

Naciye Kamcili-Yildiz

# Warum Frommsein allein nicht reicht. Zur Entwicklung des religionspädagogischen Habitus im universitären Lehramtsstudium

## Hinführung

Der islamische Religionsunterricht (IRU) ist nach Art. 7 (3) GG des Grundgesetzes in den Bundesländern Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg ein reguläres Unterrichtsangebot, das von der Grundschule bis in die Oberstufe angeboten wird. Im Zentrum des IRU steht die islamische Tradition, die in unterrichtlichen Kontexten in ihrer theologischen, historischen und kulturellen Vielfalt thematisiert und weitergegeben werden soll. Ich gehe in meinem Beitrag auf Grundlage der empirischen Forschung der Frage nach, wie angehende islamische Religionslehrkräfte ihre Rolle in diesem Prozess betrachten und inwieweit die universitäre Lehre Einfluss auf die Selbstreflexivität der angehenden Religionslehrkräfte und ihre Vorstellungen von einem Religionsunterricht im öffentlichen Raum der Schule nehmen kann.

Zunächst werde ich den Forschungsstand zur Religiosität von (angehenden) Lehrkräften, zu ihren Studienmotiven und Einstellungen gegenüber dem Fach anhand empirischer Studien dokumentieren, die erkennen lassen, welches Traditionverständnis bei dieser Gruppe dominiert. Ausgehend von diesen Ergebnissen möchte ich anhand des Habitusmodells erläutern, wie das Modell in der islamischen Religionspädagogik fruchtbar gemacht werden kann, um die Studierenden in ihrer religionspädagogischen Reflexionsfähigkeit zu fördern. Beenden werde ich meine Ausführungen mit einem Fazit und Ausblick.

## Tradition in empirischen Untersuchungen zu (angehenden) islamischen Religionslehrkräften

Lena Dreier und Konstantin Wagner (2020) gehen in ihrer Untersuchung der Frage nach der Motivation für das Studium der islamischen Theologie bzw. Religionslehre nach und zeigen, dass die befragten muslimischen Studierenden sich dem Islam stark oder sehr stark zugehörig fühlen. Die Befragten geben an, dass die Religion für sie im Alltag eine große oder sehr große Rolle spielt. Dies verdeutlicht, dass es bei dem Studium der islamischen Theologie für muslimische Studierende nicht um eine

abstrakte Beschäftigung mit Religion geht, sondern sie sich im Studium in ihrem persönlichen Glauben berührt sehen (vgl. Dreier und Wagner 2020, 20; Zimmer et al. 2017, 353).

In der quantitativen Erhebung fällt auf, dass das *religiöse Motiv* „Interesse an religiösen Fragen“ mit 68% am häufigsten genannt wird (vgl. Dreier und Wagner 2020, 25). Auch bei der qualitativen Erhebung dominiert in den Interviews das *religiöse Motiv*, Wissen über den Islam zu erwerben. Die Befragten verbinden dies mit der eigenen Zugehörigkeit, nennen aber auch den Wunsch nach der Stärkung bzw. Weiterentwicklung des eigenen Glaubens durch eine intensive Auseinandersetzung mit den Inhalten während des Studiums (vgl. Dreier und Wagner 2020, 28; Zimmer et al. 2017, 355).

Der Frage nach der Religiosität und religiösen Selbstverortung unter muslimischen Religionslehrkräften und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern gingen Veronika Zimmer, Rauf Ceylan und Margit Stein (2017) mithilfe vertiefender, qualitativer Interviews nach. Ihre Ergebnisse wurden drei Typen religiöser Selbstverortung zugeordnet:

1. Nach Auffassung des/der *Wissensvermittlers/-in* ( $N = 14$ ) ist die Vermittlung von Wissen, der Glaubensgrundlagen und deren Umsetzung an die Schüler:innen eine wichtige Aufgabe. Damit meinen die Teilnehmenden vor allem die Ausübung von Ritualen und das Einhalten der Gebote unter Beachtung der Verbote. Es fällt auf, dass diese Haltung am ausgeprägtesten vertreten ist.
2. Für den/die *Präventionshelfer:in oder Wegweiser:in* ( $N = 9$ ) ist es wichtig, dass die jungen Muslim:innen sowie die Gesellschaft eine andere Sichtweise auf den Islam bekommen. Die Lehrkraft soll nicht nur Wissen vermitteln, sondern trägt die Verantwortung, den Schüler:innen ein „klares und gesundes Islamverständnis“ (Stein et al. 2018, 62) zu vermitteln.
3. Der/die *Unterstützer:in* ( $N = 9$ ) versteht seine/ihre Rolle in der Schule in erster Linie als Förderung der eigenständigen Auseinandersetzung mit der Religion und betont, dass die wichtigste Aufgabe der Lehrkraft die Begleitung der Schüler:innen auf ihrem Weg zur Werte- und Religionsentwicklung sei. Er/sie hebt als wichtig hervor, dass die Religion ein individuelles Gut ist. Der IRU soll bei diesem Typus vor allem zur Aufklärung und Reflexion des eigenen religiösen Handelns beitragen.

Die Betrachtung beider Studien verdeutlicht, dass muslimische Studierende unterschiedliche Studienmotive und Vorstellungen von ihrer Rolle vertreten. Es dominiert allerdings die Beobachtung, dass die angehenden Lehrkräfte vorrangig auf Wissensvermittlung in ihrer künftigen Lehrtätigkeit zielen.

Untersuchungen zu islamischen Religionslehrkräften scheinen diese Ergebnisse zu bestätigen: So bescheinigt die qualitative Studie von Mehmet Tuna (2019)

