz_I16).

Das Studium der Islamischen Theologie wird zudem herausfordernd durch die große Heterogenität der Studierenden sowie konfessionellen Ausprägungen und Rechtsschulen:

„wir haben Ahmadiyya, dann haben wir sunnitisch-schiitisch, und zum Teil auch Ahmadiyya so vereinzelt, zwar nicht viele und zugleich unterschiedliche Rechtsschulen. [...] Haben Sie einen Hardcore-Hanafiten, der kommt. Aber im Laufe des Studiums merken Sie, dass er dann auch seinen Standpunkt natürlich relativiert, wenn er sieht, dass Theologie ein Prozess ist“ (Doz_I10).

„Da waren direkt zu Studienbeginn sofort auch Themen: ‚In welcher Moschee bist du?‘ ‚Und wo bist du da?‘ ‚Und was machst du dann?‘ ‚Und was hältst du von der Gruppe?‘ ‚Und warum bist du in dieser Gruppe?‘ Also da habe ich schon gemerkt, das ist unter den Studierenden ein heißes Thema, also ist immer ein heißes Thema gewesen, weil da ja auch kulturelle Aspekte ins Spiel kommen“ (Doz_I8).

Auch der Aufbau von einem verantwortungsvollen und toleranten reflektierten Umgang mit diesen Unterschiedlichkeiten wird vor diesem Hintergrund als *„eine Herausforderung [beschrieben], das heißt, dass die Theologen in der Lage sind, auch Ambiguitätstoleranz zu entwickeln“ (Doz_I10)*. Im Studium wird auch die Möglichkeit geschaffen, zunächst innermuslimisch mit unterschiedlichen Kontexten in Berührung zu kommen. Die Studierenden werden nach Aussage der Dozierenden *„positiv offensiv mit dem Thema konfrontiert, weil das Thema ja sonst eher nur im eigenen Bereich bleibt mit*

seiner eigenen Gruppe. Von daher finde ich das sehr wertvoll, dass man in diesen Studiengängen das auch so interaktiv nutzen kann, diesen Raum“ (Doz_I8). Es wird versucht

„die verschiedenen Zugänge zur Religion oder zu religiösen Texten zu vermitteln beziehungsweise die Vielfalt eben der Interpretationen zu erschließen, um auf diesem Weg vielleicht indirekt ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass eben auch in der Interpretation und in der Praxis der Religion niemals eigentlich Eindeutigkeit herrscht“ (Doz_I4).

Ebenso wird auch interreligiöses Lernen als reflexives Mittel zur Auseinandersetzung mit der eigenen Religion genutzt, z. B. *„im interreligiösen Lernen, jetzt in einem Semester haben wir Schöpfungsmythologie aus aller Welt analysiert“ (Doz_I9)*. Das Studium bereitet auf die Arbeit in der heterogenen Gesellschaft vor, indem auch die Möglichkeit der direkten Begegnung geschaffen wird, dadurch

„[dass ich als Lehrkraft] alle Weltreligionen präsentiere, die Studierenden dazu motiviere, sich mit anderen Religionen zu beschäftigen. [...] Und das hilft auch enorm, um einander zu verstehen, Kommunikation zu betreiben. [...] also effektiv wäre immer die Exkursion einfach zu führen. Am besten zu der Veranstaltung, sei es im buddhistischen Kloster oder zur katholischen Zeremonie und dann danach das Seminar, die Exkursion zu reflektieren“ (Doz_I9).

6 Zusammenfassung und Ausblick

Die Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen von Stein und Zimmer (2022; 2023) zeigt auf, dass die meisten universitären Studienstandorte keine spezifischen Modulbeschreibungen oder spezifischen Veranstaltungen anbieten, die sich dezidiert der Thematisierung der islamistischen Radikalisierung widmen würden. Vielmehr werden Inhalte im Bereich Radikalisierung, Extremismus, Terrorismus, Islamismus in übergreifenderen Modulen behandelt, die sich in holistischer Hinsicht mit den Herausforderungen des Islam im Laufe der Geschichte oder der Gegenwart und dem Verhältnis von Islam und moderner Gesellschaft auseinandersetzen und etwa „Islam und Gesellschaft“ oder „Entwicklungen des Islam in der Moderne“ heißen.

