

6 Prozessierung biographischer Erfahrung in der Islamischen Theologie

Im ersten Empiriekapitel ging es um Erfahrungen, die die Studierenden gemacht haben und in ihren Biographien und Erzählungen zum Studium aufrufen. Es handelt sich um verdichtete Erfahrungen, die im wissenssoziologischen Sinne als Typisierungen und Habitualisierungen, d. h. verfestigte Gewohnheitsbildungen, verstanden werden können und kollektiv verbürgt sind. Im nun folgenden Kapitel wird der biographische Umgang mit dem Studium ins Verhältnis zu den Organisationen (also den Universitäten) gesetzt, die die jeweiligen Studiengänge anbieten. Es wird gefragt, wie die Erfahrungen mit den Bearbeitungsformen von „Interaktionsgemeinschaften“¹⁵² in dem Fach verbunden werden. Im Verlauf des Studiums werden dabei unterschiedliche Erfahrungen prozessiert, das heißt aufgerufen, bearbeitet und typisiert. Dieses Kapitel behandelt also verfestigte Selektionen und Bearbeitungsweisen von Habitualisierungen und Typisierungen, die im Untersuchungsfeld wirksam sind.¹⁵³ Damit lege ich den Fokus auf die „Imprägnerungen“ (Knorr Cetina 1991), die vorselektierten und selektierenden Muster, die sich in wissenschaftlichen Produkten, aber eben auch in den Praktiken des Fachs generell als Sinn verfestigen.¹⁵⁴ Das Kapitel ist wie folgt gegliedert: Zunächst wird kurz der analytische Ansatz der Arbeit in Erinnerung gerufen. Danach werden die intersubjektiven Institutionalisierungen (d. h. Verfestigungen von Sinn) rekonstruiert, die in Interaktionen hervorgebracht werden. Dazu wird auf die einzelnen Typisierungen von Erfahrung näher eingegangen und gezeigt, wie unterschiedliche Interaktionsbeteiligte jeweils an der Hervorbringung und Aufrechterhaltung der Institutionalisierungen mitwirken. Unter *Prozessierungen* sind damit Verhältnissetzungen und Bearbeitungsweisen unterschiedlicher Verstetigungen zu verstehen. Während ich unter *Habitualisierungen*¹⁵⁵ Erfah-

¹⁵² Vgl. zum Begriff Knorr Cetina (1991: 290).

¹⁵³ Wiederholte Handlungen fassen Berger und Luckmann als Habitualisierung, die dann als Typisierung bezeichnet wird, wenn sie innerhalb einer dauerhaften gesellschaftlichen Situation vollzogen werden (2004: 61).

¹⁵⁴ Die jeweiligen Bearbeitungen von biographischer Islamizität finden sich nicht in gleicher Ausprägung an allen Standorten. Ich gehe jedoch aufgrund des empirischen Materials davon aus, dass sie in unterschiedlicher Ausprägung typischerweise an allen Standorten praktiziert werden.

¹⁵⁵ Vgl. dazu Berger & Luckmann (2004: 61): „Grundsätzlich steckt in jeder ein oder mehrere Male wiederholten Handlung eine gewissen Neigung zur Habitualisierung. Damit es jedoch zu [...] Typisierung kommen kann, muß eine dauerhafte

rungsverdichtungen fasse, die zwar auch in Interaktionen mit sozialen Anderen hervorgebracht wurden und aufrechterhalten werden und denen ex post von Subjekten Relevanz in Hinblick auf ihre Person zugeschrieben werden, verstehe ich unter *Institutionalisierungen* Verdichtungen von Sinnzuschreibungen, also Typisierungen, die intersubjektiv hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Auch letztere Institutionalisierungen können ex post Erfahrungscharakter für Interaktionsbeteiligte haben, sie können aber auch schlicht als Routinen und Wissen um Praktiken in Organisationszusammenhängen behandelt werden. In diesem Fall werden sie dann als Objektivierung, also Vergegenständlichung, behandelt.¹⁵⁶ Die Prozessierungen typisiere ich anhand der Kategorien *Umwertung*, *Relativierung*, *Differenzierung* und *Wertbindung*. Alle Bearbeitungsweisen laufen darauf hinaus, gesellschaftliche Erfahrungen, nämlich biographische Islamizität, zu bearbeiten (siehe Abb. 2), die darüber, dass sie verfügbar gemacht und prozessiert werden, mit Wissen verbunden werden.

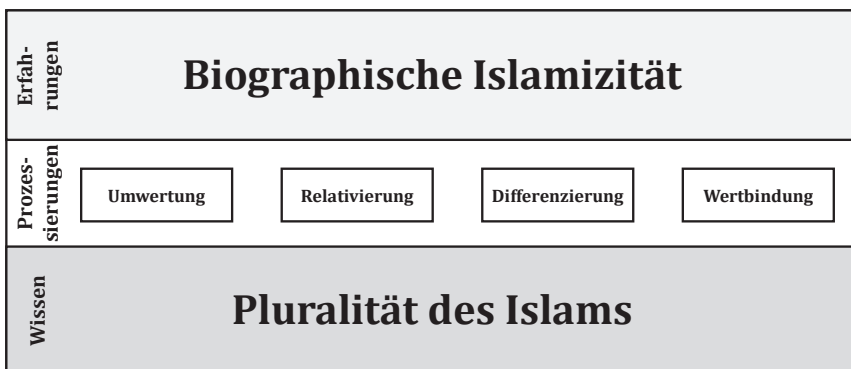


Abb. 2: *Prozessierungen in der Islamischen Theologie*

Die Fachbeteiligten grenzen sich von Erfahrungen ab, werten sie um, relativieren sie und differenzieren sie in Bezug auf Wissen. Wie in der Abbildung sichtbar wird, laufen sie auf das Bild des pluralen Islams

gesellschaftliche Situation vorhanden sein, in die sich die habitualisierten Tätigkeiten von zwei oder mehr Einzelpersonen einfügen können.“ Es werden also dann jene Tätigkeiten typisiert, die für beide in ihrer Situation relevant sind.

¹⁵⁶ Ich beziehe mich hier auf den Begriff der Objektivierung aus den wissenssoziologischen Arbeiten Bergers und Luckmanns. Sie schreiben: „Die Gegenständlichkeit der gesellschaftlichen Welt bedeutet, daß diese Welt dem Menschen als etwas, das außer seiner selbst ist, gegenübersteht.“ (Berger & Luckmann 2004: 95). Institutionalisierungen werden so zu etwas, das als objektiv verstanden wird.

hinaus (siehe dazu Kap. 7). Die Sinnbezüge, die die Fachbeteiligten in der Bearbeitung von Erfahrung aufrufen, verweisen auf normative Unterscheidungen: Sie laufen auf rollenförmige Identitätswürfe, differenzierende Wissenskonzeptionen und die Unterscheidung der Sphäre des Privaten und Öffentlichen hinaus. So werden über die Prozessierungen bestimmte Erfahrungen aufgewertet und andere abgewertet und aus dem Fach ausgeschlossen. Die Werte, die Islamdeutungen und das Verständnis von Wissen sind allerdings teilweise umstritten und werden zwischen den Fachbeteiligten ausgehandelt. Die rekonstruierten Bearbeitungsweisen des Fachs zeigen, dass die Grenzziehungen zwischen wissenschaftlich anschlussfähigem und nicht anschlussfähigem religiösem Wissen verlaufen und dass Religion insofern Teil des Fachs ist, dass sie in einer auf das Subjekt zu begrenzenden Form von Religiosität als legitim erachtet wird.