den Religionslehrkräften das Fehlen von Reflexion, Offenheit und Mut, aber auch mangelnde Ausdifferenzierung im Spannungsfeld zwischen religiös-kollektiver, persönlicher und beruflicher Identität. Auch die Lehrenden in der islamischen Religionslehrkräftebildung legen in fremdreligiösen universitären Lehrveranstaltungen einen starken Fokus auf die Vermittlung religionskundlichen Wissens und die Förderung eines auf Gemeinsamkeiten abzielenden formalen Dialogs, während die Heterogenität der Muslim:innen oft vernachlässigt wird (Mauritz et al. 2020). Die Ergebnisse der Untersuchungen weisen darauf hin, dass unter (angehenden) islamischen Religionslehrkräften der IRU als Ort der einfachen Weitergabe von Tradition verstanden wird, d.h.: wie muslimische Gelehrte in der Geschichte bzw. in muslimischen Gesellschaftskontexten den Islam verstanden und ausgelegt haben. Daher liegt die Vermutung nahe, dass im IRU eine Kategorisierung und Schematisierung des Umgangs mit Glaubensaussagen stattfindet, die zur Verfestigung von Vorstellungen gelebten Glaubens führen. In der Folge wird eine individuelle und personenbezogene reflexive Auseinandersetzung mit den traditionellen Glaubensinhalten weder gefördert noch angeleitet. Hierin zeigt sich ein religionspädagogischer Habitus-Konflikt, da die auszumachende Praxis im Widerspruch zu Artikel 7 (3) GG steht. Wenn der Bildungsauftrag der Schule ernst genommen wird, geht es in diesem Bildungskontext darum, Schüler:innen zu einem selbstständigen kritischen Urteilsvermögen und zu eigenverantwortlichem Handeln zu befähigen (KMK 2020, 10, Punkt c), aber auch um die Anleitung zu Toleranz gegenüber anderen Meinungen, Auffassungen und Lebensweisen (KMK 2020, 10, Punkte d und f)<sup>1</sup>.

Auch wenn es bislang noch keine Forschung dazu gibt, kann angenommen werden, dass sich in den Vorstellungen der muslimischen Studierenden von einem schulischen Religionsunterricht Erfahrungen mit dem Islam in ihrer privaten Biografie, ihrer Familien- wie Moscheesozialisation widerspiegeln (Zimmer et al. 2017). Der IRU ist ein junges Fach und erreicht selbst in Nordrhein-Westfalen, das sich um ein flächendeckendes Angebot bemüht, etwa 6 % der muslimischen Schüler:innen, daher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende entsprechende Erfahrungen mit dem IRU in der Schule mitbringen, äußerst gering (vgl. Mediendienst Integration 2020, 11). Werner Helsper argumentiert, dass der familiär erworbene Herkunfts-habitus den Grundstein für alle späteren Habitusformen legt, einschließlich des Schülerhabitus, der sich im Umgang mit den spezifischen Anforderungen und Kulturen der Schule herausbildet (vgl. Helsper 2019, 57–58). Bezogen auf angehende islamische Religionslehrkräfte würde dies bedeuten, dass sie den familiären bzw.

---

1 Die Untersuchung von Christhard Lück zeigt, dass christliche Studierende den Aspekt durchaus nennen, denn 93,7% geben an, dass sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten möchten, 59,4% wollen einen besseren Religionsunterricht machen als ihr eigener/ihre eigene Religionslehrer:in (vgl. Lück 2012, 69–70).

den in ihrer Moscheesozialisation erworbenen Habitus auf den IRU in der Schule übertragen. Wenn sie aber einen IRU in der Schule erlebt haben, ist auch hier aufgrund der Forschungslage die Wahrscheinlichkeit groß, dass es sich eher um einen glaubensvermittelnden IRU gehandelt hat (vgl. Kamcili-Yildiz 2021).

Der (berufs-)biografische Ansatz der Lehrerprofessionalität zeigt diesen Zusammenhang zwischen den eigenen biografischen Erfahrungen, dem Übergang in den Beruf und dem (berufs-)biografischen Verlauf. Es sind „oftmals weit bis in die Herkunftsfamilie und Kindheit zurückreichende biografische Erfahrungen, die als Ressource, aber auch Belastung und Hypothek in den Prozess der individuellen Professionalisierung hineinragen und diesen beeinflussen“ (Helsper 2021, 115). Daher ist davon auszugehen, dass auch muslimische Studierende nicht ohne Vorerfahrungen in die erste Ausbildungsphase der islamischen Religionslehre eintreten und der Professionalisierungsprozess keinen Sozialisations-, sondern einen transformatorischen Bildungsprozess darstellt. Studierende des Faches stehen vor der Herausforderung, einen besonderen Rollenwechsel vornehmen zu müssen, nämlich den Wandel von der ihnen aus eigener Erfahrung bekannten Schüler:innenrolle zur Lehrer:innenrolle. Dabei sind biografische Erfahrungen äußerst wirkmächtig (vgl. Helsper 2019, 50).

## Rollen und (Selbst-)Reflexionskompetenz im Studium

Es stellt sich die Frage, wo an einer staatlichen Universität überhaupt der Platz geboten wird, den mitgebrachten Konzepten der Studierenden Raum zur Reflexion zu geben, sofern das Theologiestudium nicht nur Wissenserwerb, sondern auch Persönlichkeitsbildungsprozess und -entwicklung sein soll. Denn ohne eine Anknüpfung an solche Konzepte bleibt das Studium künstlich und oberflächlich, wenn nämlich Studierende nur lernen, um lediglich die Prüfungen zu bestehen. Vonseiten der muslimischen Dachverbände fehlen bislang Positionierungspapiere, aber auch religiöse Begleitangebote wie etwa das Mentorat auf der katholischen Seite, um u. a. das wissenschaftliche Studium mit dem eigenen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen. Die von der EKD herausgegebenen Empfehlungen (Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums – Fachkommission II Lehramtsstudiengänge der Evangelischen Kirche in Deutschland 2009), die auch in die KMK-Richtlinien übernommen wurden, sehen vor, dass Lernprozesse nicht nur auf Aneignung unabhängigen Wissens, sondern auch auf Weiterentwicklung der Lernenden zielen sollen:

Die Studienabsolvientinnen und -absolventen [...] entwickeln ein berufliches Selbstkonzept als Religionslehrer/in in Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubenspraxis, theologischem Fachwissen, der Berufsrolle und der wissenschaftlichen Religionspädagogik, sind darüber auskunfts-fähig und überprüfen kritisch das eigene Handeln als Religionslehrer/in (Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz). (KMK 2019, 52)

Diese Aufgabe geht über den Erwerb bestimmter fachwissenschaftlicher Kompetenzen hinaus, über die eine Lehrkraft gemäß den universitären Curricula verfügen sollte. Für das Hochschulstudium stellt sich daher die Frage, wie in dieser Ausbildungsphase Studierende und ihre Lernprozesse im Sinne einer Habitusbildung in den Fokus genommen werden können, damit eine zielgerichtete Weiterentwicklung der Handlungskompetenzen der Studierenden als eine „berufsbiografische Aufgabe“ verstanden und konzeptionell profiliert werden kann. Anknüpfend an diese Problemlage stellen sich folgende Fragen:

1. Wie können die lebensweltlichen Herausforderungen der Studierenden ins Studium eingebunden werden? Wie können sie angeleitet werden, ihre Lernbiografie zu reflektieren und dabei ihre Fragen und Erwartungen an das Studium zu hinterfragen?
2. Wie können sie des Weiteren an die islamisch-theologische Fachkultur herangeführt und ihre theologisch-religionspädagogischen Kompetenzen erweitert werden?

