ECONSTOR
Make Your Publications Visible.

A Service of
ZBW
Leibniz-Informationszentrum Wirtschaft
Leibniz Information Centre for Economics

Stein, Margit et al.

Working Paper

Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention

IUBH Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 4/2021

Provided in Cooperation with:
IU International University of Applied Sciences

Suggested Citation: Stein, Margit et al. (2021) : Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention, IUBH Discussion Papers - Sozialwissenschaften, No. 4/2021, IU Internationale Hochschule, Erfurt

This Version is available at:
https://hdl.handle.net/10419/235880

Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

Terms of use:

Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.

You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.

If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.

WWW.ECONSTOR.EU

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

iubh INTERNATIONALE HOCHSCHULE

IUBH Discussion Papers

SOZIALWISSENSCHAFTEN

Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention

Margit Stein

Veronika Zimmer

Mehmet Kart

Petra Rother

Yannick von Lautz

Eike Bösing

Caner Ayyildiz

IU Internationale Hochschule

Main Campus: Erfurt

Juri-Gagarin-Ring 152

99084 Erfurt

Telefon: +49 421.166985.23

Fax: +49 2224.9605.115

Kontakt/Contact: kerstin.janson@iu.org/

Autorenkontakt/Contact to the author(s):

Prof. Dr. Mehmet Kart

IU Duales Studium

Siemensstraße 10

D-30173 Hannover

Telefon: +49-4441-15-591

Email: margit.stein@uni-vechta.de

IUBH Discussion Papers, Reihe: Sozialwissenschaften, Vol. 2, Issue 4 (Mai 2021)

ISSN-Nummer: **2699-2574**

Website: https://www.iubh-university.de/forschung/publikationen/

Der islamische Religionsunterricht als Mittel der Radikalisierungsprävention

Margit Stein, Veronika Zimmer, Mehmet Kart, Petra Rother, Yannick von Lautz, Eike Bösing, Caner Ayyildiz

Abstract:

This article discusses the contribution of Islamic religious education to the prevention of islamistic radicalization in Germany. Special emphasis is laid on exploring the role of teachers within religious education that play an important role as multipliers within the religious socialization of young Muslims.

Religious education is a regular school subject and the right for religious education is even stated in the German Constitution (Basic Law for the Federal Republic of Germany, Article 7). Nevertheless, the school-based implementation of the constitutional education laws varies on the federal state level according to the so called "Kulturhoheit der Länder". Due to the increasing proportion of students with a Muslim background, Islamic religious education was implemented in most of the Federal states of Germany. In view of the growing proportion of people who define themselves as Muslims in Germany, Islamic religious education is gaining in importance throughout Germany. In response to this social development, Institutes for Islamic Theology were established at universities for instance in Nuremberg, Frankfurt and Berlin to guarantee a scientific based education of teachers for Islamic education.

The implementation of Islamic religious education in schools is connected with the hope of preventing Islamist radicalization and giving Muslim children and youths access to a modern and well-founded understanding of Islam. The religious education of teachers to be who are currently trained at universities, plays a decisive role in this context.

Empirically, the influence of migrant and, in particular, Muslim teachers on students has been insufficiently empirically explored. This desideratum is being addressed by two projects. One examines the attitudes of university students of Islamic theology for example concerning the goals of Islamic religious education. The other project determines what causes university students of Islamic theology and the staff at the Institutes for Islamic Theology see for the rise of Islamism and what approaches they propose for prevention.

Keywords:

Islam, religious education, school, teachers, radicalization

Zahlen zu jungen Menschen mit muslimischem Hintergrund in Deutschland als Adressat*innen des Islamischen Religionsunterrichts

Deutschland wird in religiös-weltanschaulicher Hinsicht zunehmend heterogener. Während in Deutschland immer noch etwa die Hälfte der Bevölkerung einer christlichen Kirche angehört, steigt aber auch der Anteil an Menschen mit islamischer Religionszugehörigkeit und derjenigen ohne Bekenntnis. Insgesamt lebten 2019 gemäß dem Statistischen Bundesamt 23,3 Millionen Katholik*innen, 20,7 Millionen Protestant*innen und 4,55 Millionen Muslim*innen in Deutschland, davon 2,64 Millionen Sunnit*innen sowie etwa 500.000 Alevit*innen und 255.500 Schiit*innen (Statistisches Bundesamt, 2020b). Diejenigen, die sich zum Islam bekennen, sind mit der Ausnahme weniger einheimisch-deutscher Konvertit*innen zumeist Migrant*innen der ersten (selbst im Ausland geboren und nach Deutschland zugewandert) und zweiten Einwanderergeneration (mindestens ein im Ausland geborenes und nach Deutschland zugewandertes Elternteil) bzw. teilweise auch bereits in dritter Generation Nachfahren derselben. Bei dieser dritten Generation sind nur mehr Teile der Großeltern im Ausland geboren, wobei die Elterngeneration und die Generation der Kinder bereits vollständig in Deutschland sozialisiert wurden.

Laut den Hochrechnungen der Studie ‚Muslimisches Leben in Deutschland 2020' im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz liegt der Anteil an muslimischen Menschen in Deutschland höher, da der Anteil insbesondere in den letzten fünf Jahren um etwa eine Million Menschen anstieg. Gemäß diesen Schätzungen lebten in Deutschland im Jahr 2019 zwischen 5,3 Millionen und 5,6 Millionen muslimische Angehörige (einschließlich alevitischer Religionsangehöriger), was etwa 6,6% der in Deutschland lebenden Bevölkerung entspricht (Pfündel, Stichs & Tanis, 2021, S. 37). Die meisten in Deutschland lebenden muslimischen Angehörigen sind sunnitisch (74%).

„Den zweithöchsten Anteil stellen Musliminnen und Muslime, die die Angabe „weiß nicht" gewählt haben (11 %). Offenbar sind sich viele muslimische Religionsangehörige nicht bewusst, dass es verschiedene islamische Strömungen gibt. Möglicherweise möchten sich die Betreffenden aber auch keiner Richtung zuordnen und haben diese Antwort als Ausweichkategorie gewählt. Der weltweit vergleichsweise wenig verbreiteten alevitischen Glaubensrichtung gehören 8 % der muslimischen Religionsangehörigen in Deutschland an. Ihr Anteil ist doppelt so hoch wie der der schiitischen Glaubensangehörigen (4 %). Andere Glaubensrichtungen sind in Deutschland kaum verbreitet." (Pfündel, Stichs & Tanis, 2021, S. 46).

Die islamische Religionsgemeinschaft in Deutschland wächst also und wird ebenso wie das religiös-kulturelle Leben in Deutschland insgesamt heterogener. Ursächlich hierfür sind zwei Faktoren: Erstens die Fluchtmigration, die seit 2015 in verstärktem Maße einsetzte, und zweitens die junge Altersdemographie der Menschen mit migrantischem Hintergrund.

Anstieg junger Muslim*innen infolge der Fluchtmigration

Der Anteil der in der Europäischen Union (EU-28) Schutzsuchenden lag bereits 2014 auf einem hohen Niveau von 563.000 gestellten Asylerstanträgen, wuchs jedoch in 2015 auf 1,3 Millionen an (Bundesagentur für Arbeit, 2020). Zumeist wurden die Anträge in Deutschland gestellt. Gemäß aktueller Schätzungen des Statistischen Bundesamts (2020a) leben etwa 11,2 Millionen Ausländer*innen in Deutschland, was 14 % der Bevölkerung entspricht. 16 % der Ausländer*innen können als Menschen mit Fluchthintergrund eingestuft werden (Stichtag: 31.12.2019). Die Geflüchteten verteilen sich jedoch regional sehr unterschiedlich: so sind etwa 20 % der Bewohner*innen Bremens Ausländer*innen und 4 % Geflüchtete. In den östlichen Bundesländern sind nur etwa 5 % der Bewohner*innen Ausländer*innen und etwa 1 % Geflüchtete (Bundesagentur für Arbeit, 2020).