6.1 Analytischer Zugriff: Die Hervorbringung und Verfestigung sozialer Wirklichkeit durch Institutionalisierungen

In meiner Untersuchung geht es allgemein um Dimensionen dessen, was gewöhnlich als institutionelle und biographische Ebenen sozialer Erfahrung unterschieden wird. Wenn Studierende konsequent als Teil des Fachs angesehen werden, zeigt sich, dass es keinen Grund gibt, diese als Interaktionsbeteiligte zu fassen, die weniger an den Hervorbringungen des Fachs beteiligt sind.¹⁵⁷ Die Materialien, etwa ein Interview mit einer Dozentin, beziehe ich im folgenden Kapitel deswegen nun nicht mehr allein auf *eine* Dimension, etwa indem ich davon ausgehe, dass eine Dozentin als Repräsentantin der Universität spricht. Stattdessen wähle ich einen Zugriff, der grundsätzlich zunächst den Untersuchungsgegenstand als Institutionalisierung sozialer Wirklichkeit begreift und nach der Genese und Aufrechterhaltung dieser Institutionalisierung fragt. Die Institutionalisierungen in dem Fach verstehe ich als intersubjektiv herorgebrachte Selektionen, die auf vorherigen Entscheidungen beruhen. Die Strukturen sind nicht gegeben, sondern kontingent. Wenn Bedeutungen, Abläufe, Normalitäten allerdings verfestigt und verstetigt sind, dann sind sie institutionalisiert. Man kann sich dann als wirklich und so-seiend auf sie beziehen. Es handelt sich insofern um Strukturen und

¹⁵⁷ Die Studierenden stellen in diesem Sinne zentrale Beteiligte in dem „Erziehungssystem“ (Luhmann 1991) des Fachs dar.

Sinnstrukturen, die nicht beliebig gestaltbar und nicht einfach aufhebbar sind.

Zudem gehe ich davon aus, dass Institutionalisierungen danach unterschieden werden können, inwieweit sie verbindlich sind.¹⁵⁸ Wie es im Symbolischen Interaktionismus herausgearbeitet wurde (Schütz & Luckmann 2003; Berger & Luckmann 2004), verfestigen sich Selektionen von Handlungen, indem an sie anschließende Selektionen in der Praxis und in den Interaktionen gewählt und aufrechterhalten werden. Institutionen, also verfestigte und wiederholte Selektionen, ermöglichen so gesehen Wirklichkeit, wie sie Wirklichkeit zugleich begrenzen (Senge 2006: 42). Zwar ist in den Verfestigungen von Selektionen auch immer die Möglichkeit der Veränderung bisheriger Selektionen enthalten, doch dies spielt sich im Möglichkeitsraum der institutionalisierten Selektionen ab und verändert die bisherige Verfestigung durch eine solche neue Selektion (Helsper 2014). Institutionalisierungen können durch sehr unterschiedliche Handlungen, Beteiligte und Typisierungen aufrechterhalten werden, die sich nicht zwingend mit den formellen Rollen in Organisationen decken, und hierzu zählen eben auch Studierende. Für das Zustandekommen von Institutionalisierungen sind Historizität, die Nachfolge und das Auftauchen Dritter entscheidend (Berger & Luckmann 2004: 62). Institutionalisierungen sind intersubjektiv verbindlich, und zwar auch, wenn sie noch nicht den Status von Objektivierungen erlangt haben. Sie hängen dann von der Aufrechterhaltung durch Interaktionen ab.¹⁵⁹

Vor dem Hintergrund eines weiten Institutionenbegriffs ergibt es Sinn, Institute und Zentren für Islamische Theologie und ihre formalisierten Strukturen als Organisationen zu verstehen.¹⁶⁰ Die Sinnbezüge, die sich in den Organisationen verfestigen und aufrechterhalten, verstehe ich dahingegen als Institutionalisierungen. Zudem gehe ich davon

¹⁵⁸ Aus Sicht Luckmanns und Bergers besteht die Grundlage von Institutionalisierungsprozessen in wechselseitigen Typisierungen, die theoretisch bereits stattfinden, wenn „nur zwei Menschen wiederholt zusammen dasselbe tun“ (Berger & Luckmann 2004: 59). Die Tätigkeiten, die typisiert werden, sind jene, die für die Interaktionsbeteiligten in der Situation relevant sind (Berger & Luckmann 2004: 61). Werden sie auf Dauer gestellt, so verfestigen sie sich zu intersubjektiv verlässlichen, also verbindlichen Typisierungen.

¹⁵⁹ Zentral ist, dass in Institutionalisierungen Akteure und ihre Handlungen in Form von Typisierungen und Habitualisierungen reziprok und allgemein verfügbar werden (Berger & Luckmann 2004: 58).

¹⁶⁰ Siehe zu der Begriffsverwendung auch Senge (2006), die trotz eines weiten Institutionenbegriffs am Begriff der Organisation festhält. Insofern kann man von der formellen Struktur als Organisation und von der ideellen Seite als Institution(alisierung) sprechen (Gukenbiehl 2006).

aus, dass es sich bei Wissenschaftseinrichtungen generell um soziale Organisationen, genauer, um Vermittlungsinstanzen zwischen Denken und Sozialem handelt (Knoblauch 2014: 237). Institutionalisierungen unterscheide ich danach, welche Grade an Verfestigungen, also Verbindlichkeit, sie empirisch produzieren und auf welche Dimensionen hin sie verdichtet sind. Ich spreche von Habitualisierungen und Typisierungen, wenn Institutionalisierungen auf Subjekte bezogen sind. Das ist etwa der Fall bei Religiosität, bei Identität oder, wie ausgeführt, bei biographischen Erfahrungen der Islamizität – all diese Konstruktionen kommen nicht ohne Bezug auf ein Subjekt oder einen Akteur aus.¹⁶¹ Ich spreche von objektiven Institutionalisierungen, wenn sie von den Akteuren im Feld als von Personen, Subjekten, Akteuren losgelöst behandelt werden. Dabei gehe ich davon aus, dass diese Verfestigungen über Institutionalisierungen und schließlich Objektivierungen zustande gekommen sind (vgl. Berger & Luckmann 2004: 56ff.).

Subjektive Verfestigungen von Sinn sind Typisierungen und Habitualisierungen der Akteure und Akte, die intersubjektive Verbindlichkeiten mitproduzieren, auch hier durch wiederholten Anschluss an subjektive Selektionen. Die subjektiven Erfahrungen beispielsweise der Studierenden, von den sozialen Anderen als Muslim:in adressiert zu werden, münden durch eine konstante Wiederholung und Typisierung, wie auch eine intersubjektive Verständigung über diese Erfahrung in einer Institutionalisierung, die intersubjektiv gültig ist. Dies heißt jedoch nicht minder, dass diese Erfahrungen weiterhin subjektiv erlebt und als eine solche subjektive Erfahrung kommuniziert werden.¹⁶² An diese analytische Trennung unterschiedlicher Institutionalisierungen schließe ich mit der folgenden Rekonstruktion an. Sie dient dem Verständnis intersubjektiv hervorgebrachter und aufrechterhaltener Institutionalisierungen in der Islamischen Theologie. Im Folgenden zweiten empirischen Schritt soll in diesem Sinne die Frage beantwortet werden, welche Verfestigungen von den Interaktionsbeteiligten der Islamischen Theologie hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Bei den folgenden Kategorien handelt es sich um unterschiedliche Prozessierungen innerhalb dieses wechselseitigen Verhältnisses (Umwertung, Relativierung, Differenzie-

¹⁶¹ Wenn sie intersubjektiv definiert sind, wie es etwa die Begriffe der Organisationsbiographie oder kollektiven Identität implizieren, werden dabei symbolisch Organisationen als Subjekte gefasst. Um die Dimensionen jedoch analytisch jeweils klar zu unterscheiden, verzichte ich hier auf eine solche Ausweitung der Individual- und Kollektivkategorien.