Eine Sichtung der Module aller Standorte allein ist nicht aussagekräftig, um herauszuarbeiten, in welchem Maße und in welcher Regelmäßigkeit islamistische Radikalisierung als Inhalt des Studiums tatsächlich aufgegriffen werden. Diesbezügliche Aussagen werden zudem erschwert durch die oftmals nur stichpunktartigen Modulbeschreibungen einiger Standorte. Um dieses Forschungsdesiderat zu schließen,

welche Inhalte und Methodiken im Studium genutzt werden, um die Studierenden darauf vorzubereiten, präventiv und im schlimmsten Falle interventiv gegen Radikalisierung zu arbeiten, wurden 26 Dozierende an insgesamt elf Zentren, Instituten, Departments und Fachbereichen für Islamische Theologie in Deutschland vertiefend qualitativ befragt.

Radikalisierungsprävention wird nicht nur geleistet, wenn das Thema inhaltlich im Studium thematisiert wird, sondern auch dann, wenn wie von den befragten Dozierenden in der Interviewstudie nahegelegt, eine Schulung insbesondere der Kompetenzen der Reflexionsfähigkeit und des methodischen Herangehens an die Befassung mit Religion erfolgt. Die Befragten weisen darauf hin, dass die Lehrkräfte später in ihrer Tätigkeit die Schülerinnen und Schüler über eine eigenständige und intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und ihrer Rolle als Bürgerinnen und Bürger der offenen Gesellschaft wie auch als Musliminnen und Muslime generell in Kompetenzbereichen der Reflexion, Eigenständigkeit sowie Kommunikationsfähigkeit fördern müssten. Dies sei im Rahmen einer universellen und primären Prävention (Groeger-Roth, Heinzelmann, Marks, Minder, Müller & Preuschaft, 2020) die nachhaltigste und effektivste Prävention von Radikalisierung im Kontext Schule. Das Studium müsse insgesamt holistisch, auch unter Einbezug der pädagogischen und psychologischen Anteile auf die Befassung mit islamistischen Tendenzen bei Schülerinnen und Schülern vorbereiten. Die Lehrkräfte sollten nicht nur Lernbegleiterinnen und -begleiter sein, sondern auch Ansprechpartnerinnen und -partner in religiösen und lebenspraktischen Bereichen. Dabei sei es wichtig, dass das Studium einen hohen Lebensweltbezug aufweise und die Studierenden auf die vielfältigen Herausforderungen der Gesellschaft vorbereite. Wichtig sei das Erkennen, dass es den „einen, wahren Islam“ nicht gäbe, sondern Auslegungen immer widersprüchlich und vielfältig sein könnten und dass eine damit verbundene hohe Ambiguitätstoleranz bei den Studierenden entwickelt werde.

Die Befragten verwahren sich – obwohl es einem positiven und demokratischen Ziel dient – gegen eine Vereinnahmung des islamischen Religionsunterrichts für das Ziel der Radikalisierungsprävention und befürchten eine Verengung des Unterrichts und des Islam auf dieses eine Ziel hin.

Literaturverzeichnis

- Badawia, T. & Topalović, S. (2020). Möglichkeiten und Grenzen der Islamismusprävention durch die Institutionalisierung islamischer Bildung. In S. E. Hößl, J. Labna, & F. Schellenberg (Hrsg.), *Politische Bildung im Kontext vom Islam und Islamismus* (S. 246-262). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung bpb.
- Badawia, T. (2021). „Wer ist bereit, diese ethnischen Maximen zu übernehmen?“ Religionsethische Bildung im schulischen Islamunterricht. In E. Aslan (Hrsg.), *Handbuch Islamische Religionspädagogik. Teil 1*. (S. 335-351). Göttingen: V&R

unipress.