Nach wie vor bilden türkeistämmige Personen unter den Muslim*innen in Deutschland mit insgesamt etwa 45% den größten Anteil (Pfündel, Stichs & Tanis, 2021). Zusätzlich zu diesen Muslim*innen türkischer oder kurdischer Herkunft, die meist als Migrant*innen der 2. Generation Nachfahren der sogenannten Gastarbeiter*innen sind, wandern nun verstärkt Muslim*innen mit arabischem (etwa irakischem), asiatischem (etwa afghanischem) und afrikanischem (etwa sudanesischem) Migrationshintergrund nach Deutschland ein. Etwa zwei Drittel (67,3 %) der Geflüchteten sind gemäß des Statistischen Bundesamts (2020b) islamischen Glaubens. Einen ähnlich hohen Anteil errechnet auch eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (2016). Gemäß dieser Studie waren von den etwa 1,1 Millionen schutzsuchenden Neuzugewanderten 2015 63,3% Muslim*innen.

Genaue Angaben zu der Religionszugehörigkeit Geflüchteter sind jedoch nur annähernd möglich, da die Religionszugehörigkeiten Geflüchteter nicht erfasst werden. Zudem wandern auch Angehörige der christlichen oder jesidischen Religion sowie sonstiger Religionsgemeinschaften aus primär muslimisch geprägten Herkunftsländern wie etwa dem Irak oder Syrien zu, so dass man auch nicht auf Basis des Herkunftslandes automatisch auf die Religion der Zugewanderten schließen kann. Laut dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge wurden im Berichtsmonat September 2015 – dem Monat mit dem höchsten Aufkommen an Geflüchteten Erstanträge in Deutschland am häufigsten von Flüchtlingen aus Syrien (16.544), Albanien (6.624) und Afghanistan (2.724) eingereicht (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2015, S. 5).

Anstieg junger muslimischer Menschen infolge altersdemographischer Prozesse

Vielfach sind es primär junge Menschen, die selbst (1. Einwanderergeneration) oder deren Eltern (2. Einwanderergeneration) zugewandert sind: Während nach aktuellsten Zahlen (Statistisches Bundesamt, 2020a) insgesamt etwa 26% der in Deutschland lebenden Menschen einen Migrationshintergrund haben, steigt der Anteil jeweils umso stärker an, je jünger das betrachtete Alterssegment der Bevölkerung ist. So haben bei den unter 5-Jährigen 40,4 % einen Migrationshintergrund, bei den sechs- bis zehnjährigen Kindern im Grundschulalter 39,6 %, bei den zehn- bis fünfzehnjährigen im Sekundarbereich I 38,7 % und bei den 15- bis 20-jährigen im Sekundarbereich II und im Berufsbildungsbereich 34,6 % einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2020a, Tabelle 1).

Eine ähnliche Altersverteilung besteht bei einem dezidierten Blick auf Geflüchtete: von diesen sind 96 % unter 65 Jahre alt und etwa zwei Drittel (67 %) unter 35 Jahre. Besonders interessant für die vorliegende Publikation sind auch hier diejenigen, die sich noch in einer Vollzeitbeschulung befinden (unter 16 Jahren) und somit auch einen Religionsunterricht besuchen (könnten): dies trifft auf 25 % der Geflüchteten zu (Bundesagentur für Arbeit, 2020).

Nach Angaben der Studie "Muslimisches Leben in Deutschland 2020" sind 21 % der muslimischen Religionsangehörigen Kinder oder Jugendliche im Alter von unter 15 Jahren. „Weitere 24 % sind zwischen 15 und 24 Jahre alt, befinden sich also in einer Lebensphase, in der viele Menschen ihre berufliche Ausbildung noch nicht abgeschlossen haben oder am Anfang ihres beruflichen Werdegangs stehen." (Pfündel, Stichs & Tanis, 2021, S. 50). Zur Altersverteilung muslimischer Menschen in Deutschland gibt es keine belastbaren Daten, jedoch Hochrechnungen, etwa von Haug, Müssig und Stichs (2009), wobei schon vor etwa zehn Jahren etwa 25 % der Muslim*innen in Deutschland unter 15 Jahre alt waren.

Der Islamische Religionsunterricht als Beitrag zur Integration und als Präventivinstrument gegen islamistische Radikalisierung

Islamisierung der Integrationsdebatte

Angesichts der Tatsache, dass sich ein stetig wachsender Anteil der Menschen in Deutschland zum Islam bekennt, wird die Integrationsdebatte zunehmend islamisiert (vgl. Ceylan & Stein, 2016), d.h. die Integration von Neuzugewanderten bzw. Menschen mit Migrationshintergrund wird häufig auf die Frage reduziert, wie Menschen mit islamischem Hintergrund in die Gesellschaft eingebunden werden können. Dies verkürzt die Debatte unverhältnismäßig, da ein nicht zu unterschätzender Anteil der Neuzugewanderten aus anderen EU-Ländern wie Polen, Rumänien und Bulgarien stammt oder Nachfahren der sogenannten Gastarbeiter*innen aus Italien, Spanien oder dem früheren Jugoslawien sind, deren Bevölkerung überwiegend christlich geprägt ist. Oftmals werden Migrant*innen in Umfragen wie etwa der ‚Mitte-Studie' mit muslimischen oder noch spezifizierter mit muslimisch-türkeistämmigen Personen gleichgesetzt (Pickel, 2019). Jedoch liegt laut den aktuellsten Zahlen des Statistischen Bundesamts (2020a) in Nordrhein-Westfalen, Berlin, Bremen sowie in Nordhessen und im bayerischen Regierungsbezirk Schwaben der Anteil von türkeistämmigen Menschen bei den Migrant*innen bei 15%. Zumeist stammen zugewanderte Personen aus einem Mitgliedsstaat der Europäischen Union (Statistisches Bundesamt, 2020a). Darüber hinaus bekennen sich nicht alle Menschen aus Herkunftsländern mit überwiegend muslimischer Bevölkerung zum Islam. In dieser Debatte ist es außerdem relevant zu unterstreichen, dass – neben der ethnischen und religiösen Diversität – viele Menschen in der migrantischen Community eine eher säkulare Sozialisation genossen haben. In der sich wandelnden Integrationsdebatte wird diese Vielfalt schnell

übersehen und oftmals werden die Begriffe ‚Ausländer*in', ‚Migrant*in', ‚Geflüchtete' und ‚Muslim*in' fälschlich synonym gebraucht (Pickel, 2019). Bauman (2016) problematisiert die polarisierte Diskurslage, die neue gesellschaftliche Ängste und Vorurteile produziert. Er unterstreicht, dass das Denken und Fühlen der Menschen aufgrund der emotional aufgeladenen Stimmung durch eine „moral panic" dominiert werden (Bauman, 2016, S. 7). Bozay (2019) betont, dass hier der politische und mediale Diskurs auch durch die Macht der Sprache und Symbole geleitet und durch den Framing-Effekt bestimmt wird. „Im gesellschaftspolitischen Kontext werden auch Abhandlungen wie die vermeintliche „Flüchtlingskrise", „Asylmissbrauch", „Asylindustrie" oder der „Asyltourismus" so verortet, dass unter großen Bevölkerungsteilen durch die Vermittlung von Frames auch eine Meinung zu „Flucht" und Geflüchteten übertragen und verfestigt wird." (Bozay, 2019, S. 32). Die Integrated Threat Theory (Stephan & Stephan, 1996) unterscheidet bei den vermeintlichen Bedrohungen durch Menschen mit Fluchthintergrund sogenannte realistic threats von symbolic threats:

„Die realistische Bedrohung (realistic threats) sieht eine Existenzbedrohung der In-Group hinsichtlich des physischen, materiellen und politischen Zustands. Dies kann z.B. ein terroristischer Anschlag oder der Nachweis krimineller Tätigkeiten der Out-Group sein. Solche Wahrnehmungen befördern die Abwertung der Out-Group, genauso wie es eine starke Identifikation mit der In-Group (Nation oder Religionsgemeinschaft) tut. Wahrgenommene Konflikte auf der Ebene der Werte, Normen, Überzeugungen und Weltsichten unterschiedlicher Gruppen bezeichnet man als symbolische Bedrohung (symbolic threats). Ein Beispiel ist die in Europa zu findende Angst vor der Islamisierung des Abendlandes. Symbole wie Moscheen, Minarette bzw. Kopftuch oder Burka können diese Wahrnehmungen am Objekt bündeln, aber auch sichtbar machen." (Pickel, 2019, S. 63).