¹⁶² Insofern schließe ich hier die Möglichkeit einer außersozialen Institutionalisierung aus.

rung und Wertbindung), bei denen die Fachbeteiligten sich jeweils auf unterschiedliche Erfahrungen und Wissensformen beziehen.

6.2 Umwertung

Die Umwertung von *Wissen über Muslime* und der normativen *Kategorisierung von Muslimen* ist ein zentrales Anliegen des islamisch-theologischen Projekts. Die Interaktionsbeteiligten verknüpfen damit in der Islamischen Theologie biographische Erfahrungen von Muslimen in Deutschland mit dem Studium. Ein Prozess, der dadurch angestoßen wird, ist die Umwertung der Erfahrungen, die im Studium als religiöses Vorwissen gedeutet werden. Die Umwertung kann eine kommunikative, symbolische Umwertung, aber auch die Umwertung in Kapital sein.¹⁶³ In der Studienentscheidung ist die Annahme der Studierenden zentral, dass das religiöse Wissen zählen wird: Aus den Selbstdarstellungen der Institute wie auch aus den biographischen Interviews lässt sich rekonstruieren, dass der Anschluss zu religiösem Wissen eine zentrale Rolle für die Entscheidung zu dem Studium spielt. Die Prozessierung in Form von Umwertung kann insofern in die Umwertung von religiösem Wissen in Bildungskapital münden und als Akademisierung der Islamischen Theologie gelesen werden.¹⁶⁴ Ein Spezifikum des Fachs ist es, dass dies zum Teil auch bei Studierendengruppen der Fall ist, für die ein Hochschulstudium gerade aufgrund der Tatsache, dass sie mit religiösem Wissen an die Hochschule anschließen können, erst in Frage kommt.¹⁶⁵

Die Umwertung religiösen Wissens im Fach verstehe ich als *Agenda*, die dem Fach von (Hochschul-)Politiker:innen, Lehrenden oder Studierenden zugeschrieben wird. Im Studium und Studienverlauf greifen die Studierenden diese implizit politische Agenda auf und verbinden sie mit

¹⁶³ In der Akteur-Netzwerk-Theorie taucht der Begriff der Übersetzung im Kontext der Übertragung des Erfahrungswissens von Bauern im Labor bei Pasteur auf (Schützeichel 2007b: 321) – eine Stoßrichtung, in die auch der Begriff der Umwertung zu denken ist.

¹⁶⁴ Zum Bildungskapital und der Umwertung in andere Kapitalien vgl. Bourdieu (1983); Kraus (1983: 210).

¹⁶⁵ Denkt man in diese Richtung weiter, so wäre das womöglich ein Hinweis darauf, dass die Bildungschancen der Studierenden über den Anschluss an biographische Islamizität in der Islamischen Theologie erhöht werden. Siehe Dreier & Wagner (2020, 2021) zu dem hohen Anteil von Studierenden, die als Erste in ihrer Familie studieren. Vgl. dies auch vor dem Hintergrund von Reinhard Kreckels Hinweis: „Der aussagekräftigste empirische Indikator für die Bestimmung von Bildungschancen ist bekanntlich der von den jeweiligen Eltern erreichte Bildungsstand.“ (2014: 165)

subjektiven Erfahrungen. Die Fachbeteiligten greifen damit aber auch beispielsweise auf hochschulpolitischer Ebene Erfahrungen auf, die die Studierenden unabhängig von der Agenda machen. Umwertungsprozesse finden sich zugleich auf der Ebene der Studierenden, wenn biographisch erworbenes religiöses Wissen statt abgewertet nun aufgewertet wird und somit in den Seminaren, Vorlesungen und anderen kommunikativen Zusammenhängen wie Seminarraumgesprächen vor der Veranstaltung als relevant eingestuft wird. Das heißt, auch auf studentischer Ebene wird dieses Anliegen mitbearbeitet und reproduziert.

Indem das religiöse Wissen der Studierenden theologisiert wird, also vorherige Deutungen des Islams über theologisches Wissen abgesichert werden, werden zugleich die normativen Zuschreibungen, die Muslime erfahren, um- und aufgewertet. Die Arbeit an der symbolischen Umwertung ist nicht auf eine spezifische Akteursgruppe begrenzt. Sie ist expliziter Anspruch des institutionellen Projekts, einiger Lehrender und findet sich bei Studierenden verbürgt, so wie sie auch das Anliegen mancher intertheologischer und interreligiöser Projekte ist, die im Rahmen der Islamischen Theologie insbesondere in der Etablierungsphase stattfanden (wie das Forum Christentum–Islam, vgl. Engelhardt 2017: 112). Der Leidensdruck allerdings, den der öffentliche Diskurs und die Bilder vom Islam in der Entwertung muslimischer Menschen oder des Islams erzeugt haben, und der, wie Lehrende und Studierende berichten, die Erfahrungsgrundlage für die Agenda darstellt, das Bild über Muslime oder den Islam aufzuwerten, wird vor allem durch die Studierenden in das Fach eingebracht.¹⁶⁶ Das heißt gleichwohl nicht, dass auch die Institute mit Projekten in der Öffentlichkeit oder in medialen Diskussionen ähnlichen Negativbildern ausgesetzt sind oder ein solches reproduzieren. Bei der Umwertung kann es um die Funktionalisierung von Religion gehen (beispielsweise mit sicherheits- oder religionspolitischer Absicht), die Reinterpretation der Tradition oder die Umdeutung des öffentlichen Islambildes. In allen Varianten aber geht es um eine *Aufwertung* zuvor abgewerteter Wissensformen.¹⁶⁷ Ein zentraler Konflikt im Studium dreht sich deswegen darum, ob kritisches und damit potenziell abwertendes Wissen über „den“ Islam tendenziell ausgeblendet werden soll, um das negative Bild über den Islam nicht zu befördern.

¹⁶⁶ Es handelt sich in diesem Sinne um eine Erfahrung, die gleich erlebt wird, auch wenn sie nicht gemeinsam erlebt wird. Man kann sie insofern als spezifische Milieuerfahrung verstehen (vgl. Franz 2013: 265).

¹⁶⁷ In anderen Bearbeitungsweisen wird zuvor gelerntes Wissen um den Islam eher als hinderlich angesehen, weil es im Studium als falsch interpretierte Deutung des Islams angesehen wird.