Im Folgenden möchte ich den Zugang zu den beiden Fragekomplexen mithilfe der Habitustheorie entwickeln und am Beispiel meiner eigenen Lehre dokumentieren.

## **Arbeit am professionellen Selbst: das Habitusmodell**

Um die Entwicklung eines beruflichen Selbstkonzepts der muslimischen Studierenden in ihrem hochschuldidaktischen Bildungsprozess auch religionspädagogisch begleiten zu können, greife ich in meinen Ausführungen auf das Habitusmodell von Hans-Georg Ziebertz und Stefan Heil aus der katholischen Religionspädagogik zurück, das es ermöglicht, „das komplexe professionelle Handeln von ReligionslehrerInnen analytisch zu fassen“ (Heil und Ziebertz 2005, 42).

Dem von ihnen entwickelten *religionspädagogischen Habitusmodell* liegt die Habitustheorie von Pierre Bourdieu zugrunde. Bourdieu versteht unter Habitus einen besonderen eigenen Stil, eine individuell aus- und eingeübte Art und Weise des Handelns, in der Erfahrungen der Vergangenheit für das Handeln in der Gegenwart fruchtbare gemacht und diese (neuen) Erfahrungen dann wiederum für das Handeln in der Zukunft bedeutsam werden (vgl. Heil 2013, 168). Der Habitus ist

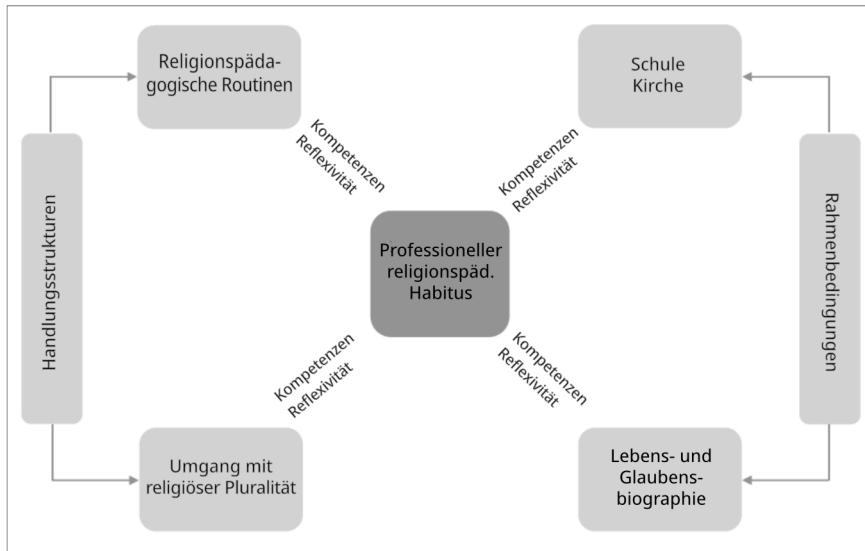
insofern nicht statisch, sondern durch stetige Transformationsprozesse geprägt, die sich über längere Zeit vollziehen. Der Habitus hat also eine Art „Doppelstruktur“ (Heil 2016, 1), die einerseits vom Individuum selbst hervorgebracht wird und gleichzeitig „unter dem Einfluss äußerer Faktoren“ (Altmeyer und Grümme 2018, 251) steht. Eine solche Doppelstruktur als eine Art Wechselbeziehung zeigt der Habitus aber auch bei seiner (Weiter-)Entwicklung im Laufe des Lebens. Denn einerseits wirkt er „stets im Hintergrund mit, wird aber zugleich durch Praxis verändert“ (Altmeyer und Grümme 2018, 251–252). So zeichnet sich ein angeeigneter Habitus durch relativ gleichbleibende Eigenschaften und Strukturen aus und ist gleichzeitig doch auch veränderbar.

Die Theorie des Habitus kann somit erklären, wie Lehrende zum einen durch soziale Räume geprägt werden und zum anderen persönliche Prägungen verarbeiten. Gleichzeitig stellt sie die erforderlichen professionellen Kompetenzen in Beziehung zueinander.

Für die universitäre Lehrer:innenbildung bedeutet dies: Es geht darum, vielfältige Kompetenzen zu entwickeln, um die verschiedenen Ebenen (religions-) pädagogischen Handelns wahrzunehmen, deren Zusammenwirken mithilfe von Modellen zu beschreiben und das eigene (religions-)pädagogische Handeln sowohl subjektorientiert als auch sachlogisch begründet planen und durchführen zu können.

Ziebertz und Heil stellen diesen *professionellen religionspädagogischen Habitus* ins Zentrum ihres Modells. Dieses setzt sich in seiner zirkulären Struktur zusammen aus den alltäglichen professionellen Handlungen im Berufsfeld Schule, hauptsächlich im Unterricht (Handlungsstrukturen), sowie den mitgebrachten Prägungen, die in eine professionelle Beziehung eingehen (Rahmenbedingungen). Der professionelle Habitus bringt die einzelnen äußeren Bereiche ins Gleichgewicht. Hierzu müssen reflexive Kompetenzen in den einzelnen äußeren Bereichen aufgebaut werden.

Bei der Frage, wie innerhalb des Hochschulstudiums die Rollen- und Selbstreflexionskompetenz angehender islamischer Religionslehrkräfte aufgebaut und reflektiert werden kann, beziehe ich mich auf die religionspädagogischen Angebote im Studium der islamischen Religionslehre an der Universität Paderborn, in denen das Habitusmodell angewendet wird, um bereits zu Beginn des Studiums Grundlagen und erste Reflexionen über das neue Rollenbewusstsein in Gang zu bringen. Für die Studierenden des Faches eröffnet sich mit dem Beginn des Studiums ein großes Feld theologischer Ansätze und Fragen, *in das sie ihre Jugendreligiosität mitbringen*, die sich aus ihren Erfahrungen in Familie, Moschee und Gesellschaft speist. Um dem Antagonismus von individuellen Erfahrungen und persönlichen Herausforderungen des Studiums zu begegnen, bieten sich eine frühzeitige Aus-



**Abb. 1:** Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus nach Ziebertz und Heil (2005, 56).

einandersetzung mit der eigenen Rolle als Religionslehrkraft und die Arbeit am Habitus an (vgl. Ziebertz und Heil 2005, 44).

## Implikationen des Habitusmodells am Beispiel des Seminars „Mit Muḥammad im Islamischen Religionsunterricht“

Die Struktur des Habitusmodells lege ich bei der Planung des Seminars „Mit Muḥammad im Islamischen Religionsunterricht“ zugrunde.