Hintergrund ist zudem, dass die Berichterstattungen über bestimmte Migrationsgruppen, vor allem Menschen mit muslimischem Glauben, häufig negativ geprägt sind. „Wenn über Migrant_innen berichtet wird, ist dies meist nur konkret anlassbezogen und von einem problemorientierten Zugang dominiert. Solche Formen der medialen Darstellungen führen häufig dazu, dass über bestimmte Menschengruppen größtenteils nur im Kontext von „mangelnder Integration" bzw. „drohender Überfremdung" berichtet wird" (Bozay & Mangitay, 2019, S. 173).

Eine differenzierte Betrachtung in dieser Debatte ist für die wissenschaftliche Analyse unabdingbar, um Differenzlinien zu erkennen und Verallgemeinerungen zu vermeiden.

Der Islamische Religionsunterricht als ordentliches Schulfach

Dadurch dass der Islam in Deutschland auf Basis der demographischen Entwicklung der Gläubigen immer mehr an Bedeutung gewinnt und auch gesellschaftspolitisch immer sichtbarer wird, unter anderem durch die Aktivitäten der muslimischen Dachverbände und vieler islamischer Gemeinden, in der auch Kinder und Jugendliche eine informelle islamische Erziehung bzw. Unterweisung etwa in Koranschulen erhalten, aber auch transnationaler Aspekte wie etwa des Versuchs der Einflussnahme des türkischen Staates auf die religiöse Unterweisung türkischstämmiger Menschen in Deutschland, wurde der Bedarf nach einer staatlichen Reglementierung, zumindest als Aufgabe der Bildungseinrichtungen, deutlicher. Vor dem Hintergrund der Debatte über die sogenannte Einwanderungsgesellschaft und einer staatlich kontrollierten religiösen Bildung von Schülerinnen und Schülern wurde der islamische Religionsunterricht neben dem christlichen Religionsunterricht und dem Ethikunterricht in Deutschland implementiert.

In Deutschland besteht nicht nur das Recht auf Religionsfreiheit, sondern auch der Religionsunterricht ist als verpflichtendes ordentliches Schulfach bereits im Grundgesetz (GG Artikel 7, Abs. 3) gesetzlich vorgeschrieben, anders als in streng laizistisch geprägten Ländern wie etwa Frankreich, in welchem ebenfalls eine große Anzahl an muslimisch geprägten Menschen lebt. Schweitzer (2008, S. 28) postuliert, dass die „religiöse Bildung in der Kindheit [...] ein Zukunftsthema" sei und moniert in diesem Zusammenhang Defizite bei der Begleitung muslimischer Kinder (Schweitzer, 2008, S. 26). Auch Stošić und Rensch (2020, S. 147) konstatieren eine „Revitalisierung religionsbezogener Diskurse", etwa auch in Bezug auf den Islamischen Religionsunterricht.

Die Einführung des islamischen Religionsunterrichtes, der den Vorgaben des Grundgesetzes nach Art. 7 Abs. 3 entsprechen soll, wurde lange und kontrovers diskutiert (Kiefer, 2011). Die Debatte begann in den 1970er Jahren, als in Nordrhein-Westfalen die Einrichtung einer Arbeitsgruppe beschlossen wurde, in der Muslim*innen und

Vertreter*innen des Landes die Grundlagen für ein Curriculum erarbeiten sollten. Jedoch konnte keine Einigung erzielt werden und das Vorhaben scheiterte (Kiefer, 2011). Es wurde eine islamkundlich orientierte sogenannte Islamische Unterweisung eingeführt, die im Rahmen des muttersprachlichen Unterrichtes erteilt werden sollte neben der Vermittlung der Geschichte, Sprache und Kultur des Herkunftslandes der Schüler*innen. In den 1970er Jahren haben vor allem die Moscheen den Fokus auf die religiöse Erziehung der muslimischen Kinder und Jugendlichen gerichtet.

„Bis in die Gegenwart hinein besuchen Tausende aus dieser Zielgruppe den katechetischen Unterricht an den Wochenenden. Zwar wird auch in muslimischen Familien Wert auf eine islamische Erziehung gelegt, doch infolge der Kompetenz- und Vertrauenszuschreibungen an die Moscheen und Imame genießen die Gemeinden einen besonderen Stellenwert. Ihre Exklusivstellung teilen sich jedoch die Moscheen zunehmend mit dem sukzessiv eingeführten Islamischen Religionsunterricht.“ (Ceylan, 2015, S. 1).

Als Lehrpersonen der Moscheekatechese fungieren dabei Imame. Zur Moscheekatechese besteht jedoch eine große Forschungslücke ebenso wie zum muttersprachlichen Ergänzungsunterricht insgesamt. Auch die religiöse Sozialisation in den muslimischen Familien ist bis dato kaum erforscht, so dass Ceylan und Stein (2016) hier von einer Black Box Situation der Forschung sprechen. Zum Bereich der religiösen Erziehung und Sozialisation in muslimischen Familien gibt es wenig empirische Arbeiten; oftmals wird der Bereich der religiösen Erziehung oder der Erziehung in Familien nur als ein Thema unter vielen in den Studien gestreift. Eine Ausnahme stellt etwa die Dissertation von Ayşe Uygun-Altunbaş (2017) zur religiösen Erziehung in muslimischen, türkeistämmigen Akademikerfamilien in Deutschland dar. Als Orte der religiösen Sozialisation für muslimische Kinder und Jugendliche fungierten bis Ende der 1990er Jahre hinein ausschließlich die muslimischen Familien und Gemeinden (Ceylan, 2015). In unterschiedlichen Bundesländern wurden basierend auf den Wunsch und die Verpflichtung zum Angebot eines schulisch verantworteten Religionsunterrichts verschiedene Versuche unternommen, islamischen Religionsunterricht einzuführen. Hier werden lediglich einige davon aufgelistet. In Nordrhein-Westfalen wurde im Jahr 1999 im Erlass zur Islamkunde festgelegt, dass das Fach ausschließlich von Muslim*innen erteilt werden darf. Islamkunde wird in deutscher Sprache seit dem Schuljahr 1999/2000 landesweit in den Jahrgangsstufen 1- 10 angeboten. In Niedersachsen wurde seit dem Schuljahr 2003/2004 bis ins Jahr 2014 der Schulversuch ‚Islamischer Religionsunterricht‘ durchgeführt. Nach dem Modellversuch ‚Islamischer Religionsunterricht‘ in Niedersachsen (Ballasch, 2011), der durch eine Befragung von teilnehmenden Kindern sowie deren Eltern, nicht jedoch der Lehrkräfte, wissenschaftlich begleitet wurde (Uslucan, 2007; 2009; 2011), wurde dieser in ein ordentliches Schulfach überführt. In Schleswig-Holstein wird seit dem Schuljahr 2007/2008 Islamunterricht angeboten und in Baden-Württemberg seit dem Schuljahr 2006/2007. Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird in Rheinland-Pfalz der Modellversuch Islamischer Religionsunterricht durchgeführt. Die meisten Schulversuche in unterschiedlichen Bundesländern sind hybrid angelegt, d.h. es wird sowohl Religionskunde als auch ein bekenntnisorientierter Religionsunterricht gemeinsam in Mischform angeboten (Kiefer, 2011). In der Deutschen Islamkonferenz wurden 2006 ebenfalls unterschiedlichste Handlungsfelder der Integration, u.a. die Möglichkeit eines staatlich verantworteten Religionsunterrichts, skizziert (Deutsche Islamkonferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011). Der neu eingeführte Islamunterricht als ordentliches Schulfach stellt den Versuch dar, die Synthese zu unterstützen zwischen einem aufgeklärten, „moderaten und hier beheimateten – nationalen – Islam“ (Kiefer & Malik, 2008, S. 99), der sich sowohl an die Grundsätze des Korans hält, als auch an den Menschenrechten und der Menschenwürde orientiert ist und damit Fundamentalismen und Radikalisierungen entgegentritt. Auch eine Expertise der Arbeitsstelle AIWG zum Fach der Islamischen Theologie in Deutschland und den dort eingeschriebenen Studierenden (Dreier & Wagner, 2021, S. 5) betont:

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

Aktuell nehmen fast 60.000 Schüler*innen am islamischen Religionsunterricht teil (Mediendienst Integration, 2020). Alevitischen Religionsunterricht gibt es zudem in acht Bundesländern: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz und im Saarland. Manche Alevit*innen zählen sich zu den Muslim*innen, andere zu einer eigenständigen nichtmuslimischen Religionsgemeinschaft. Akademische Ausbildungen zu alevitischen Religionslehrkräften sind etwa an den Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und in Weingarten möglich. In der Tabelle 1 wird die aktuelle Situation zu den Angeboten des islamischen Religionsunterrichtes nach Bundesländern zusammengefasst.