6.2.1 Umwertung des öffentlichen Islambildes

Die Umwertungsarbeit in der Islamischen Theologie basiert auf den Erfahrungen der Studierenden, als Muslime kategorisiert und als Repräsentanten einer potenziell „gefährlichen“ Religion angesehen zu werden, wie auch darauf, dass in öffentlichen Repräsentationen ein negatives Bild des Islams und von ihrem Glauben gezeichnet wird. Die im Studium erfolgende Umwertung der Deutungen sozialer Anderer über den Islam und die Arbeit an dieser Umwertung verstehe ich als *symbolische Umwertung* – ein Dozent spricht beispielsweise vom „Imageproblem“ des Islams in Deutschland, das die Studierenden lösen wollten.¹⁶⁸ Und eine Studentin erklärt: „wenn man sagt ja ich studiere Islamische Theologie denkt man ja sie radikalisiert sich ist aber nicht so und das sollte man vielleicht irgendwie den anderen auch zeigen dass es nicht so ist“ (BI-Ziba: 699-703). Es handelt sich folglich um eine Umwertungsarbeit, die sich über das Studium vor allem auf Deutungen des Islams von außen bezieht und die kommunikativ vorgenommen wird. Das heißt, dass das Bild, das andere haben, hin zu einem angemessenen Bild verändert werden soll. Ziel ist dabei die Aufwertung, also positivere Bewertung von Muslimen und des Islams. Teilweise impliziert dies auch, normalisierend zu wirken, die negative Markierung des Islams auszuhebeln und ihn als normalen Teil des Alltags der Mehrheitsgesellschaft zu verankern. Das, was andere über den Islam wissen, soll verändert werden, indem man sein eigenes Wissen darüber erweitert, was im Islam „eigentlich“ gemeint ist. Die beabsichtigte Umwertung kippt dabei potenziell in eine Essentialisierung des Islams, insofern ein eigentlicher Kern des Islams implizit vorausgesetzt wird, an den das öffentliche Bild nicht heranreicht. Die *symbolische Umwertung* – und das scheint spezifisch für die Islamische Theologie – geht mit einer *Umwertung* von religiösem Wissen in Bildungskapital einher. Die Umwertung in Kapital bezeichnet dabei die Inwertsetzung von islambezogenem Wissen, in Bezug auf die Studierenden, jedoch auch von biographischen Erfahrungen als Muslime durch das Fach.¹⁶⁹ Das heißt, dass vorher in der Binnenbeziehung zu nicht-

¹⁶⁸ Er sagt: „was auch sehr (1) sehr häufig vorkommt ist dass [...] man selber von diesem Imageproblem unter diesem Imageproblem leidet was der Islam hier in Deutschland erleiden muss //mhm// dass man das aufarbeiten möchte dass man das positiver darstellen möchte da sind wirklich die Interessenten [...] auch die Erstsemester wirklich sehr sehr engagiert drin“ (EG-Ekim, 237-254).

¹⁶⁹ Sie verfügen im Sinne Bourdieus nicht über religiöses Kapital, sondern schreiben sich religiöses Wissen zu, das in Bildungskapital umgewertet werden soll. Religiöses Kapital ist zu verstehen als Macht und Durchsetzungskraft und als „[legitime] Ausübung der religiösen Macht“, im „Dienst der Befriedung ihrer

muslimischen Anderen eher abgewertetes oder eben (beispielsweise in der Schule) nicht-gültiges Wissen aufgewertet und als Expert:innenwissen verstanden wird.

Die Studierenden schließen mit ihren Erfahrungen an die im Fach als Abgrenzung genutzte sogenannte Innenperspektive und den Bekenntnisbezug an, der zwar nur in einigen Fachbereichen gilt, jedoch an allen Standorten Teil der offiziellen Fächerbeschreibung ist.¹⁷⁰ Die verdichteten Erfahrungen, auf die sie sich beziehen, sind die kollektive Wissensanhäufung über den Islam, als Expert:in adressiert zu werden durch Prozesse der Muslimisierung wie auch die intensive Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität im Typus der Renormierung (vgl. Kap. 5.4). Auf Grundlage ihres Vorwissens gehen die Studierenden davon aus, dass ihnen das Studium gelingen wird, es ihrem Interesse entspricht und man hier religiöses Wissen erlangt, das auf diesem Vorwissen aufbaut. Der Einbezug des religiösen Wissens der Studierenden findet seine Entsprechung in den Selbstrepräsentationen einiger Institute. In einem Auszug einer Studiengangbeschreibung zum Studienprofil und den Berufsperspektiven, der nun einer feingliedrigen Analyse unterzogen wird, heißt es:

„Muslime in Deutschland haben durch das Studienangebot der Islamischen Theologie [...] erstmals die Möglichkeit, die eigene Religion wissenschaftlich zu erkunden und zu reflektieren, um nach Abschluss des Studiums zu einer Beheimatung theologischer Diskurse in Wissenschaft, Gemeinde und Gesellschaft beizutragen.“
(Auszug Studiengangbeschreibung eines Standorts)

In diesem Ausschnitt sind explizit „Muslime“ als eine Gruppe angesprochen, für die der Studiengang konzipiert ist. Es handelt sich um eine geographisch und religiös definierte Zielgruppe. Die „eigene Religion“ der Studierenden bildet den Anfangspunkt der wissenschaftlichen Reflexion und Erforschung, die das Anliegen der Islamischen Theologie darstellen. In dem Auszug stellen die Verfasser:innen außerdem heraus, mit

religiösen Interessen [...] sowie für die Funktionen, die sie innerhalb der Teilung der religiösen Arbeit übernehmen.“ (Bourdieu 2000: 77).

¹⁷⁰ Reinhard Schulze arbeitet in sieben Thesen zum Verhältnis der Islamischen Theologie und Islamwissenschaft heraus, dass der Bekenntnisbezug eher ein Differenzkriterium bestimmter Fächer ist, und argumentiert damit gegen eine Verallgemeinerung des Bekenntnisbezugs für jeden Fachbereich und das Fach im Allgemeinen, da die Universität über ein Bekenntnis ohnehin nicht entscheiden könne (vgl. Schulze 2012: 185). Das Differenzkriterium wird in meiner Interpretation zentral gesetzt, da ich hier auf das Selbstverständnis des Fachs eingehe. In der Interpretation der Beobachtungsprotokolle wird deutlich werden, inwiefern Bekenntnisbezüge in der Studienpraxis, nicht zuletzt für die Studierenden über einzelne Fachbereiche hinaus, relevant sind. Insofern unterscheiden sich das formelle, epistemische Fächerverständnis und die Fachkultur.

dem Studiengang sei dafür eine erstmalige Möglichkeit geschaffen worden. Diese Innovationsannahme verweist darauf, dass ein solcher Ort der Reflexion und wissenschaftlichen Erkundung der eigenen Religion bisher gefehlt habe. Doch nicht allein der Studiengang sei diesem Zweck gewidmet, sondern auch die Zeit nach dem Studium. Durch den Studiengang sollen Muslime befähigt werden, zu einer „Beheimatung theologischer Diskurse“ in unterschiedlichen Bereichen beizutragen. Hier werden nicht allein die theologischen Bewährungsfelder „Wissenschaft“ und „Gemeinde“ aufgeführt (vgl. Schulze 2015a), sondern auch die „Gesellschaft“.¹⁷¹ Auch wenn das in dem kurzen Ausschnitt nicht weiter ausformuliert ist, deutet dies an, dass die in der Islamischen Theologie hervorgebrachten Deutungen und Wissensbestände in die Gesellschaft rückwirken sollen. Das Studium und der Abschluss sind damit an einen möglichen Zweck gebunden. Während des Studiums sind die aufgerufenen Werte Reflexivität und Neugierde. Nach dem Studium geht es um eine „Beheimatung“. Die zukünftigen Studierenden werden somit als Teil einer Gruppe adressiert, die über religiöse Zugehörigkeit definiert wird und deren Glaube fremd ist, aber heimisch sein soll. Im Studium wird ihnen eine Auseinandersetzung mit der eigenen Religion ermöglicht, um später als Funktionsträger der Agenda zu wirken, den Islam ansässig zu machen. Während vor dem Studium noch die Zugehörigkeit zu „Muslimen in Deutschland“ im Vordergrund steht, geht es nach dem Studium um Theologie. Der Weg zwischen den beiden Stationen wird in der akademischen Bildung gesucht. Das, was in dieser Studiengangbeschreibung einbezogen wird, worauf die Theologisierung basiert, ist eine über Zugehörigkeit definierte Religion. Die Zugehörigkeit soll von den Studienaspiranten bereitgestellt werden – um dann reflektiert, theologisiert („wissenschaftlich erkunden“) und in der Folge im bundesdeutschen Kontext „beheimatet“ werden zu können. Sie ist es damit auch, die verändert und mit unterschiedlichen Funktionen zwischen Studienbeginn, Studium und nach dem Studium verbunden werden soll.