Themenschwerpunkte	Implikationen des Habitusmodells
Muhammad-Bilder der Studierenden	Lebens- und Glaubensbiografie
Abriss der wesentlichen biografischen Etappen	Religionspädagogische Routinen
Koranische Muḥammad-Bilder	Religionspädagogische Routinen
Muhammad-Bilder in muslimischen Gesellschaften	Schule, Politik und Gesellschaft
Westliche Muḥammad-Rezeptionen	Schule, Politik und Gesellschaft

*Fortsetzung*

Themenschwerpunkte	Implikationen des Habitusmodells
Muhammad-Bilder in den Schulbüchern und in den Lehrplänen des islamischen Religionsunterrichts	Religionsspädagogische Routinen
Lernen am Modell	Religionsspädagogische Routinen
Hadithe im IRU	Religionsspädagogische Routinen
Didaktische Konkretionen	Umgang mit religiöser Pluralität

**Abb. 2:** Verlaufsplan des Seminars.

Zu Beginn des Seminars wird den Studierenden das Habitusmodell vorgestellt und sie werden mit der Habitustheorie von Pierre Bourdieu vertraut gemacht.

Die Adaption des Modells an die islamische Religionsspädagogik erfolgte in der Weise, dass die Institutionen „Schule und Kirche“ aus dem Modell von Ziebertz und Heil zu den Bereichen „Schule, Politik und Gesellschaft“ verändert wurden. Zusätzlich wurde der Bereich „Umgang mit religiöser Pluralität“ in „Innermuslimische Heterogenität“ umgewandelt.

**Abb. 3:** Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus nach Ziebertz und Heil (2005, 56) in der eigens adaptierten Version.

Im Folgenden werden exemplarisch drei Seminareinheiten in Verbindung mit den Strukturen des Habitusmodells vorgestellt. Des Weiteren wird auf das seminarbegleitende Lerntagebuch eingegangen.

### Muhammad-Bilder der Studierenden

Auf der linken Seite des Habitusmodells nach Ziebertz und Heil (vgl. Abb. 1) finden sich die *Handlungsstrukturen*, die aus dem Zusammenspiel von bisher erworbenen *religionsspädagogischen Routinen* und dem *Umgang mit Neuem* bestehen. Nach Heil (2013, 171) sind *Routinen* Muster des Handelns, die individuell auf der Grundlage der bisherigen Erfahrungen im sozialen Raum aufgebaut wurden. Diesen Bereich der Handlungsstrukturen bilden die religionsspädagogischen bzw. theologischen Inhalte des Seminars: In der islamischen Glaubenslehre kommt der Person Muhammads eine exzeptionelle Vorbildrolle zu. In der Rolle des *'abd* und in seiner Gottesbeziehung ist der Prophet für den gelebten Glauben wie auch für ein adäquates Verständnis der Botschaft des Koran unersetzblich. Somit gehen Sunna, die prophetische Tradition, und der Koran in dem Sinne Hand in Hand, dass die prophetische Tradition, die das Handeln, die Haltung und das Sprechen Muhammads insgesamt umfasst, wie ein Kommentar zum Koran bzw. dessen Exemplifizierung zu verstehen ist. Der Prophet als Erstinterpret der göttlichen Offenbarung hat damit eine sehr große Bedeutung für die *'ibādāt*-Kategorie, d.h., er ist Vorbild für die Praxis des islamischen Glaubens, weshalb der Sunna des Propheten eine normative Kraft zugesprochen wird (Isik und Kamcili-Yıldız 2023).

Zu Beginn des Seminars gilt es zunächst herauszufinden, mit welchen Muhammad-Vorstellungen die Studierenden in ihrer Sozialisation in Berührung kamen und welche Bedeutung sie diesen in ihrem Leben beimesse. Dieser Schritt ist essenziell, um die Mindsets der Studierenden im Sinne eines subjektorientierten Arbeitens und einer kritisch reflektierenden Begleitung ihrer Lernprozesse und ihrer Erfahrungswelt wahrnehmen und zielgerichtet weiterentwickeln zu können. Somit steht auch die Person der islamischen Religionslehrkraft selbst im Fokus. Nach Heil (2013, 172) kommen mit dem Konzept der *Person* auf der linken Seite des Modells die je eigenen individuellen Merkmale und Verhaltensformen der Lehrkräfte zum Tragen, die mit ihrer Tätigkeit nicht nur die Institutionen Schule und Religionsgemeinschaft vertreten, sondern auch personal eine eigene Lebens- und Glaubensbiografie mitbringen, die ihre Haltung und Werteinstellung, aber auch Handlungen geprägt haben. An dieser Stelle kann an die zu Beginn vorgestellten Studien von Dreier und Wagner sowie Stein et al. angeknüpft werden, an denen deutlich wird, dass die von den Studierenden genannten Zielvorstellungen die ei-

gene religiöse Sozialisation im Moscheeunterricht abbilden, aber auch von den Anfragen an sie als muslimische Schüler:innen in der Schule geprägt sind.

In diesem Zusammenhang kann das Habitusmodell einen Ansatz liefern, den Einfluss der eigenen Glaubensbiografie aufzuarbeiten, um diese – angesichts der beruflichen Erfordernisse im öffentlichen Raum der Schule – zu reflektieren und an dem „eigenen“ Habitus zu arbeiten. Eine kritische Reflexion der eigenen Rolle als (künftige) Lehrende des Faches Religion bedarf daher einer besonderen Sensibilität für eine explizite biografische Perspektive, indem lebensgeschichtliche Erfahrungen reflektiert werden, zumal sich diese intuitiv auf die Unterrichtsplanung, aber auch auf die Art und Weise des Unterrichtens und des Umgangs mit Lernenden wie auch mit Eltern und Kolleg:innen auswirken (vgl. Tautz 2016, 159). Der evangelische Religionspädagoge Bernhard Dressler spricht in diesem Zusammenhang von „Selbstunterscheidungsfähigkeit“ (2009, 117), mit der die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster kritisch betrachtet und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis gesetzt werden (vgl. Dressler 2009, 120). Dabei ist auch das Zusammenspiel von Kognition, Emotion und Habitus zu bedenken und für die auf Kompetenzorientierung ausgerichteten Bildungsprozesse zu entfalten (vgl. Lindner 2014, 178–179).

Die Abfrage der Muḥammad-Bilder der Studierenden erfolgt im Seminar durch digitale Tools, mittels derer die Studierenden anonym die dort hinterlegten Fragen zu ihrer Begegnung mit Muḥammad in ihrer Biografie beantworten.