***Tabelle 1**: Islamischer Religionsunterricht (eigene tabellarische Zusammenfassung nach Mediendienst Integration, 2020)*

Bundesland	**Art des Unterrichtes**
Baden-Württemberg	– Modellprojekte mit muslimischen Partner*innen als befristete Übergangsmodelle unter Beteiligung muslimischer Verbände oder lokaler Moscheegemeinden. – Alevitischer Religionsunterricht
Bayern	– Islamkunde in staatlicher Verantwortung ohne Einbezug der muslimischen Verbände – Alevitischer Religionsunterricht
Berlin	– Bekenntnisorientierter Unterricht durch islamische Verbände in alleiniger Verantwortung des islamischen Landesverbands ‚Islamische Föderation in Berlin' als freiwilliger Zusatzunterricht – Alevitischer Religionsunterricht
Bremen	– Konfessionsübergreifender Religionsunterricht für alle
Hamburg	– Konfessionsübergreifender Religionsunterricht für alle
Hessen	– Fach „Islamunterricht" in staatlicher Verantwortung ab der siebten Klasse als Modellprojekt – Bekenntnisorientierter Unterricht durch islamische Verbände in Kooperation mit der Ditib Hessen (ab dem Schuljahr 2020/21 ausgesetzt) und der Ahmadiyya Gemeinde – Alevitischer Religionsunterricht
Niedersachsen	– Bekenntnisorientierter Unterricht durch islamische Verbände in Kooperation mit der Ditib Nord und der Schura Niedersachsen – Alevitischer Religionsunterricht
Nordrhein-Westfalen	– Modellprojekte mit muslimischen Partner*innen als befristete Übergangsmodelle mit muslimischen Verbänden oder lokalen Moscheegemeinden – Alevitischer Religionsunterricht
Rheinland-Pfalz	– Modellprojekte mit muslimischen Partner*innen – Alevitischer Religionsunterricht
Saarland	– Modellprojekte mit muslimischen Partner*innen – Alevitischer Religionsunterricht
Schleswig-Holstein	– Islamkunde in staatlicher Verantwortung ohne Beteiligung muslimischer Religionsgemeinschaften
In den fünf östlichen Bundesländern gibt es kein Angebot für muslimische Schüler*innen.	

2010 stellte Ucar fest, dass die meisten in den Schulversuchen tätigen Religionslehrkräfte Muttersprachlehrkräfte sind, „die in aller Regel über keine theologische Ausbildung verfügen. Sie wurden – als die billigere Lösung in einer Zeit, wo man ohnehin den muttersprachlichen Unterricht abbauen wollte – durch

Fortbildungen weitergebildet und als „Lehrkräfte“ für den Islamischen Religionsunterricht eingesetzt.“ (Ucar, 2010, S. 18). Zusätzlich wird auch die Zusammenarbeit mit DITIB kritisiert, da aufgrund der politischen Entwicklungen in der Türkei und deren Einfluss auf die Imame in den DITIB-Moscheegemeinden, eine neue Diskussion über die Bedeutung des islamischen Religionsunterrichts initiiert wurde.

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung schätzt, dass für eine flächendeckende Einführung islamischen Religionsunterrichtes in staatlicher Verantwortung in Deutschland viele Lehrkräfte benötigt werden, die in den Zentren für islamische Theologie eine fundierte Ausbildung genießen sollen (Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2011). Gegenwärtig werden an den neu gegründeten Zentren für Islamische Theologie[1] Religionslehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht ausgebildet mit dem größten Zentrum in Osnabrück/Niedersachsen. Diese Zentren sind finanziert über das Ministerium für Bildung und Forschung BMBF. Hierzu kommen Möglichkeiten der universitären Ausbildung an den Standorten Karlsruhe, Ludwigsburg und Hamburg. Das Ziel ist es, islamische Religionslehrkräfte für den bekenntnisorientierten Schulunterricht auszubilden und ein wissenschaftlich fundiertes Studium von Religionsgelehrten im staatlichen Hochschulsystem in deutscher Sprache zu ermöglichen. Die islamischen Religionslehrkräfte in den Schulen stellen ein wichtiges pädagogisches Gegengewicht zu den Imamen dar, so dass von den Norm- und Werteinstellungen der religiösen Fachkräfte in den Schulen eine erfolgreiche religiöse Bildung abhängen wird. Derzeit sind mehr als 2000 Studierende in Bachelor- und Master-Studiengängen im Bereich der islamischen Theologie eingeschrieben an den BMBF-geförderten Standorten Berlin, Paderborn, Osnabrück/Münster, Frankfurt/Siegen und Erlangen-Nürnberg sowie an den Standorten Hamburg, Karlsruhe und Ludwigsburg (Dreier & Wagner, 2021).

Muslimische Religionslehrkräfte als Multiplikator*innen religiöser Orientierungen

Forschungen zu (angehenden) Lehrkräften mit Migrationshintergrund insgesamt

Die migrationsbedingte Heterogenität in der Gesamtbevölkerung bildet sich zunehmend auch bei den Lehrkräften ab. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund waren lange Zeit, anders als die migrantische Schülerschaft, kaum ein Thema in der deutschsprachigen Forschung. Erst seit Beginn der 2000er-Jahre sind sie im Fokus der Politik und empirischen Forschung. Bisher wurden Studien zu Werteorientierungen von Lehrkräften allgemein umgesetzt, etwa im Rahmen der Studie ‚Wertorientierungen und Werterziehung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland‘, bei der 1.185 Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen zu Bildungs- und Erziehungszielen sowie ihren Werteorientierungen befragt wurden (Drahmann, Cramer & Merk, 2018), wobei der Migrationshintergrund unberücksichtigt blieb. Allgemein erreichten die Werte Fürsorge, Gerechtigkeit, Verantwortung und Wahrhaftigkeit die höchste Zustimmung als wichtige schulische Erziehungsziele.

In Deutschland liegen kaum empirische Befunde zur Frage der Bedeutsamkeit des Migrationshintergrundes von Lehrkräften vor. Es gibt zunächst keine verlässlichen Zahlen zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Es lassen sich zudem nur einzelne und meist qualitative Studien zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund finden (siehe auch den Überblick bei Ova, Stein, Zimmer, 2020). Obwohl die Forschungslage zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund sehr dünn ist, sind die bildungspolitischen Erwartungen an diese hoch. In bildungspolitischen Papieren von Parteien, Gewerkschaften und Ministerien werden sie „als „change agents“ in einer multikulturellen Gesellschaft“ (Herkner & Jahnke, 2012, S. 11) und als Brückenbauerinnen und -bauer zwischen den Elternhäusern und den Schulen bezeichnet (Karakaşoğlu, Wojcichowicz & Gruhn, 2013, S. 70), gelten als „Beispiele für einen gelungenen Aufstieg durch Bildung“, als „wertvolle Ressource“ und „Impuls für die interkulturelle Öffnung von Schule“ (Stiller & Zeoli, 2013, S. 368/369). Auch seien Lehrkräfte mit Migrationshintergrund „besonders glaubwürdig [für] Kinder und Jugendliche aus zwei Kulturen“ (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2010, S. 87). Als Beleg für ihre positive Rolle als change agents, Brückenbauer*innen etc. gilt oftmals allein der biographische Hintergrund, etwa, dass sie „wissen, wie es ist, nicht immer in

[1] Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Universität Osnabrück, Eberhard Karls Universität in Tübingen, Goethe-Universität in Frankfurt und der Justus-Liebig-Universität in Gießen, Friedrich-Alexander-Universität in Erlangen-Nürnberg, Humboldt-Universität zu Berlin und Institut für islamische Theologie in Paderborn

Deutschland zu Hause gewesen zu sein“ (Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen, 2009, S. 6) – auch wenn sie zumeist in Deutschland sozialisiert wurden. Zudem wird angenommen, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aufgrund der erfolgreichen eigenen Bildungsbiografie günstige Einstellungen mit Blick auf den Umgang mit Heterogenität in Unterricht und Schule haben (Herkner & Jahnke, 2012).