Fragt man also, was umgewertet wird, so ist es Religion als Zugehörigkeit, die hier zum Anschlusspunkt für das Fach Islamische Theologie definiert wird. Dass das Studium dabei als eine Umdeutung und Bearbeitung der eigenen Religion verstanden wird, wird in der Beschreibung insbesondere daran ersichtlich, dass sie zum Zweck einer „Beheimatung“

¹⁷¹ Würde man die Interpretation an der Stelle vertiefen, so wäre deutlich zu machen, dass die dreifache Bewährung der Islamischen Theologie, mit Schulze (2015a) gesprochen, auf aktuelle Entwicklungen der Autonomisierung von Wissenschaft vom Staat verweist und auf eine Ausrichtung der Universität auf die Gesellschaft. Darauf werde ich in der späteren Generalisierung zurückkommen (siehe Kap. 8).

der Diskurse genutzt werden soll. Wie in der folgenden Ausführung eines Dozenten deutlich wird, drohen die Institute, die zur „Beheimatung“ beitragen sollen, jedoch der Umwertung im Wege zu stehen, wenn sie das Thema Radikalisierung zu sehr in den Mittelpunkt stellen.¹⁷²

S: [...] im Moment in dieser hitzigen Atmosphäre die wir hier seit mehreren Jahren haben

die sich in den letzten zwei Jahren drei Jahren viel intensiver noch zugespitzt hat da ist auch wirklich sehr sehr schwierig [...] stille ruhige sachlich orientierte Aufbauarbeit zu betreiben

I: mhm (1) merken sie das am Institut also [(I und S sprechen gleichzeitig) hier am Standort als solcher

S: früher mehr noch] als heute //okay// da waren die politischen Themen glaub ich auch viel intensiver hier bei uns am Standort abgehandelt mittlerweile äh wir haben zwar jetzt heute ein eine=Pressekonferenz zu

I: achso ja ich hab nur das Schild gesehen unten mhm

S: ja so was hatten wir früher glaub ich in den ersten Jahren häufiger gehabt das ist jetzt weniger geworden ich für meine Person ich sprech mich auch immer wieder dafür aus dass wir (1) von dem Alltagsgeschehen [...] dass man sich davon fernhalten sollte wenn man wirklich wissenschaftlich arbeiten möchte [...] man spricht ja auch davon dass diese ganzen Diskussionen die muslimische Gesellschaft=und vor allem auch die ganzen muslimischen Jugendlichen stark islamisiert //mhm// weil man Position einnehmen muss und dann nimmt man natürlich die Position der eigenen Religion ein (1) gegenüber der Mehrheitsgesellschaft ich finde wie gesagt also (2) je weniger davon (1) hier hineinträgt umso besser [...] der Fokus sollte schon daran liegen dass man islamisch-theologische Arbeit betreibt ähm //mhm// dahingehend ist man die Arbeit der Muslime die an der Basis stattfindet professioneller begleitet wissenschaftlicher begleitet und auch der (1) Mehrheitsgesellschaft positive Zeichen sendet das sollte glaub ich unser Ansatz sein“ (EG-Ekim, 616-674).

In diesem Auszug verdeutlicht der Interviewte den expliziten Anspruch, „islamisch-theologische Arbeit“ betreiben zu wollen und der „Mehrheitsgesellschaft positive Zeichen“ zu senden. Die Institute sind einer Politisierung ausgesetzt, die jedoch nicht auch noch befördert werden soll, indem „die politischen Themen [...] am Standort abgehandelt“ werden.¹⁷³ Da er hier von „Aufbauarbeit“ spricht, ist damit auch die Etablierung der Disziplin gemeint, die durch die politische Aufladung gehemmt werde.

¹⁷² Es ist auffällig, dass aber genau das Thema Radikalisierung gar nicht von ihm ausgesprochen wird. Das ist der Unterbrechung der Interviewerin geschuldet, in dem Moment, in dem er das Thema der Pressekonferenz (zu Radikalisierung) im Aussprechen begriffen ist, legt aber auch eine Distanzierung von den Themen durch den Experten nahe.

¹⁷³ Das Interview fand 2017 statt, als die *Ditib*, mit der manche Institute kooperieren, als legitimer Partner in Frage gestellt wurde, da der Vorwurf erhoben wurde, dass Imame der Gemeinden, Informationen über Gülen-Anhänger an die *Diyaret* weitergegeben haben.

Auch wenn er damit eine Perspektive einnimmt, die deutlich durch die Agenda der Organisation geprägt ist (islamisch-theologische Arbeit, professionelle Begleitung), so sieht er doch, dass damit auch die Belange der „Jugendlichen“ tangiert sind, die über die wiederholte Politisierung „islamisiert“ und zur Positionierung gedrängt würden. Zum anderen ist seine Äußerung als Parallele zu den Erfahrungen der Studierenden zu verstehen. Auch er als Dozent des Fachs spürt die politischen Erwartungen und „diese ganzen Diskussionen“ in der Öffentlichkeit. Fragt man sich nun, was genau er meint – denn das bleibt ja weitgehend unausgesprochen – so zeigt sich, dass er sehr unterschiedliche politische Ereignisse gleichsetzt, weil sie alle die sachliche Arbeit am Institut stören. Bei der Pressekonferenz etwa ging es um Islamismus, mit der „hitzen Atmosphäre“ der letzten Jahre scheint es um den Putschversuch 2016 in der Türkei und die darauffolgenden Ereignisse um die Gülen-Bewegung zu gehen, die Islamisierung der Jugendlichen wiederum hängt mit der Situation der Muslime in Deutschland zusammen. Nicht nur sollen diese Ereignisse und Erfahrungen von dem Fach ferngehalten werden, er rückt sie so stark ab, dass sie, außer der Islamisierung, nicht benannt werden. Sein Mittel gegen die Politisierung ist nicht die Versachlichung der politischen Diskussion, sondern die Enthaltensamkeit gegenüber dem Politischen. Die Politisierung gefährde die islamisch-theologische Arbeit und die Aufwertung gegenüber der „Mehrheitsgesellschaft“. Indem der Sprecher einen Ausblick auf einen Alltag gibt, der aus seiner Sicht *eigentlich* gelten sollte, formuliert er sogleich, worauf diese Aufwertung hinausläuft: auf die Normalisierung gegenüber der „Mehrheitsgesellschaft“ und als islamisch-theologische Wissenschaft. Wie sich das Verhältnis zwischen Minderheit und Mehrheit normalisieren soll, zeigt sich im Fokus des Sprechers auf Islamische Theologie und die – potenziell in eine Tabuisierung kippende – Enthaltung gegenüber politischen Themen.¹⁷⁴ Jedoch knüpft er auch an einen Punkt an, wenn er sagt, er möchte positive Zeichen senden: Um die Zeichen senden zu können, müsse Religion entpolitisiert, müssen diese Erfahrungen umgewertet werden und die fachliche Arbeit in den Mittelpunkt gestellt werden. Das heißt, auch wenn er zurückweist, dass es um das Politische geht, das mit dem Islam verbunden wird, so bezieht er diesen Aspekt in einer positiven Wendung – als „positive Zeichen“ gegenüber der „Mehrheitsgesellschaft“ – doch mit ein. Schauen wir nun genauer, wie sich diese Figur in anderen Materialien wiederfindet.