Die Tabelle zeigt die den Studierenden gestellten Fragen; im Sommersemester 2024 lauteten deren Antworten in Auswahl wie folgt:

---

**Welche Eigenschaften würden Sie dem Propheten Muḥammad zuschreiben?**

---

edel, barmherzig, gerecht, gütig, freundlich, respektvoll, geduldig, warm, liebevoll, gutherzig, pflichtbewusst, milde, vertrauenswürdig, wahrhaftig, ehrlich

---

**Welche Rolle spielen/spielten der Prophet und seine Sunna in Ihrem Leben?**

---

- Die Sunna des Propheten beeinflusst mich regelmäßig, auch kleine Alltagssituationen, wie zum Beispiel das Essen mit der rechten Hand.
  - Sobald ich neue Lebensweisheiten des Propheten lerne, versuche ich diese auch in mein Leben zu implementieren.
  - Das Verhalten gegenüber den Eltern hat sich stark verändert.
  - Kleinigkeiten wie im Sitzen zu trinken und allgemein die Nächstenliebe
  - Ich bin bemüht, die Sunna des Propheten stetig in meinen Alltag zu integrieren, dies neben rituellen Praktiken auch in alltäglichen Situationen und zwischenmenschlichen Beziehungen.
-

---

**Hat sich hier mit der Zeit ein Wandel ergeben? Erläutern Sie.**

---

- Ich habe ihn als Kind als sehr wichtige Figur empfunden, aber gar nicht verstanden, wieso und warum. Heute weiß ich, dass er viel Gerechtigkeit gestiftet, positive Taten vollbracht und uns als Umma geformt hat.
  - Bevor ich seine Sira gelesen habe, konnte ich ihn nicht wie andere einfach in mein Herz schließen.
  - Er wirkte als Kind auf mich unerreichbar, da er oft auch mystifiziert wurde. Mittlerweile spüre ich eine tiefere Verbundenheit und Nähe zu ihm.
  - Je mehr ich über ihn gelernt habe, desto mehr habe ich verstanden, dass es unmöglich ist, so zu sein wie er, wir es aber dennoch versuchen sollten.
- 

**Welche Stereotype/Narrative über den Propheten haben Sie schon einmal/oft gehört?**

---

- Mehrfachehe
  - Minderjährige geheiratet
  - Kriegsherr
- 

**Abb. 4:** Exemplarische Ergebnisse der anonymen Befragung im Sommersemester 2024.

Die Antworten auf die Fragen werden im Anschluss im Plenum betrachtet und Kategorisierungen vorgenommen. Auf der Grundlage der anonymen Befragung, aber auch der Rückmeldung der Studierenden zum Seminarprogramm werden dessen Inhalte nach Bedarf modifiziert und angepasst: Die Ergebnisse aus dem Durchgang im Sommersemester 2024 zeigen, dass die Studierenden Muhammad sehr positive Charaktereigenschaften zuschreiben. Auch wird offenbar, dass seine Vorbildfunktion sich für sie auf seine Charaktereigenschaften und seine Sunna erstreckt. Bei der Frage nach dem Wandel ihres Zugangs scheint die Idealisierung seiner Figur für manche Studierende auch zu einer Vergrößerung der Distanz zu führen. Dieser Aspekt wird in der didaktischen Konkretisierung aufgegriffen und entwicklungspsychologisch thematisiert. Die Narrative aus der Mehrheitsgesellschaft konzentrieren sich weitestgehend auf seine Ehe mit mehreren Frauen, aber auch auf seine Rolle als Kriegsherr. Auch diese Aspekte werden zu einem späteren Zeitpunkt, im Rahmen der didaktischen Konkretisierung für den Unterricht in der Oberstufe, vertiefend betrachtet.

Hier tritt nun auch der *Umgang mit Neuem* im Habitusmodell in den Fokus des Seminargeschehens. Die Unterrichtspraxis kann nämlich nicht nur mit Routinen bewältigt werden, sondern gestaltet sich gerade durch ihre nicht vollständige Planbarkeit. Heil zählt dazu den Umgang mit der *religiösen Pluralität* (vgl. Lindner 2014, 172). Der Umgang mit religiöser Pluralität betrifft vorrangig nicht eine inhaltliche Auseinandersetzung, sondern die Wahrnehmung religiöser Vielfalt auf allen Ebenen. Allerdings ist der Begriff „religiöse Pluralität“ missverständlich, da in heutigen Diskursen darunter eher der Raum interreligiöser Begegnungen verstanden wird (Schweitzer 2021). Da es dabei um heterogene religiöse Voraussetzungen der Schüler:innen im Klassenraum geht, ist für unseren Kontext der Begriff „inn-

ermuslimische Heterogenität“ passender, da er bildungstheoretisch relevante Perspektiven von Verschiedenheit erfasst (Grümme 2017).

Die inhaltliche Auseinandersetzung hat als Ziel die Erkenntnis, dass die Lehrkräfte die innermuslimische Heterogenität – etwa sozioökonomische Faktoren, individuelle Lernpotenziale wie Vorwissen, Intelligenz oder bildungssprachliche Fähigkeiten – in ihrer Planung berücksichtigen, Raum zur Entfaltung geben und Angebote zu planen lernen, die die religiöse Perspektive und Standpunktfähigkeit der Schüler:innen fördern. Da es in deutschsprachigen Publikationen bislang keine Studien gibt, die die Bedeutung des Propheten Muḥammad für muslimische Kinder und Jugendliche behandeln, wird im Seminar vereinbart, dass die Teilnehmenden auf junge Muslim:innen zugehen und sie zu ihren Vorstellungen vom Propheten Muḥammad interviewen. Die Ergebnisse werden gemeinsam im Seminar ausgewertet und es wird über erste religionspädagogische Implikationen der nicht-repräsentativen Befragung nachgedacht. Es geht dabei um die Bedeutung von Lernausgangslagen sowie die Heterogenität der Zugänge, die die muslimischen Schüler:innen aufgrund ihrer Familienreligiosität, religiösen Vorbildung oder kulturellen Herkunft in den Religionsunterricht mitbringen.