Bisher liegen nur wenige empirische Studien vor, in denen neben einheimisch-deutschen auch migrantische Lehrkräfte insgesamt selbst zu Wort kommen, d.h. der Migrationshintergrund in der Befragung als relevantes Kriterium überhaupt ausgewiesen ist. Genannt seien hier die Studien von Karakaşoğlu und Wojciechowicz (2012) und Bandorski und Karakaşoğlu (2013) zu Studienwahlentscheidungen und Studienverlauf angehender (migrantischer) Lehrkräfte, von Rotter (2012; 2014a) zum Umgang migrantischer Lehrkräfte mit den an sie gestellten Erwartungen, von Edelmann (2000) zur Aufarbeitung migrationsbedingter Heterogenität durch migrantische Lehrkräfte, von Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) zum Selbstverständnis und zur schulische Integration migrantischer Lehrkräfte sowie von Ova, Stein und Zimmer (2020) zu den Werteorientierungen von migrantischen und einheimisch-deutschen Lehrkräften im Vergleich.

Georgi, Ackermann und Karakaş (2011) zeigten in ihrer Studie „Vielfalt im Lehrerzimmer“, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in besonderem Maße bereit sind, sich für migrantische Schüler*innen zu engagieren, jedoch mit der Zuschreibung einer Vorbildfunktion differenziert umgehen und hierbei eine Verantwortung aller Lehrer*innen – gleich ob mit oder ohne Migrationshintergrund – betonen. Auch bei anderen Studien ist ein ähnliches Ergebnis zu finde; so möchten die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund nicht auf eine Expertenrolle für die Integration und Migration reduziert werden (Rotter 2012, Bandorski und Karakasoglu, 2013). Neben den positiven gesellschaftlichen Erwartungen sehen sich Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aber auch mit Rassismen und Vorurteilen konfrontiert, die Fereidooni (2016a, 2016b) u.a. in seiner Dissertation (2016b) herausarbeitet. So wird teilweise bezweifelt, dass migrantische Lehrkräfte die Schüler*innen ähnlich kompetent fördern können wie einheimisch-deutsche Personen, gerade im Deutschunterricht und wenn sie ihre Abschlüsse im Ausland erworben haben, zudem wird gerade in Bezug auf divergierende kulturell-religiöse Hintergründe eine Überwältigung der Schülerschaft befürchtet, die Kul (2013, S. 157) in seiner Publikation unter der islamophoben Aussage „Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit“ subsumiert. Rotters (2014b, 2015) qualitative Studie zu Schüler*innen fragt danach, ob diese Lehrkräfte mit oder ohne Migrationshintergrund per se als unterschiedlich wahrgenommen werden. Auch fragt die Studie danach, ob dem Migrationshintergrund die hohe Bedeutung beigemessen werden sollte, welche ihm von Seiten der Politik für die Förderung der migrantischen Schülerschaft zugeschrieben wird. Schüler*innen nehmen ihre Lehrkräfte weniger holzschnittartig wahr, als die artikulierten Erwartungen es vermuten lassen.

Forschungen zu (angehenden) islamischen Religionslehrkräften

Insbesondere islamische Religionslehrkräfte spielen vermutlich als prägende Multiplikator*innen eine wichtige Rolle für die islamische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und auch deren Integration. Die Gruppe der muslimischen (angehenden) Religionslehrkräfte steht bisher noch weniger im Zentrum der Forschung als migrantische (angehende) Lehrkräfte insgesamt. Bisherige Studien befassen sich entweder mit muslimischen Lehramtsstudent*innen insgesamt ohne den dezidierten Blick auf den Bereich der Religionslehrkräfte (vgl. Studie von Karakaşoğlu-Aydın, 2000) oder erheben die Einstellungen bereits praktizierender muslimischer Religionslehrkräfte im In- und Ausland (für Österreich: Khorchide 2008; für Deutschland: Çelik, 2017). Insbesondere die Studie von Khorchide in Österreich wurde sehr kontrovers diskutiert, da er in seiner Studie bei einem Anteil von etwa einem Fünftel bis einem Viertel der Befragten antidemokratische Tendenzen feststellte, wie etwa die Haltung, dass der Islam und die Verfassung oder auch die Demokratie oder die Menschenrechte unvereinbar seien. Dennoch bekennt sich auch in Österreich eine große Mehrheit der Lehrkräfte des Islamischen Religionsunterrichts dazu, dass dieser für ein Leben als Muslimin oder Muslim in der demokratischen, auf Menschenrechte und Menschenwürde sowie religiöse und weltanschauliche Vielfalt basierende Gesellschaft vorbereiten soll und dass das Reflektieren der Traditionen im Islam diesbezüglich ebenfalls Kernthema des Religionsunterrichts sein sollte.

„65,1% der muslimischen RL (= Religionslehrkräfte; Anmerkung der Verfasser*innen) halten die Befähigung der SchülerInnen zum interreligiösen Dialog und der Toleranz für eine vorrangige Aufgabe des Islamischen

Religionsunterrichts [...und] 72,6% der RL halten die Aufgabe der Vermittlung von Demokratie und Menschenrechten im Islamischen Religionsunterricht für vorrangig.“ (Khorchide, 2008, S. 99).

Und immerhin noch „42,3% der muslimischen Religionslehrkräfte sehen in der kritischen Reflexion des Tradierten eine vorrangige Aufgabe des Islamischen Religionsunterrichts.“ (Khorchide, 2008, S. 93), während 57,7% diese Aufgabe als nicht dringlich sehen oder auch ablehnen. Die Haltungen der österreichischen und der deutschen islamischen Religionslehrkräfte sind allerdings aufgrund der komplett unterschiedlichen Ausbildungen und Gewinnung von Lehrkräften nicht zwischen den Ländern vergleichbar, so dass es von hohem Interesse ist, auch die Haltungen und Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht in Deutschland zu erfassen. Bei Çelik (2017) werden in ihrer Dissertation zum Bereich des Islamischen Religionsunterrichts dem entgegen weniger Einstellungen als die Erfahrungen mit dem Lehren und Lernen in Schulen im Rahmen des Religionsunterrichts sowie zur Zusammenarbeit mit Gemeinden und Eltern befragt.

Die (angehenden) islamischen Religionslehrkräfte selbst wurden in Deutschland bisher noch kaum vertieft befragt. Ihre Rolle als Multiplikator*innen religiöser Orientierungen wurde empirisch erst in einer qualitativen Studie von Zimmer, Stein und Ceylan mit 32 angehenden Lehrkräften für islamische Theologie erfasst, die am Zentrum für Islamische Theologie IIT in Osnabrück ausgebildet werden. Diese Studie bietet einen ersten Überblick über ein breites Themenfeld an Fragestellungen, kann jedoch nur hypothesengenerierenden Charakter haben und ist nicht repräsentativ auf alle angehenden muslimischen Religionslehrkräfte an allen Zentren für Islamische Theologie übertragbar (zu den angestrebten Zielen im Religionsunterricht: Stein, Ceylan und Zimmer, 2017; zum Bereich religiöser Orientierungen: Zimmer, Ceylan und Stein, 2017; zu genderbezogenen Einstellungen: Ceylan, Stein und Zimmer, 2019; zu den Erziehungserfahrungen: Zimmer, Stein und Ceylan, 2019a; zu den politischen Einstellungen: Zimmer, Stein und Ceylan, 2019b).

Insgesamt wurden in der Studie von Zimmer, Stein und Ceylan neben den angehenden islamischen Religionslehrkräften auch angehende islamische Theolog*innen ohne Lehramtsoption befragt. Die insgesamt 60 Interviews werden vertieft in der Monographie ‚Islamische Theologie und Islamische Religionspädagogik – eine empirische Studie zu Orientierungen und Einstellungen bei muslimischen Theolog*innen und Religionslehrer*innen‘ (Zimmer, Ceylan, Gümüs & Stein, 2022) vorgestellt.