¹⁷⁴ In den Interviews tauchen die Zurechnung der eigenen Person zu einer Minderheit wie auch die Figur der Mehrheitsgesellschaft wiederholt auf.

6.2.2 Zugehörigkeit umwerten

Erfahrungen der Studierenden, wie die der Performanz, gehen mit der Vermittlung und Versprachlichung einher (siehe Kap. 5.1). Im Studium der Islamischen Theologie wird an diese reflexive Deutung des Islams angeschlossen. Der Islam wird als ein Wissensgebiet verstanden und die Erfahrung der Studierenden als Wissen gedeutet, das sie sich im Vorfeld des Studiums angeeignet haben. In diesem Fall geht es in der Islamischen Theologie für die Studierenden auch um die Erweiterung dieses Wissensbestands, wie ein Teilnehmer einer Gruppendiskussion erzählt:

„aber ich erhoffe mir nicht unbedingt mein=mein Glauben durch das Theologiestudium aufzufrischen sondern ich versuche einfach diese Fragen (1) besser ausdrücken zu können in einem akademischen Niveau zu Beispiel mein Glauben praktizier ich zu Hause oder ich (1) schau mir (1) oder ich les mir irgendwelche Bücher durch (1) des versuch ich nicht durch das Studium zu erlangen das kann ich auf jeden Fall auch dazu sagen (1) //I: mhm// das Studium verhilft mir dazu (2) eben meinen Glauben besser in Worte zu fassen weil (1) der Glaube der is so komplex da fehlen einem die Worte“ (GD-Bachelor: 76-88, Interviewter Hasan).

Der Student Hasan führt eine Unterscheidung und eine Trennung ein, die das Verhältnis seines Glaubens zum Studium beschreiben. Er unterscheidet zwischen der Absicht, den Glauben „aufzufrischen“, und der Versprachlichung des Glaubens, der mit „diese[n] Fragen“ in Zusammenhang steht, und trennt zwischen einem Glauben, den er zu Hause – also im Privaten – praktiziert, und dem Studium. Dennoch finden sich in Hasans Ausführungen auch Verbindungen zwischen dem Studium und dem Glauben. Die in seinem Glauben aufkommenden Fragen (und nicht die Antworten!) sollen akademisiert werden im Studium, so wie auch der Glaube selbst durch das Studium „besser in Worte“ gefasst werden soll. In einer Schlussformel schreibt Hasan dem Glauben eine spezifische Qualität zu, die die Reflexion notwendig mache: Er sei „so komplex“. Der Interviewte zeichnet so das Bild eines quasi außerhalb seines Selbst liegenden Glaubens, auf den er praktizierend oder aber akademisch zugreifen kann. Gleichwohl erhält der Glaube durch die besondere Qualität, die sich der sprachlichen Fassung zu entziehen droht, ein Eigenleben. Der Bezug des Studiums auf den Glauben ist deshalb mittelbar. Er wird erst über die akademische Versprachlichung und den veränderten, distanzierteren Zugriff auf Glauben hergestellt. Der persönliche Glaube bleibt dabei in seiner Vorstellung unangetastet, weil getrennt und im Privaten, gleichwohl er die Grundlage für eine veränderte Sichtweise darstellt: für die Akademisierung. Dass dieser

Schritt keineswegs trivial und selbstverständlich ist, wird nicht zuletzt an den Fällen von Abbrechern in der Islamischen Theologie ersichtlich, denen gerade die Akademisierung ihres Glaubens sowie die Umwertung dessen als religiöses Wissen und potenzielles Bildungskapital befremdlich erscheinen und die sie deshalb meiden.¹⁷⁵ Aus ihrer Sicht lässt sich der Anspruch, den Glauben der Veränderung zu entziehen, nicht realisieren.¹⁷⁶

Die Figur der Umwertung, die oben schon behandelt wurde, kann nach dieser Rekonstruktion präzisiert werden: Persönliche Religiosität soll als religiöses Wissen gedeutet und schließlich in eine Akademisierung überführt werden. Das heißt nicht, dass in dem Studiengang eine eindeutige, gar sprachliche oder textliche Übersetzung stattfindet, sondern vielmehr, dass Anschlüsse zwischen Religiosität und Bildungskapital hergestellt werden. In diesen Übersetzungen nutzen die Akteure also implizite Gemeinsamkeiten, um zwischen differenten Sinnebenen Verbindungen herzustellen. Umwertung ist folglich nicht gleichzusetzen mit einer Übertragung von Religiosität in Bildungskapital, sondern sie ist als partieller Einbezug in die Hervorbringung von Bildungskapital zu verstehen.

Der Einbezug wird zuweilen explizit mit politischen und normativen Ansprüchen verbunden, wie in dem folgenden empirischen Auszug deutlich wird. In einem Seminar, an dem ich ethnographisch protokollieren durfte, war an einem Tag ein Dozent aus einem anderen Fachgebiet zu Gast, der beratend am Aufbau einiger Zentren für Islamische Theologie mitgewirkt hatte. Das Seminar war gut besucht. Thema der Sitzung sollten die formellen Rahmenbedingungen des Islams in Deutschland sein. Nach einem Vorlauf, einer Begrüßung und der Aushandlung des zeitlichen Beginns stellte der Dozent sich vor und fing an, über das Projekt Islamische Theologie in Deutschland zu sprechen.

Der Dozent stellt nun eine rhetorische Frage: „Warum gibt es dieses Institut?“ Seine Erklärung: Man wollte Religionsunterricht an Schulen und dafür brauchte man Lehrer, die Ausbildung dieser, das mache „man in Deutschland an der Universität“. Das sei der maßgebliche Grund gewesen und es ist eine „gute Entwicklung“, auch das [Studiengang] (er meint wohl den Rahmen der Lehrveranstaltung) sei gut und

¹⁷⁵ Siehe dazu etwa den Fall Ziba in Dreier & Wagner (2021), in dem es um Studienabbruch in der Islamischen Theologie geht. Daran wird auch deutlich, dass die Studierenden im Laufe des Studiums ihren Bezug zu Zugehörigkeit und Glauben ändern (können). Qualitativ-längsschnittliche Daten wären notwendig, um den weiteren Verlauf der anfänglichen Studienmotive genauer zu klären.

¹⁷⁶ Das verdeutlicht, dass beispielsweise die Umwertung von Zugehörigkeit als Bezug auf das Studium im Studienverlauf dynamisch sein kann und für Studienanfänger:innen eine Umgangsform mit ihrem Glauben im Studium darstellen kann.

sinnvoll, denn es trage zur Integration bei, er betont, „Sie“ tragen zur Integration bei und sagt, mit dem Finger auf die Runde deutend: „Sie sind die Zukunft des integrierten Islams in Deutschland“. (Ethnographisches Protokoll, Standort 3).