- Behr, H., Kulaçatan, M. & Sitzer, P. (2021). Extremismusprävention in der Schule am Beispiel des Präventionstheaters. In MAPEX-Forschungsverbund (Hrsg.), *Radikalisierungsprävention in Deutschland. Mapping und Analyse von Präventions- und Distanzierungsprojekten im Umgang mit islamistischer Radikalisierung* (S. 38-114). Osnabrück, Bielefeld: MAPEX-Forschungsverbund.
https://www.mapex-projekt.de/documents/MAPEX_Buch_Radikalisierungspraevention_in_Deutschland.pdf.
- Bösing, E., Lautz v. Y., Kart, M. & Stein, M. (2023). Einflüsse von Sozialisationsinstanzen und strukturellen Bedingungen auf Deradikalisierungs- und Distanzierungsprozesse junger Menschen im Kontext islamistischer Radikalisierung. In J. Langner, M. Zschach, H. Häring, S. Hohnstein, P. Sauermann, M. Schott & I. Weigelt (Hrsg.), *Jugend und islamistischer Extremismus. Pädagogik im Spannungsfeld von Radikalisierung und Distanzierung*. Im Druck.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.) (2020). Herausforderung Islamismus. Schule und religiös begründeter Extremismus. Hintergrundwissen, Handlungsoptionen und Materialien für die pädagogische Praxis im Überblick. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. URL:
https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/bpb-handreichung-schule-und-religioes-begrueendeter-extremismus_2021.pdf [Zugriff:28.01.2023].
- Dreier, L. & Wagner, K. (2021). *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. AIWG-Expertise*. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Islam in Wissenschaft und Gesellschaft AIWG.
- Feige, A. & Dressler, B. (2000). 'Bildungsreligion' zwischen dem Sakralraum Kirche und pluralisierter Lebenswelt. Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts im Spiegel der Selbstbeschreibungen der ev. ReligionslehrerInnen. In A. Feige, B. Dressler, W. Lukatis, A. Schöll (Hrsg.), *'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen* (S. 443-469). Münster: LIT-Verlag.
- Feige, A. (2000). Die religionskulturelle Vermittlungssituation des Schulischen Religionsunterrichts. 'Gelehrte' Religion zwischen Einflussverlust der kirchlichen Religions-Gestalt und Pluriformität religiöser Deutungs- und Erlebnispraktiken. In A. Feige, B. Dressler, W. Lukatis & A. Schöll (Hrsg.), *'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in*

Niedersachsen (S. 15–32). Münster: LIT-Verlag.

Feige, A. (2001). "Religion" bei Religionslehrerinnen und -lehrern.

Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis; berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Niedersachsen. *Loccumer Pelikan*, 1, S. 28–32.

Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (Hrsg.) (2000). *„Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster: LIT-Verlag

Feige, A., Dressler, B. & Tzscheetzsch, W. (2006). *Religionslehrerin oder Religionslehrer werden*. Ostfildern: Schwabenverlag.

Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat?* Ostfildern: Schwabenverlag.

Georg-Eckert-Institut (o.J.). Unterrichtsmodul für die Sekundarstufe I Wie funktioniert politischer Salafismus? Kritische Auseinandersetzung mit radikal-religiösen Strömungen. URL:

https://www.zwischentoene.info/unterrichtseinheit/praesentation?tx_umat_umat%5Baction%5D=download&tx_umat_umat%5Bcontroller%5D=Unterrichtseinheit&tx_umat_umat%5Bfile%5D=1222&type=1249058993&cHash=a0e5fb92d75ca8c4bf533e7269424b4e [Zugriff: 28.01.2023].