Von besonderem Interesse in gesellschaftspolitischer wie wissenschaftlicher Hinsicht ist die wichtige Rolle der angehenden islamischen Religionslehrkräfte in der Präventionsarbeit, um Radikalisierungen bei muslimischen jungen Menschen zu vermeiden: in den Interviews der Studie von Zimmer, Stein und Ceylan bestätigen die angehenden Lehrkräfte diesen an sie herangetragenen gesellschaftlichen Anspruch, indem sie etwa bei der offenen Frage nach den primären Aufgaben des Religionsunterrichts (Stein, Ceylan & Zimmer, 2017) oftmals betonen, eine wesentliche Aufgabe einerseits in der Prävention islamistischen Gedankengutes zu sehen, aber auch andererseits in der Verpflichtung, der Gesellschaft die Angst vor dem Islam zu nehmen. Die Interviewten (in Klammer ist jeweils die Interviewnummer sowie in Abkürzung das Geschlecht angegeben) betonen wie wichtig es ist,

„*den Schülern islamisch fundiertes Wissen zu geben. Damit extremistische Formen, fanatische Formen des Islam nicht Oberhand gewinnen, es ist wichtig den Schülern hier traditionell islamisches Wissen zu geben und das in die deutsche Sprache zu übertragen. Ich denke eines der wesentlichen Ziele ist, De-Radikalisierung und islamisch fundiertes Wissen zu formatieren.*“ *(Interview15_m)*

„*Darauf zu achten, dass die Schüler neben dem islamischen Wissen ein klares und richtiges Islamverständnis besitzen, welches nicht von Medien beeinflusst wurde. Also dass Islam keine Religion des Terrorismus, sondern eine Religion des Friedens ist.*“ *(Interview21_m)*

„*Also Gewalt ist keine Lösung, wer die islamische Geschichte kennt, weiß ja auch, dass der Krieg und die Gewalt auch keine Lösung im Islam war. [...]. Ein friedliches, gemeinsames Leben sollte schon Ziel sein. In dem Sinne stellt der Islamunterricht auch eine gewisse Prävention dar, also erstens Wertevermittlung an die Schüler, dass sie das so lernen, aber zum anderen auch, dass man gewissermaßen Positionen betreibt in dem Sinne*." *(Interview1_m)*

„Jemand, der die Religion gut kennt und lernt, kann nicht gewaltbereit sein und deswegen finde ich es für wichtig, dass man das früh genug beibringt. Damit das Kind auch differenzieren kann, was richtig und falsch ist. Und damit man durch den Religionsunterricht den Kindern auch beibringt, dass nicht alles, was erzählt wird, auch richtig ist.“ (Interview24_w)

Wie aus den Aussagen der befragten angehenden Religionslehrkräften hervorgeht, sollte der islamische Religionsunterricht eine gesellschaftsrelevante Rolle in der Radikalisierungsprävention spielen. Wichtig ist, dass gesamtgesellschaftliche Werte wie Demokratie und Menschenwürde einen zentralen Bestandteil des Religionsunterrichts bilden, was eine etablierte Ausbildung der Lehrkräfte voraussetzt. Mit dem islamischen Religionsunterricht sind zahlreiche Herausforderungen verbunden, unter anderem aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft. Das fängt bereits mit der multi-ethnischen Konstellation und den heterogenen Schulen und Konfessionen innerhalb des Islams an.

„Dann soll der Religionsunterricht die beiden Konfessionen – d.h. die sunnitische und schiitische – behandeln. Vergleichbar wäre dieses Unterrichtskonzept, wenn hierzulande der christliche Religionsunterricht sowohl evangelische als auch katholische Schüler gemeinsam als Zielgruppe hätte. Als weitere Besonderheit für den Islamischen Religionsunterricht ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass allein unter den Sunniten alle Rechtsschulen – Hanafiten, Schafiiten, Malikiten und Hanbaliten – vertreten sind. Schließlich sitzen Schüler in der Klasse mit und ohne Moscheesozialisation zusammen. Das heißt für die Praxis im Islamischen Religionsunterricht zunächst, dass große Unterschiede bezüglich des Lernniveaus herrschen. Konsequenz dieser Heterogenität unter der Schülerschaft ist es, dass die Lehrer wissen müssen, welche Inhalte in den Moscheen vermittelt werden.“ (Ceylan, 2015, S. 4).

Die Ergebnisse der Studie von Zimmer, Stein und Ceylan (2019a) hinsichtlich der Fragestellung nach der Religiosität und den religiösen Überzeugungen angehender Lehrkräfte zeigen die enorme Bedeutung des Studiums für die Reflexion und Auseinandersetzung mit der Religion in deutscher Sprache (Stein, Ceylan & Zimmer, 2017; Zimmer, Stein & Ceylan, 2019a). Das Studium bietet den Studierenden die Möglichkeit, die islamische Religion umfänglicher und holistischer zu erschließen als durch eine reine Moscheekatechese oder die Sozialisation in den Familien. Vor allem die Auseinandersetzung mit der Religion in deutscher Sprache bezeichnen die interviewten angehenden Religionslehrkräfte als besonders wichtig und hilfreich. Die Gruppe der Interviewten, die sich erst im Studium vertieft mit der Religion befassen, ist zunächst nach Eigenaussagen in den Interviews 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 zu 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 (Stein, Ceylan & Zimmer, 2017; Zimmer, Stein & Ceylan, 2017).

Die Ergebnisse haben insbesondere auch eine hohe Relevanz für die universitäre Ausbildung der (angehenden) Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht. So müssten insbesondere politische und genderbezogene Fragen verstärkt aufgegriffen werden. Wichtig ist hierbei stets die Unterscheidung zwischen den Konstrukten der Religion, der Tradition und der Kultur gemeinsam mit den Studierenden herauszuarbeiten. Bisher waren bei der Vermittlung des Islams in den Familien die Grenzen fließend zwischen der Religiosität an sich und der in den Familien gelebten kulturell überformten traditionellen Volksreligiosität (Zimmer, Stein & Ceylan, 2019a). Auch werden, wie sich in den Interviews zeigt, oftmals religiöse und ethnische Zugehörigkeiten miteinander vermischt, was auch in der Studie von Pickel (2019) für einheimisch-deutsche Befragte kritisiert wurde, etwa, wenn befragte angehende islamische Religionslehrkräfte davon sprechen, dass Muslim*innen zu den „südländischen Leuten“ zählen würden (Interview20_w). Dies ist insbesondere dann kritisch zu sehen, wenn wie beispielsweise bei der zitierten Befragten, basierend auf das vermeintlich hitzige südländische Temperament, geschlussfolgert wird, das die Demokratie mit ihrer Konsensfindung und diskursiven Auseinandersetzung nicht kompatibel mit den „südländischen Leuten“ im Islam sei. Diese mangelnde Trennschärfe bei den Konstrukten ‚Ethnie‘, ‚Kultur‘, ‚Religion‘ und ‚Tradition‘ wird bei etwa einem Drittel der befragten angehenden muslimischen

Religionslehrkräfte zum Problem, welche basierend auf eine familiär vermittelte traditionelle Religiosität vermischt mit kulturellen Gepflogenheiten erst im Studium nun mit einer wissenschaftlich fundierten islamischen Ausbildung konfrontiert wird. Eine eigene hohe Reflexion ist Voraussetzung, um Schüler*innen als adäquates Rollenmodell eines aufgeklärten und selbstkritischen Islams und einer autonomen Befassung mit der Religion zu dienen (Stein, Ceylan & Zimmer, 2018).