In der Antwort des Dozenten auf seine Frage entfaltet er eine Logik: Lehrer ausbilden, das gehe in „Deutschland an der Universität“. Durch die Betonung dieser nationalen Spezifik nimmt der Dozent einen selbstkritischen Blick ein, was jedoch nur bei jenen nicht als Angriff gewertet werden kann, die von innen gucken. Die Zuhörer:innen können genauso als Außenstehende wie auch als Zugehörige definiert sein, so dass das genaue Verhältnis von innen und außen hier dennoch diffus ist. In der Interaktionssequenz gibt es nur Deutschland und „Sie“ – womit die Zuhörer:innen gemeint sind.¹⁷⁷ Dass es hier zwei Seiten gibt, wird im Weiteren deutlich, wenn der Dozent den Wert der „Integration“ aufruft und eine starke Wertung vornimmt. Er bekennt sich eindeutig zu dem neuen Projekt und zu dem abstrakten gesellschaftspolitischen Wert, den er damit verbindet, der „Integration“. Mit der direkten Ansprache und der verstärkenden Geste gibt der Dozent den Studierenden einen expliziten Auftrag mit, bevor er zum Thema der Sitzung kommt, das sich mit formellen und verwaltungstechnischen Fragen des Islams in Deutschland beschäftigt. Er eröffnet damit keinen Spielraum für andere Deutungen des Studiengangs, sondern vereindeutigt die Aufgabe des Studiengangs, die er sogleich auf die Studierenden überträgt. Deren Auftrag ist es, eine hier implizit als desintegriert verstandene Religion in einen nationalen Rahmen einzufügen.¹⁷⁸ Der Dozent sieht in den Studierenden potenzielle Integrationsagenten und schreibt ihnen den kollektiven politischen Auftrag zu: Ihre Religion soll durch ein von anderen gestaltetes Studium und Ziel nutzbar gemacht werden.

In der hier beobachteten Interaktion bezieht sich der Lehrende auf eine umgekehrte Figur religiöser Mission: Die islamisch-theologischen Missionare werden auf eine Reise geschickt, auf der sie den anderen nicht ihre Religion bringen sollen, sondern die Religion so verändern sollen, dass sie „integriert“ werden kann. Religion soll migrationspolitisch funktionalisiert werden und wird gleichsam zu einem Platzhalter für alles, was bislang nicht integrierbar ist. Das kann Migration, Sprache, Kultur oder auch die Gläubigen meinen. Dass diese Funktionalisierung

¹⁷⁷ Und die beobachtende Ethnographin, die sich in dem Auszug selbst nicht explizit nennt.

¹⁷⁸ Die Eindeutigkeit, mit der der Dozent in diesem Ausschnitt den Studierenden einen Auftrag erteilt, spitzt ein Motiv in Diskursen zum Islam zu, das bereits vor der Etablierung relevant war. Darin spiegelt sich bereits, wie stark Muslime zu einer Einwanderergruppe definiert werden, die es zu integrieren gilt. Die Logik ist in der Literatur plausibel nachgezeichnet worden (Spielhaus 2006).

kritisch gesehen werden kann, wurde bereits in den Analysen zum Projekt Islamische Theologie gezeigt (vgl. Schönfeld 2014). Darüber hinaus ist jedoch zentral, dass die Religiosität der Studierenden als etwas verstanden wird, das einer – in diesen Fall – politischen *Umwertung* unterzogen werden soll. Deren Ziel der Integration ist zwar klar, man ist jedoch auf die Studierenden als Mitproduzenten angewiesen. In diesem Sinne kann man hier sehr deutlich ein Ideal feststellen, das durch den Dozenten gegenüber den Studierenden formuliert wird. Spezifisch an dieser Umwertung ist zweierlei: zum einen die politische Fassung des Studiengangs als Motor der „Integration“ und damit dessen Nutzarmachung für gesellschaftspolitische Zwecke; zum anderen die erneute Gebundenheit dieser Nutzarmachung an Akteure – diejenigen, die hier als Muslime adressiert werden, werden als Produzenten der Umwertung beauftragt. Sie sollen ihren eigenen Glauben als authentische Grundlage zur Verfügung stellen.

Neben der politischen Komponente geht es bei den Anschlüssen, die in der Islamischen Theologie zwischen den unterschiedlichen Institutionalisierungen von den Akteuren hergestellt werden, um eine Umwertung der Erfahrungen biographischer Islamizität in religiöses Wissen und damit potenziell in Bildungskapital. Voraussetzung für die Umwertung ist, dass Erfahrungen mit dem Islam als religiöses Wissen gedeutet werden.

Der Student Enes beispielsweise schließt mit seinen biographischen Erfahrungen der *Renormierung* (Kap. 5.4), die er allerdings nicht selbst gemacht hat, sondern bei anderen miterlebt hat, an den Studiengang an. Er hatte in der Schule beobachtet, dass manche Mitschüler aus ähnlich religiösen Elternhäusern wie seinem eigenen Teil der islamistischen Szene wurden („eine Gruppe [...] die das so ernst genommen hatte dass sie sich auf radikalem Fuß versucht hat zu bewegen“, BI-Enes: 78-80), andere aber ein „ganz normales Leben“ begannen. Seine Frage, wie solche Unterschiede und Abweichungen zustande kommen, motiviert ihn für das Theologiestudium. Ähnlich wie Hasan ist es auch Enes wichtig, sich auf akademischem Wege mit Religion auseinandersetzen zu können.¹⁷⁹ Basierend auf der Erfahrung der Radikalisierung seiner Mitschüler sagt er:

„dann hab ich mich beschlossen in die Theologie einzusteigen [...] um=auf versuchen aus akademischer Perspektive die Religion aufzufassen und zu sehen was für ne ja was für nen Effekt des eigentlich bei den Menschen hat vor allem bei Jugendlichen und (2) so hat eigentlich alles angefangen“ (BI-Enes: 88-96).

¹⁷⁹ Anders als Hasan spricht Enes von Religion und nicht von Glauben.

Enes will den „Effekt“ von Religion auf den Menschen beziehungsweise die Jugendlichen verstehen. Die Umwertung findet sich hier folglich zunächst einmal nicht in einer Umwertungsarbeit an „dem“ Islam, doch aber in der impliziten Hoffnung, durch ein akademisches Verständnis biographisch gemachte Erfahrungen besser einordnen zu können. Von der Theologie erhofft er sich sozialpsychologische Erklärungen und einen anderen Blick auf Religion. Diesen verbindet er an dieser Stelle nicht mit Neubewertungen, sondern zunächst mit einer Erklärung für seine Erfahrungen. Neben der Studienentscheidung stützt sich Enes auch in der Begründung seines Berufsziels auf sein Erfahrungswissen:

„und dann war des so ne schwere Entscheidung sozusagen will ich jetzt eigentlich in die maschinelle Entwicklung oder will ich eigentlich in die sozio-religiöse Entwicklung einsteigen sowohl für meinen Beruf als auch irgendwie dann für die Zukunft des Landes damit da da will man ja dann natürlich auch etwas tun (holt tief Luft, 1) ja:: und am Ende hab ich mich dann doch für das Religiöse entschieden“ (BI-Enes: 60-68).