Groeger-Roth, F., Heinzelmann, C., Marks, E., Minder, K., Müller, T. & Preuschardt, M. (2020). Universelle Extremismusprävention. In B. Slama, B. & U. Kemmesies (Hrsg.), *Handbuch Extremismusprävention. Gesamtgesellschaftlich. Phänomenübergreifend* (S. 453–470). Wiesbaden: Bundeskriminalamt Wiesbaden.

Grunert, K. (2012). *Bildung und Kompetenz. Theoretische und empirische Perspektiven auf außerschulische Handlungsfelder*. Wiesbaden: Springer.

Kamçılı-Yıldız, N. (2020). „Andere Religionen“ in den Curricula der islamischen Religionslehrerausbildung. *Theo-Web - Zeitschrift für Religionspädagogik*, 19(1), S. 215–229. URL:

https://www.theo-web.de/fileadmin/user_upload/TW_pdfs1_2020/14_Kamcili-Yildiz_EN D.pdf [Zugriff:28.01.2023].

Kart, M., Stein, M., Lautz, v. Y., Bösing, E., Zimmer, V., Rother, P. & Ayyildiz, C. (2021). Zum Stand der Radikalisierungsprävention im Phänomenbereich des Islamismus. *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 5, S. 1–14. URL:

https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677369/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_DP_Sozialwissenschaften__5_2021_Kartetal_qkwuoq.pdf [Zugriff: 28.01.2023]

- Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen & Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (2009). *Demokratie – Islam – Islamismus. Andi2: Handreichung für den Politikunterricht*. Düsseldorf: Landeszentrale für politische Bildung Nordrhein-Westfalen.
- Lautz, Y. v., Bösing, E., Stein, M. & Kart, M. (2022). Die Bedeutung der Schule für die Prävention von islamistischer Radikalisierung und Deradikalisierung. Online-Portal Infodienst Radikalisierungsprävention der Bundeszentrale für politische Bildung. URL: <https://www.bpb.de/themen/infodienst/515495/die-bedeutung-der-schule-fuer-die-praevention-von-islamistischer-radikalisierung-und-deradikalisierung/> [Zugriff: 28.01.2023].
- Logvinov, M. (2017). *Salafismus, Radikalisierung und terroristische Gewalt. Erklärungsansätze – Befunde – Kritik*. Berlin: Springer.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 20(3), Art. 16*. URL: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343> [Zugriff:28.01.2023].
- Ministerium für Inneres und Kommunales des Landes Nordrhein-Westfalen (MIK) (2015). *CoDeX 2 Islamismus: „Andi2“*. 3. Auflage. Düsseldorf: MIK. URL: https://www.im.nrw/sites/default/files/media/document/file/Comic_Andi_2.pdf [Zugriff: 28.01.2023].
- Neumann, P. (2013). Radikalisierung, Deradikalisierung und Extremismus. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 63*, S. 3-10.
- Pfahl-Traughber, A. (2011). Islamismus – Was ist das überhaupt? Definition – Merkmale – Zuordnungen. URL: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/islamismus/36339/islamismus-was-ist-das-ueberhaupt> [Zugriff: 28.01.2023].
- Reddig, M. (2013). Die Radikalität des religiösen Fundamentalismus. In L.-S. Günther, S. Hertlein, B. Klüsener & M. Maasch (Hrsg.), *Radikalität. Band 2: Frühe Neuzeit und Moderne. Reihe Religiöse, politische und künstlerische Radikalismen in Geschichte und Gegenwart* (S. 176–191). Würzburg: Königshausen & Neumann Verlag.
- Richter, F., Neuhaus, H., Haladich-Hofmann, J. & Rudkowski, T. (2018). Kompetenzmodelle und -dokumentation. Überlegungen zum Umgang mit Kompetenzdokumentation im Rahmen des Projekts konstruktiv. URL: https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/konstruktiv/Materialien/Kompetenzmodelle_und_-dokumentation_180912.pdf [Zugriff: 28.01.2023].
- Shell Deutschland Holding (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022). Die Rolle des islamischen Religionsunterrichts in der