### Abriss der wesentlichen Etappen der Muḥammad-Biografie

Die inhaltliche Gestaltung des Seminars orientiert sich zum einen an den schulischen Lehrplänen, die eine Auseinandersetzung mit der Prophetie und der Vorbildfunktion Muḥhammads vorsehen. Zum anderen kommt das Anliegen hinzu, dass die Teilnehmer:innen seine Biografie kennenlernen und anhand exemplarischer Lebenssituationen seine Haltung zu grundlegenden Fragen des Lebens entdecken. Die Erarbeitung der Muḥammad-Biografie erfolgt unter Hinzunahme von Methoden, die durchaus auch im Religionsunterricht relevant sein können. Hierbei geht es nicht um die Wiedergabe historischer Ereignisse, sondern um die Beschäftigung mit dem Propheten Muḥammad als Mensch. Dies erfolgt u.a. mit der Methode der Lebenslinie. Hierzu werden in einem Koordinatensystem markante Lebensereignisse Muḥhammads chronologisch geordnet. Dabei stellt die x-Achse eine Zeitachse dar und markiert „Meilensteine“ seiner Biografie, die u.a. als Wendepunkte markant bzw. prägend waren. Die y-Achse hingegen stellt die emotionale Wirkung dar. Je positiver die Auswirkungen des Ereignisses, desto höher, oder je negativer die Auswirkungen für Muḥammad sind, desto tiefer erfolgt die jeweilige Markierung. Die Einordnung erfordert von den Studierenden eine Beurteilungs- und Bewertungskompetenz, um die Ereignisse bzw. Situationen auf dieser Lebensgefühl-Skala für Muḥammad eintragen zu können. Im Anschluss wird im Gespräch in Kleingruppen geklärt, was Muḥammad in diesen zum Teil schwierigen Lebenssituationen

nen Kraft gab. Was brachte ihn im Leben weiter? Wie könnten ihn diese Ereignisse geprägt haben? Die Fragen stellen eine perspektivische Übung dar, mögliche verdeckte biografische Prägungen Muhammads zu erkennen: etwa, wie die familiären, gesellschaftlichen oder sozialen Umstände auf seinen Lebensweg eingewirkt und ihn zu dem Menschen gemacht haben, der er war. Damit die Studierenden durch religionspädagogische Routinen habituelle Muster aufbauen, z.B. hinsichtlich der Frage, welche Methoden im Religionsunterricht eingesetzt werden können, wird diese Seminareinheit mit einer Reflexion über die Angemessenheit der angewendeten Methode im Seminar, aber auch mit einer Reflexion ihres möglichen Einsatzes im schulischen Unterricht beendet.

### **Westliche Muhammad-Rezeptionen**

Eine weitere Vertiefung der Seminarinhalte erfolgt mit der rechten Seite des Modells, nämlich dem Zusammenspiel der Rahmenbedingungen, das aus *Institution* und *Person* besteht. Die *Institution* prägt nach Ziebertz und Heil den Habitus der Religionslehrkraft zum einen durch den vorgegebenen Rahmen der Schule, wie Lehrpläne, kollegialer Umgang etc., und zum anderen durch den Rahmen des Religionsunterrichts (RU), wie etwa hinsichtlich der religiösen Bildung, die sich von den Zielen und Methoden der Moscheeunterweisung unterscheidet. Zu der Institution gehören auch die Religionsgemeinschaften. Sie prägen die Rahmenbedingungen des schulischen RUs vor dem rechtlichen Hintergrund des Artikels 7 (3) GG und der damit einhergehenden Sonderstellung des RUs durch ihre Mitwirkungsrechte, z.B. durch die Genehmigung der Lehrpläne oder die Erteilung der Idschaza. Im Falle der islamischen Religionslehrkräfte sollte dieses Feld der Institution zu dem Bereich *Schule*, *Politik* bzw. *Gesellschaft* erweitert werden, da sowohl von politischen Instanzen als auch von einigen Schulleitungen wiederholt Erwartungen an das Fach herangetragen werden, die es als Mittel zur Integration positionieren (vgl. Sauer 2022, 35).

Bezogen auf den Propheten Muhammad bedeutet dies, dass die Thematisierung seiner Person nicht nur im IRU relevant ist, sondern auch in unterschiedlichen historischen, kulturellen oder politischen Kontexten, sodass die Wahrnehmung seiner Gestalt auch über den IRU bzw. rein muslimischen Kontext hinaus relevant wird. So hebt Hartmut Bobzin hervor, dass keine andere Gestalt der Weltgeschichte „im christlichen Abendland über lange Zeit so negativ dargestellt, dann aber ebenso überschwänglich gelobt worden ist wie Mohammed“ (Bobzin 2000, 9). Entsprechend wurden in Bezug auf Muhammad viele Klischees aus dem reichhaltigen Reservoir religiöser Polemik bedient: Dazu zählen das Bild eines Pseudo-Propheten bei Johannes von Damaskus, eines Häretikers bei Dante, eines Betrügers bei Humphrey

Prideaux, eines Epileptikers bei Ricoldo da Montecroce, des Antichristen bei Martin Luther oder eine wertschätzende Haltung bei Goethe (vgl. Bobzin 2000, 9–18). Auch aktuell dient Muḥammad in Diskursen über den Islam bzw. die Muslime im Zusammenhang mit Frauenrechten oder politischer Gewalt als politische Projektionsfläche (vgl. Brunner 2011, 103). Da solche Klischees je nach politischer Lage aktuelle Debatten prägen, werden im Seminar auch historische Muḥammad-Rezeptionen thematisiert, um die Studierenden dazu anzuregen, ein umfassenderes Verständnis der vielschichtigen Diskussionen und Interpretationen seiner Person über den muslimischen Kontext hinaus zu entwickeln. Zudem wird der Karikaturrenstreit (vgl. Ata 2011) tiefer gehend thematisiert, da auch diese Thematik seit dem ersten Erscheinen der Zeichnungen im Jahre 2005 nicht an Aktualität verloren hat.

Zur bildlichen Darstellung des Propheten Muḥammad muss festgehalten werden, dass diese – zumindest im sunnitischen Islam – als problematisch gilt, auch wenn er im muslimischen Kulturraum in der aus Persien stammenden Kunstrichtung der Miniaturkunst abgebildet wurde. Darstellungen des Propheten sind hier ab dem 13. Jahrhundert nachweisbar. In den kleinen Papierzeichnungen, die in Bilderalben gesammelt oder als Buchillustrationen erstellt wurden, ist das Gesicht des Propheten allerdings häufig hinter einem Schleier verborgen oder durch eine Flamme symbolisiert. Bilder von Menschen und selbst vom Propheten existierten in der islamischen Geschichte also durchaus. Die dänischen und französischen Muḥammad-Karikaturen hingegen wurden vor allem als beleidigende Darstellungen des Propheten verstanden und lösten weltweit unter Musliminnen und Muslimen heftigen Widerspruch aus. Entsprechend thematisiert die Seminarsitzung die Besonderheiten der islamischen Kunstrichtungen, die weitestgehend ohne menschliche Abbildungen auskamen und in denen sich muslimische Künstler:innen auf Kalligrafie und abstrakte Ornamentik fokussierten. Hierbei gilt es aufzuzeigen, dass die Problematik der Darstellung des Propheten in den Karikaturen in ihrer diffamierenden Art besteht.