Ausblick auf Projekte im Rahmen des Islamischen Religionsunterrichts

Präventionsforschung aktuell und neue Projekte

Die Ergebnisse der Studie von Zimmer, Stein, Ceylan (2019a) werfen weitere große Forschungsdesiderate auf, hinsichtlich der z. B. Gemeinsamkeiten und Besonderheiten im Hinblick auf die Einstellungen und Werte von angehenden islamischen Religionslehrkräften mit den Werten, Einstellungen und Haltungen der angehenden Imamen bzw. Studierenden der islamischen Theologie ohne Lehramtsoption. Hierzu ist gerade eine Publikation in Vorbereitung von Zimmer, Ceylan, Gümüs und Stein (2022). Zudem wäre es sinnvoll, die Angaben der Studierenden der islamischen Theologie mit und ohne Lehramtsoption mit den Antworten angehender Religionslehrkräfte aus dem katholischen und evangelischen Kontext zu kontrastieren. Insgesamt sind weitere (auch quantitative) Forschungen zu den Einstellungen muslimischer Studierender notwendig. Die Fragen nach Studienmotivation, Wertorientierungen und Einstellungen von Studierenden der islamischen Theologie soll in einem weiteren Projekt vertieft werden. Mit dem geplanten Projekt sollen Vergleiche zu Studierenden der islamischen Theologie ohne Lehramtsoption sowie zu katholischen und evangelischen Religionslehramtsstudierenden erfolgen. Grundannahme ist dabei, dass Erziehungserfahrungen in Verbindung mit allgemeinen Wertorientierungen und politischen wie genderbezogenen Einstellungen im Besonderen stehen und diese Überzeugungen maßgeblich, durchaus aber unterschiedlich, mit der Studienmotivation in Beziehung stehen. Ein Vergleich ist bis dato noch nicht erfolgt, da Feige und Tzscheetzsch (Feige, 2000; Feige & Tzscheetzsch, 2005) bisher ausschließlich Studierende im christlichen Kontext befragten.

Die in der qualitativen Studie erfolgten ersten Forschungen zur Rolle des Islamunterrichts bei der Prävention gegen extremistische Strömungen werden nun angesichts des eklatanten Forschungsdesiderats in diesem Bereich zudem noch gegenwärtig im BMBF-Projekt UWIT (‚Gesellschaftliche Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams aus Sicht (angehender) islamischer Theolog*innen‘) (Zimmer et al., im Druck) vertiefend erforscht. Die Hauptfragestellungen fokussieren darauf, welche Antworten auf Islamismus (angehende) islamische Theolog*innen in Familienbildung, Schulen, Moscheen, der Beratung, muslimischen Verbänden/Gemeinden suchen und wie sie angesichts von Islamismus und radikalen Gegenströmungen der Co-Radikalisierung der Mehrheitsgesellschaft (etwa in Form von Bildungs- und Aufklärungsaktionen oder im Sinne einer „Rechtfertigung“) begegnen: „Weil ich zur Aufklärung beitragen möchte, sei es bei den Muslim_innen als auch den Nichtmuslim_innen.“ (Dreier & Wagner, 2021, S. 29).

Die angehenden Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts werden hierbei im Rahmen einer qualitativen Befragung dazu befragt, welche Ursachen sie für Radikalisierungen ausmachen und welche Ansätze sie im Rahmen ihres Religionsunterrichts verfolgen möchten um dem zu begegnen. Weitere Fragestellungen sind zudem, wie sie auf die Herausforderungen der islamistischen Radikalisierung durch ihr Universitätsstudium vorbereitet werden und welche zusätzlichen Hilfen sie sich wünschen würden. Neben den angehenden Lehrkräften werden Dozent*innen an den Zentren für Islamische Theologie ebenfalls zu ihren Haltungen hinsichtlich der Ursachen und Wirkungen des radikalen Islams als Expert*innen befragt sowie dazu, welche Module und Inhalte die Studierenden darauf vorbereiten. Darauf aufbauend werden anwendungsorientierte Materialien für den Einsatz im Schulunterricht und für die Ausbildung an den Universitäten erarbeitet. Bei dem weiteren BMBF geförderten Projekt Distanz ‚Strukturelle Ursachen der Annäherung an und Distanzierung von islamistischer Radikalisierung – Entwicklung präventiv-pädagogischer Beratungsansätze‘ (Kart et al., im Druck) werden junge Menschen interviewt, die sich erfolgreich von islamistischen Einstellungen und Gruppierungen distanzierten und in diesem Zusammenhang Beratungsangebote wahrgenommen haben bzw. noch wahrnehmen. Auch stehen Praktiker*innen aus zielgruppen-relevanten Beratungsangeboten bei einer Interviewstudie im Fokus, um vertiefend auf die von ihnen vermuteten strukturellen Ursachen für die Annäherung und vor allem Distanzierung einzugehen. Darauf – sowie auf der Evaluation eines

Interventionsprogramms – aufbauend, werden Module und Handreichungen sowie Fortbildungen erarbeitet, um Akteur*innen wie Beratungsstellen, religiöse Vereine sowie Schulen und andere Institutionen auf den Umgang mit islamistischen Tendenzen sowie radikalisierten jungen Menschen vorzubereiten und ihnen Hilfestellungen an die Hand zu geben, um Deradikalisierung zu erwirken.

Literaturverzeichnis:

Ballasch, Heidemarie (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. bs 14. Februar 2011*, Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2011, S. 73 bis 77.

Bandorski, Sonja & Karakaşoğlu, Yasemin (2013): Macht ‚Migrationshintergrund' einen Unterschied? Studienmotivation, Ressourcen und Unterstützungsbedarf von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bräu, Karin, Georgi, Viola B., Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.* Waxmann, Münster 2013, S. 133 bis 156.

Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2016): Factsheet *„Einwanderungsland Deutschland." Religionsmonitor. Einwanderung und Vielfalt.* URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/51_Religionsmonitor/BST_Factsheet_Einwanderungsland_Deutschland.pdf, abgerufen am 22.03.2019

Bozay, Kemal (2019): Symbolische Ordnung, Klassifikationen und Definitionsmacht im Fokus der Fluchtdiskurse. In: Arslan, Emre & Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft*. Springer, Wiesbaden, S. 31 bis 56.

Bozay, Kemal & Magitay, Orhan (2019): Rassistische (Dis-)Kontinuitäten und symbolische Ordnung im Zeichen der „Flüchtlingskrise". In: Arslan, Emre & Bozay, Kemal (Hrsg.): *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft*. Springer, Wiesbaden, S. 167 bis 188.

Bundesagentur für Arbeit Statistik & Arbeitsmarkt-berichterstattung (Hrsg.) (2020): *Arbeitsmarktintegration von schutzsuchenden Menschen. Berichte: Arbeitsmarkt kompakt*. Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg 2020.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2010): *Bundeskongress – Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: Potenziale gewinnen. Ausbildung begleiten. Personalentwicklung gestalten.* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg: BAMF.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.). (2015): *Aktuelle Zahlen zu Asyl. Ausgabe: September 2015*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2015.

Çelik, Özcan (2017): *Islamischer Religionsunterricht (IRU) in Deutschland*. Wissenschaftliche Schriften der WWU Münster, Münster 2017.

Ceylan, Rauf (2014): *Cultural Time Lag. Moscheekatechese und Islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2014.

Ceylan, Rauf (2015): *„Raus aus den Koranschulen". Das Verhältnis von Moscheekatechese und Islamischem Religionsunterricht. Zur Notwendigkeit einer öffentlichen und innerislamischen Debatte.* In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, Vol. 2 /14, S. 169-183.

Ceylan, Rauf & Stein, Margit (2016): *Religiöse Erziehung in muslimischen Familien und Anforderungen an einen ‚guten Islamunterricht'.* In: Klaus Hadeler, Gabriel Moegling & Swantje Hund-Göschel (Hrsg.), Was sind gute Schulen?, Prolog, Immenhausen. Seite 211 bis 225.

Ceylan, Rauf, Stein, Margit & Zimmer, Veronika (2019): *Genderbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht.* In: Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Vol. 1 / 10, S. 5-25.

Dreier, Lena & Wagner, Konstantin (2021): *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden.* AIWG-Expertise. AIWG, Berlin.

Edelmann, Tanja (2008): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen.* LIT Verlag, Berlin 2008.

Feige, Andreas (2000). *Religion" bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen.* Waxmann, Münster.

Feige, Andreas & Tzscheetzsch, Werner (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.* Kohlhammer, Ostfildern.

Fereidooni, K. (2016a): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext.* Springer, Wiesbaden 2016.

Fereidooni, K. (2016b): *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen von Referendar*innen und Lehrer*innen ‚mit Migrationshintergrund' im deutschen Schulwesen. Eine quantitative und qualitative Studie zu subjektiv bedeutsamen Ungleichheitspraxen im Berufskontext.* Dissertation. Universität Heidelberg, Heidelberg 2016.