- Prävention islamistischer Radikalisierung - Ergebnisse einer Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Studiengänge der Islamischen Theologie. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 1(1), S. 35-73. URL: <https://zepa-journal.de/index.php/zepa/article/view/14/17> [Zugriff: 28.01.2023].
- Stein, M. & Zimmer, V. (2023). Die Kompetenzorientierung im Studium der Islamischen Theologie - Dokumentenanalyse der Modulbeschreibungen der Masterstudiengänge der Islamischen Theologie mit Lehramtsoption. *Zeitschrift für praxisorientierte (De-)Radikalisierungsforschung ZepRa*, 2, under review.
- Stein, M., Ceylan, R., und V. Zimmer. (2017). Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland. *Hikma - Zeitschrift für islamische Theologie und Religionspädagogik*, 8, S. 48-63.
- Stein, M., Zimmer, V., Kart, M., Rother, P., von Lautz, Y., Bösing, E. & Ayyildiz, C. (2021). Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention. *IUBH Discussion Papers Sozialwissenschaften*, 5, S. 1-20. URL: https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1626677379/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/IU_SOZIALWISS_4_2012_Stein_Zimmer_Kart_lvuwaw1.pdf [Zugriff: 28.01.2023].
- Stošić, P. & Rensch, B. (2020). „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“ In I. von Ackeren, H. Bremer, F. Kessl, H.-C. Koller, N. Pfaff, C. Rotter, E. D. Klein & U. Salaschek (Hrsg.), *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 147-160). Opladen: Barbara Budrich.
- Ströbele, C. (2021). Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Entwicklungen und Wirkungen. URL: <https://www.researchgate.net/publication/349573159> [Zugriff: 28.01.2023].
- Ufuq (2021). Islamistische und rassistische Anschläge - ein Thema für Unterricht und Schule. URL: [file:///C:/Users/Vechta_Margit/Dropbox/PC%20\(2\)/Downloads/Broschuere-Islamistische-und-rassistische-Anschlaege-Webfassung.pdf](file:///C:/Users/Vechta_Margit/Dropbox/PC%20(2)/Downloads/Broschuere-Islamistische-und-rassistische-Anschlaege-Webfassung.pdf) [Zugriff: 28.01.2023].
- Weinert, F. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wissenschaftliche Dienste des Deutschen Bundestags (2021). *Islamischer Religionsunterricht an Schulen. Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen und Umsetzung in den Bundesländern. WD 8 - 3000 - 065/21*. Berlin: Deutscher Bundestag.
- Zimmer, V., Ceylan, R. & Stein, M. (2019). Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen - die Rolle der politisch-religiösen Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. *Bildung und Erziehung BuE*, 72(1), S. 60-78.

Zimmer, V., Stein, M. & Ceylan, R. (2019). Erziehungserfahrungen in den Herkunftsfamilien und deren Einflüsse auf die Religiosität (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE*, 39(1), S. 56–73.

Zimmer, V., Stein, M., Kart, M., Bösing, E., Lautz, v. Y. & Ayyildiz, C. (2022). Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam. *IU Discussion Papers Sozialwissenschaften*. 2(1), S. 1–24. URL: https://res.cloudinary.com/iubh/image/upload/v1644222630/Presse%20und%20Forschung/Discussion%20Papers/Sozialwissenschaften/DP_Sozialwissenschaften_2022_1_Zimmer_et_al_Islamistische_Radikalisierung_mbq271.pdf [Zugriff: 28.01.2023].

Prof.'in Dr. Margit Stein

seit 2010 Professorin für Allgemeine Pädagogik 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

Dr. Dr. Veronika Zimmer

Vertretung der Professur Allgemeine Pädagogik an der Universität Vechta
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