Im öffentlichen Raum der Schule sind islamische Religionslehrkräfte gefragt, ihren Standpunkt aus der theologischen Innenperspektive heraus zu entwickeln und zu begründen. Dabei sollte ihnen bewusst sein, dass die schulische Vermittlung der theologischen Innenperspektive stets subjektiv gefärbt ist. „Die Selbstbewusstmachung seiner eigenen religiösen Positionalität gehört zum professionellen Habitus und zu einem nachhaltigen professionellen Handeln einer jeden Religionslehrerin und eines jeden Religionslehrers“ (Fabricius 2022, 10).

Wie auch in anderen Seminarkontexten werden in dieser Seminareinheit praxisnahe Anforderungssituationen konstruiert, an denen die Studierenden literaturbasierte Lösungsansätze entwickeln sollen: „Stellen Sie sich folgende Situation vor: Ihr Geschichtskollege führt in seinem Oberstufenkurs gerade eine Unterrichtseinheit zum Thema Islam durch. Dabei will er in einer Unterrichtsstunde

westliche bildliche Darstellungen von Muḥammad seit dem Mittelalter (vgl. Saviello 2015) zum Thema machen. Er stellt Ihnen die ausgewählten Abbildungen zur Verfügung, unter denen auch einige Karikaturen der dänischen Zeitung enthalten sind. Er bittet Sie, die Abbildungen aus Ihrer Perspektive zu kommentieren. Bereiten Sie diesen Kommentar vor.“

## Lerntagebuch

Neben den reflexiv gestalteten Seminareinheiten haben die Studierenden die Aufgabe, ein seminarbegleitendes Lerntagebuch zu führen. Darin soll der persönliche Erkenntnisprozess mit dem Ziel der Reflexion des Lernprozesses dokumentiert werden. Dabei bleibt es den Studierenden überlassen, welche Aspekte sie aus dem Seminar, die sie persönlich als besonders bedeutsam empfunden haben, aufgreifen. Das Lerntagebuch dient auch dazu, das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess zu fördern. Es begleitet den eigenen Lernprozess, wobei durch die Verschriftlichung die Weiterentwicklung des eigenen Zugangs nicht nur dokumentiert, sondern auch reflektiert wird.

Die Leitfragen sind dabei folgende:

- Welche Aspekte der heutigen Sitzung erscheinen mir so wichtig, dass ich sie noch einmal mit eigenen Worten auf den Punkt bringen möchte?
- Welche Fragen blieben offen?
- Welche behandelten Themen des heutigen Seminars fand ich interessant und welche nicht? Warum?
- Welche Erfahrung habe ich mit den Inhalten in meiner bisherigen Biografie gemacht?
- Wie lautet für mich die Botschaft der Seminarsitzung?

Die Studierenden erhalten den Auftrag, die Einträge bis zum Ende des Seminars kontinuierlich fortzuführen. Im Sinne des konstruktivistischen Lernens übernehmen die Studierenden damit die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und für die reflektierte Offenlegung des eigenen Standpunktes, der eigenen Annahmen, Anfragen und Interessen.

## Ausblick: Chancen und Grenzen der Förderung eines professionellen religionspädagogischen Habitus

Ich möchte nun ein Resümee ziehen: Das vorgestellte Seminarkonzept verfolgt das Ziel, angehende islamische Religionslehrkräfte darin zu unterstützen, stärker zwischen persönlich gelebter Religion und der unterrichtlich gelehrtene Religion zu unterscheiden, was Bernhard Dressler als „Differenzkompetenz“ (Dressler, 2009, 118) bezeichnet. Das Konzept betont die Relevanz des erworbenen Wissens für den zukünftigen Schulalltag, damit die Studierenden stets ihr Studien- und Berufsziel vor Augen haben: die Vielfalt der islamischen Tradition im Hinblick auf die aktuelle Lebensrealität der muslimischen Schülerinnen und Schüler im Unterricht zur Geltung zu bringen und dadurch religiöse Bildungsprozesse zu gestalten. Daher plädiere ich dafür, das Habitusmodell als Grundlage in die islamische Religionslehrkräftebildung aufzunehmen, damit sich die Lehrkräfte biografische Prägungen und verdeckte Normativität bewusst machen und aufbrechen können. *Die Thematisierung durch unterschiedliche Methoden*, wie etwa die Bewusstmachung der eigenen Vorannahmen und der Prägungen durch gesellschaftliche Diskurse oder das Verfassen von Lerntagebüchern, soll die Studierenden dabei unterstützen, einen reflexiven Habitus und damit eine bestimmte Haltung während des Studiums zu entwickeln. Den Lehrenden kommt somit die Aufgabe zu, eine entsprechende Lernumgebung zu schaffen, während die Studierenden für ihren Kompetenzerwerb verantwortlich sind. Dies entspricht auch der Forderung der Studierenden, dass das Studium der islamischen Religionslehre sie stärker auf die Herausforderungen des Schulalltags und ihrer gesellschaftlichen Rolle als islamische Religionslehrkraft sowie auf den Umgang mit aktuellen gesellschaftspolitischen Problemfeldern vorbereiten soll (vgl. Çakır-Mattner et al. 2022, 50).

Die intensiven Reflexionsprozesse erfordern eine vertrauensvolle Atmosphäre in einem geschützten Raum, einer Art *safe space*, um respektvoll miteinander arbeiten zu können. Sie erfordern aber auch Lehrende, die den Studierenden Lernbereitschaft zutrauen, sich selbst als Lernende verstehen, mit ihnen eine reflexive Lerngemeinschaft eingehen und in einen Diskurs treten. Dass diese Aufgabe nicht allein von der Hochschule getragen werden kann, steht außer Frage. Aufgrund meiner Erfahrungen halte ich es für unerlässlich, dass die muslimischen Religionsgemeinschaften weitere Lernorte schaffen, die – wie z. B. das Mentorat auf katholischer Seite – strukturell die Auseinandersetzung der angehenden Religionslehrkräfte mit ihrem angestrebten Beruf und ihrem professionellen Selbstkonzept fördern.