Georgi, Viola B., Ackermann, Lisanne & Karakaş, Nurten (2011): *Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland.* Waxmann, Münster 2011.

Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2011): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen.* Dokumentation. Tagung der Deutschen Islam Konferenz 13. bis 14. Februar 2011, Nürnberg. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2011.

Haug, Sonja, Müssig, Stephanie & Stichs, Anja (2009): *Muslimisches Leben in Deutschland.* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2009.

Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2009): *Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*. URL: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf /projekte/lehrkraefte-mit-zuwanderungsgeschichte/RAA-Flyer-LmZ_LR-3.pdf, abgerufen am 15.03.2021

Herkner, Volkmar & Jahnke, Holger (2012): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an berufsbildenden Schulen – Chancen nicht nur in Mangelfachrichtungen*. In: Die berufsbildende Schule, Vol. 1 / 64, S. 11-17.

Karakaşoğlu, Yasemin & Wojciechowicz, Anna (2012): Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In: Matzner, Michael (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung.* Beltz, Weinheim 2012, S. 273 bis 287.

Karakaşoğlu, Yasemin, Wojciechowicz, Anna & Gruhn, Mirja (2013): Zum Stellenwert von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse. In: Bräu, Karin, Georgi, Viola B., Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.* Waxmann, Münster 2013, Seite 69 bis 84.

Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2000): *Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen*. Universität Frankfurt, Frankfurt 2000.

Kart, Mehmet et al. (Im Druck): *Zum Stand der Radikalisierungsprävention im Phänomenbereich des Islamismus.* IU Internationale Hochschule, IUBH Discussion Paper.

Khorchide, Mouhanad (2008): *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft.* Springer, Wiesbaden 2008.

Kiefer, Michael & Malik, Jamal (2008): Der Islam in Deutschland im Prozess der Neuformierung. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung*. Bertelsmann, Gütersloh 2008, S. 98 bis 103.

Kiefer, Michael (2011): Der lange Weg zum islamischen Religionsunterricht - Zum Stand der Realisierungsbemühungen. In: Krüger-Potratz, Marianne & Schiffauer, Werner (Hrsg.): *Migrationsreport 2010,* Campus Verlag, Frankfurt 2011, S. 139 bis 161.

Kul, Aysun (2013): „Jetzt kommen die Ayşes auch ins Lehrerzimmer und bringen den Islam mit". Subjektiv bedeutsame Erfahrungen von Referendarinnen und Referendaren im Rassismuskontext. In: Bräu, Karin, Georgi, Viola B., Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund – Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis.* Waxmann, Münster 2013, Seite 157 bis 175.

Mediendienst Integration (2020): *Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland*. Mediendienst Integration, Berlin 2020.

Ova, Aylin, Stein, Margit & Zimmer, Veronika (2020): *Wertorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich*. In: PraxisForschungLehrer*innenBildung PFLB – Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung, Vol. 1 / 2, S. 110-125.

Pickel, Gert (2019): Flucht, Migration, Religion – Verhältnisbestimmungen am empirischen Beispiel. In: Stein, Margit, Steenkamp, Daniela, Weingraber, Sophie & Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2019, S. 59 bis 88.

Pfündel, Katrin, Stichs, Anja, Tanis, Kerstin (2021): *Muslimisches Leben in Deutschland 2020. Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz. Forschungsbericht 38.* Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg 2021.

Rotter, Carolin (2012): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen*. In: Zeitschrift für Pädagogik, Vol. 2 / 58, S. 204-222.

Rotter, Carolin (2014a): *Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften*. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung, Vol. 3, S. 101-114.

Rotter, Carolin (2014b): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und Schüler/innen mit Migrationshintergrund – eine besondere Beziehung? In Carina Tillack, Natalie Fischer & Janina Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht (Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen*, (Bd. 2). Prolog, Immenhausen 2014. Seite 237 bis 253.

Rotter, Carolin (2015): *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern – Ergebnisse einer qualitativen Studie*. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, Vol. 1 / 5, 5-20.

Schweitzer, Friedrich (2008): Anfang schon verpasst? Religiöse Bildung in der Kindheit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): *Religion und Bildung. Orte, Medien und Experten religiöser Bildung.* Bertelsmann, Gütersloh 2008, S. 23 bis 28.

Statistisches Bundesamt (2020a): *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019*. Statistisches Bundesamt, Berlin 2020.

Statistisches Bundesamt (2020b): *Religion in Deutschland und weltweit. Dossier*. Statistisches Bundesamt, Berlin 2020.

Stein, Margit, Ceylan, Rauf & Zimmer, Veronika (2017): *Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland*. In: Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Vol. 2 / 8, S. 48-63.

Stein, Margit & Zimmer, Veronika (2019): Einstellungen angehender Islamischer Religionslehrkräfte. In: Stein, Margit, Steenkamp, Daniela, Weingraber, Sophie & Zimmer, Veronika (Hrsg.): *Flucht. Migration. Pädagogik. Willkommen? Aktuelle Kontroversen und Vorhaben*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2019, S. 117 bis 144.

Stephan, Walter G.; Stephan, Cookie W. (1996): *Predicting Prejustice. International*. In: Journal of Intercultural Relations, Vol. 20, S. 409-426.

Stiller, Edwin & Zeoli, Antonietta P. (2013): Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Biografische, kulturelle und pädagogische Potenziale für eine Schule der Zuwanderungsgesellschaft. In: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.): *Interkulturelle Schule – Eine Entwicklungsaufgabe*, Wochenschau-Verlag, Schwalbach 2013, S. 365 bis 377.

Stošić, Patricia & Rensch, Benjamin (2020): „Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“ In: van Ackeren, Isabell, Bremer, Helmut, Kessl, Fabian, Koller, Hans Christoph, Pfaff, Nicolle, Rotter, Caroline, Klein, Dominique, Salaschek, Ulrich (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*, Barbara Budrich, Opladen 2020, S. 147 bis 160.

Ucar, Bülent (2010): *Islamische Religionspädagogik und Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Organisatorische Rahmenbedingungen und didaktische Perspektiven.* In: Recht der Jugend und des Bildungswesens, Vol. 1 / 58, S. 17-29.

Uslucan, Haci Halil (2007): *Zwischen Allah und Alltag: Islamische Religiosität als Integrationshemmnis oder -chance?* In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, Vol. 3, S. 58-69.

Uslucan, Haci Halil (2008): *Religiöse Werteerziehung in islamischen Familien*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2008.

Uslucan, Haci Halil (2009): Islam kontra Integration? Wenn schulische und religiöse Erziehung aufeinander treffen. In: SCHÜLER Wissen für Lehrer, S. 40-43.

Uslucan, Haci Halil (2011): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland – Erwartungen und Vorbehalte. In: Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz & Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Perspektiven und Herausforderungen. Dokumentation.* Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2011, Seite 27 bis 49.

Uygun-Altunbaş, Ayşe (2017): Religiöse Sozialisation und religiöse Erziehung in muslimischen Familien. Eine empirische Untersuchung zur religiösen Erziehung und Sozialisation in muslimischen Familien aus der Perspektive von Eltern. Transcript, Bielefeld.

Zimmer, Veronika, Ceylan, Rauf, Gümüs, Yilmaz & Stein, Margit (2022): Islamische Theologie und Islamische Religionspädagogik – eine empirische Studie zu Orientierungen und Einstellungen bei muslimischen Theolog*innen und Religionslehrer*innen. Springer, Wiesbaden.

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

Zimmer, Veronika, Stein, Margit & Ceylan, Rauf (2019a): Erziehungserfahrungen in den Herkunftsfamilien und deren Einflüsse auf die Religiosität angehender Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. In: Zeitschrift für die Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE, Vol. 1 / 39, S. 56-73.

Zimmer, Veronika, Stein, Margit & Ceylan, Rauf (2019b): Lehrkräfte als Mediatoren von Bildungs- und Erziehungsprozessen – die Rolle der politisch-religiösen Einstellungen (angehender) Lehrkräfte für den Islamischen Religionsunterricht. In: Bildung und Erziehung BuE, Vol. 1 / 72, S. 50-78.

Zimmer, Veronika et al. (Im Druck): Gesellschaftliche Ursachen des radikalen Islam. IU Internationale Hochschule, IUBH Discussion Paper.