## Literaturverzeichnis

- Altmeyer, Stefan und Bernhard Grümme. „Unentdeckte Potentiale. Zur Bourdieu-Rezeption in der Religionspädagogik“. *Religion und soziale Distinktion. Resonanzen Pierre Bourdieus in der Theologie.* (= *Quaestiones disputatae, Band 295.*) Hg. Ansgar Kreuzer und Hans-Joachim Sander. Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2018. 248–267.
- Ata, Mehmet. *Der Mohammed-Karikaturenstreit in den deutschen und türkischen Medien. Eine vergleichende Diskursanalyse.* Wiesbaden: Springer, 2011.
- Bobzin, Hartmut. *Mohammed.* München: Beck, 2000.
- Brunner, Rainer. *Mohammed. Wissen, was stimmt.* Freiburg i. Br.: Herder, 2011.
- Çakır-Mattner, Naime, Christina Lux, Erkin Calisir, Jan Felix Engelhardt und Constantin Wagner. *Berufsfeld Islam? Zur Berufseinmündung und Professionalisierung von Absolvent\_innen der Islamisch-Theologischen Studien.* Frankfurt a. M.: AIWG, 2022.
- Dreier, Lena und Constantin Wagner. *Wer studiert islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden. AIWG-Expertise.* Hg. Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG). Goethe-Univ. Frankfurt a. M.: AIWG, 2020.
- Dressler, Bernhard. „Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?“ *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 2.8 (2009): 115–127.
- Fabricius, Steffi. „Positionalität, Lehrende“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet.* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/201013/>. 2022 (1. April 2024).
- Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums – Fachkommission II  
Lehramtsstudiengänge der Evangelischen Kirche in Deutschland.  
*Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums.* [https://www.ekd.de/ekd\\_de/ds\\_doc/ekd\\_texte\\_96.pdf](https://www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/ekd_texte_96.pdf). Hg. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). (= EKD-Texte 96.) Hannover, 2009 (1. April 2024).
- Grümme, Bernhard. „Heterogenität“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet.* <https://bibelwissenschaft.de/stichwort/100317/>. 2017 (1. April 2024).
- Heil, Stefan. „Habitus“. *WiReLex. Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet.* <https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/8-lernende-lehrende/habitus>. 2016 (1. April 2024).
- Heil, Stefan. *Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis.* Stuttgart: Kohlhammer, 2013.
- Heil, Stefan und Hans-Georg Ziebertz. „Professionstypischer Habitus in der Lehrerbildung“. *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus.* Hg. Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Hans Mendl und Werner Simon. Münster: LIT, 2005. 41–64.
- Helsper, Werner. „Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade“. *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs.* Hg. Rolf-Torsten Kramer und Hilke Pallesen. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 2019. 49–72.
- Helsper, Werner. *Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns: Eine Einführung.* Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2021.
- Isik, Tuba und Naciye Kamcili-Yıldız. *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium.* Paderborn: Brill Schöningh, 2023.
- Kamcili-Yıldız, Naciye. *Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen.* Münster: Waxmann, 2021.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und*

- Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 in der Fassung 16.05.2019). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf) (1. April 2024).
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK). *Ländervereinbarung über die gemeinsame Grundstruktur des Schulwesens und die gesamtstaatliche Verantwortung der Länder in zentralen bildungspolitischen Fragen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2020)*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2020/2020\\_10\\_15-Laendervereinbarung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2020/2020_10_15-Laendervereinbarung.pdf) (1. April 2024).
- Lindner, Heike. „Kompetenzen diskursiv“: eine lösbare Herausforderung für die Fachdidaktik der Evangelischen Theologie?". *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung*. Hg. André Bresges et al. (= LehrerInnenbildung gestalten 4.) Münster: Waxmann, 2014. 169 – 183.
- Lück, Christhard. *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender ReligionslehrerInnen*. Berlin: LIT, 2012.
- Mauritz, Gerrit, Oliver Reis, Annika Wittke, Miriam Hillebrand und Naciye Kamcili-Yıldız. „Dann mache ich einfach mal weiter.“ – Zur Lehrsteuerung der Studierenden in die Indifferenz“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 19.1 (2020): 267 – 281.
- Mediendienst Integration. *Religion an Schulen. Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. MDI-Expertise*. [https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI\\_Informationspapier\\_Islamischer\\_Religionsunterricht\\_Mai\\_2020.pdf](https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/MDI_Informationspapier_Islamischer_Religionsunterricht_Mai_2020.pdf). Berlin: Mediendienst Integration, 2020 (1. April 2024).
- Saviello, Alberto. *Imaginationen des Islam. Bildliche Darstellungen des Propheten Mohammed im westeuropäischen Buchdruck bis ins 19. Jahrhundert*. Berlin, München, Boston: De Gruyter, 2015.
- Sauer, Martina. *Erfahrungen und Bedarfe der für den islamischen Religionsunterricht ausgebildeten Lehrkräfte in NRW. Eine Studie des ZfTI im Rahmen des Exzellenzclusters Religion und Politik der Universität Münster*. Essen: Selbstverlag, 2022.
- Schweitzer, Friedrich. „Religiöser Pluralismus und Heterogenität: konkurrierende, komplementäre oder inkommensurable Grundbegriffe der Religionspädagogik?“ *Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft*. Hg. Bernhard Grümme, Thomas Schlag und Norbert Ricken. Stuttgart: Kohlhammer, 2021. 29 – 40.
- Stein, Margit, Rauf Ceylan und Veronika Zimmer. „Einstellungen zum Islamischen Religionsunterricht von muslimischen ReligionslehrerInnen und LehramtsanwärterInnen in Deutschland“. *Hikma. Journal of Islamic Theology and Religious Education* 8.1 (2018): 48 – 63.
- Tautz, Monika. „Reflexion des professionellen Selbst in der ReligionslehrerInnenbildung – Portfolioarbeit im Praxissemester mithilfe des Modells zum religionspädagogischen Habitus“. *Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten – Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung*. Hg. Maria Boos, Astrid Krämer und Meike Kricke. (= LehrerInnenbildung gestalten 8.) Münster, New York: Waxmann, 2016. 154 – 163.
- Tuna, Mehmet Hilmi. *Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung*. Münster: Waxmann, 2019.
- Ziebertz, Hans-Georg und Stefan Heil (2005). „Religionspädagogisch professioneller Habitus“. *Profession – Religion – Habitus*. Hg. Hans-Georg Ziebertz et al. Münster: Waxmann, 2005. 41 – 95.
- Zimmer, Veronika, Rauf Ceylan und Margit Stein. „Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer ReligionslehrerInnen sowie LehramtsanwärterInnen in Deutschland“. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 16.2 (2017): 347 – 367.