Enes möchte die „sozio-religiöse Entwicklung [...] für die Zukunft des Landes“ voranbringen und befördern. Er überführt damit seine Erfahrung, dass sich manche Mitschüler radikalisiert haben, in einen Auftrag, mit dem er sich identifiziert. Unterschiedliche Bereiche, die in einem Land entwickelt werden müssten, setzt er gepaart mit einem Fortschrittsdenken gleich: die „sozio-religiöse“ und die „maschinelle Entwicklung“. Beides scheint auf ein Ziel hinauszulaufen, das der „Zukunft des Landes“ zuträglich ist. Diese Ziele benennt er nicht. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrung scheint es jedoch bei der „sozio-religiöse[n] Entwicklung“ um Radikalisierungsprävention zu gehen. Die Entscheidung zwischen den Entwicklungsfeldern läuft allerdings nicht allein auf ein bestimmtes Berufsprofil hinaus, sondern er sieht sie auch mit einem idealistischen Wert der nationalen Zukunftsgestaltung verbunden. Hieran zeigt sich, dass er die Erfahrungen, die er gemacht hat, als religiöses Wissen nutzbar machen möchte. Das Studium dient dazu, dass dieses Wissen bearbeitet und in Bildungskapital umgewertet werden kann, um so zur Entwicklung beizutragen, mit der bestimmte, von ihm selbst beobachtete Radikalisierungseffekte von Religion verhindert werden. Während im oben ausgeführten Beispiel die Politisierung vermieden und dann positiv gewendet werden soll, findet sich diese Aufwertung der Erfahrungen bei Enes sehr explizit. Er macht sie zu seinem eigenen Auftrag, auf ihnen baut er seine Bildungsansprüche auf und er will so die Entwicklung des Landes befördern.

Die Umwertung und Neubewertung biographischer Erfahrungen kann auch bedeuten, dass Erfahrungen, die von den Erzähler:innen

negativ oder diskriminierend empfunden wurden, allein dadurch aufgewertet werden, dass sie an das Studium angeschlossen werden können. So kann beispielsweise die Erfahrung der Muslimisierung mit der Absicht verbunden werden, sich im Laufe des Studiums mit antimuslimischem Rassismus zu beschäftigen. Hier fließt die persönliche Diskriminierungserfahrung in eine Akademisierung ein, für die die Islamische Theologie den Rahmen bildet. Das geschieht gerade, weil ein Anschluss an studentische Vorerfahrungen von Seiten der Studierenden möglich gemacht wird, aber auch weil die Ansprache der Studierenden durch die Institute und die Kultur des Stigma-Managements innerhalb des Fachs diese Anschlüsse eröffnen.¹⁸⁰

Die Attraktivität der so erreichten Aufwertung individueller negativer Erfahrungen findet sich in spezifischer Form auch bei Studentinnen. Diese Studentinnen wollten eigentlich einen Lehramtsstudiengang absolvieren, haben sich aber wegen der unsicheren rechtlichen Lage in der sog. Kopftuchfrage gegen den zuweilen lang gehegten Studienwunsch entschieden. Dass religiöses Wissen in der Islamischen Theologie in dem Studiengang umgewertet und potenziell zu Bildungskapital werden kann, stellt insofern auch eine Aufwertung gegenüber anderen Studiengängen dar. Die Widersprüchlichkeit zwischen dem politischen Anspruch egalitärer Geschlechterverhältnisse und einer Diskriminierung, die exklusiv Frauen trifft, ist vergleichbar mit dem, was Iman Attia generell im Kontext der Diskussionen um Frauen im Islam in Deutschland feststellt:

„Mit Hinweis auf das egalitäre Geschlechterverhältnis in der BRD werden muslimische Frauen in diesen Fällen nicht durch den Islam, sondern durch deutsche Politik daran gehindert, ihren Beruf und ihre Arbeitsstelle selbst zu wählen und sich ökonomisch abzusichern“ (Attia 2015: 194).

Ihr Hijab, der den Studentinnen in anderen Studiengängen Nachteile bringt, führt jedoch in der Islamischen Theologie nicht zu Benachteiligung, sondern kann gegenüber den Kommiliton:innen als Ausweis des Glaubens oder auch des religiösen Wissens dienen in dem Sinne, dass die Person weiß, was für Regeln im Islam gelten. Es ist deswegen davon auszugehen, dass in den Bachelor- und Masterstudiengängen in der Isla-

¹⁸⁰ Erving Goffman (1998) hat herausgearbeitet, wie Stigmatisierungen mit Arbeiten am Selbst- und Fremdbild einhergehen. Die negative Kategorisierung durch andere über Stigmata spielt insofern unter den Studierenden der Islamischen Theologie eine Rolle, als sie sich in einigen Fällen in der Form einer extensiven Bearbeitung der Frage ausdrückt, wer man ist, oder auch durch die Meidung von Räumen (etwa nicht-islamisch-theologischen Studiengängen), in denen man erneut stigmatisiert werden könnte.

mischen Theologie Studentinnen, die ein Hijab tragen, überrepräsentiert sind, da die Studiengänge oft als Alternative zu der eigentlichen Präferenz Lehramt gewählt werden. Die Interviewte Zeynep beispielsweise bezeichnet ein Lehramtsstudium als ihren lang gehegten Traum, den sie wegen der unklaren Perspektive, als Frau mit Hijab unterrichten zu können, und der Gewissheit, den Hijab im Unterricht nicht ablegen zu können, aufgegeben hat: „weil ich mir das einfach nicht (3) vorstellen kann (1) das da in der Schule so abzulegen ich glaub diesen Schritt könnt ich einfach nicht wagen“ (BI-Zeynep: 340-343). Diese Besonderheit der islamisch-theologischen Studiengänge ist ein Beispiel für eine weitere Anschlussstelle religiöser Praktiken, die gegenüber den Vorerfahrungen, aber auch – und das ist relevant für die Umwertungsarbeit – prospektiven Erfahrungen in anderen Sinnprovinzen umgewertet werden.¹⁸¹ Der Hijab, der ihnen in anderen Studiengängen und in der Schule zuweilen zum Nachteil gereicht und Zeichen einer problematischen Religion war, wird im islamisch-theologischen Studium aufgewertet. Es zeigt aber auch, dass über die Logik der Umwertung geschlechtsspezifische Erfahrungen und Praktiken im Besonderen prozessiert werden.¹⁸²

6.2.3 *Umwertung in der Studienpraxis*

Die Verbindung von Bildung und Wissen um den Islam sowie der Vorerfahrungen kommt in den Seminaren wesentlich impliziter zum Tragen als bei den Studierenden selbst, besonders in den ersten Semestern. Das Protokoll eines Seminars, um das es im Folgenden geht, gibt einen Einblick in die Lehr- und Lernpraxis in einem Masterstudiengang in dem Fach und zeigt, inwiefern Umwertungsarbeit auch in den Interaktionen relevant ist:

Als ich zu dem Raum komme, sind schon einige Studierende da, jedoch noch kein Dozent. Der Raum ist fast voll. Ich gehe nochmal kurz raus und warte vor der Tür. Als der Dozent kommt, bitte ich ihn erstmal um Erlaubnis, an dem Seminar teilnehmen zu dürfen. Er wirkt auf mich professionell, wohl weil er einen Anzug trägt und eine Aktentasche dabei hat, lässt sich von meiner Anfrage nicht irritieren und zögert auch nicht eine Sekunde, um mich reinzubitten. [...] Wir betreten den Raum. An der Fensterfront sitzen alle männlichen Studenten, gegenüber und hinten die Frauen. Ich setze mich zu den Frauen, wo noch ein Platz frei ist. Der Raum ist

¹⁸¹ Wagner (2019) versteht in diesem Sinne die Islamische Theologie als dritten Raum: Darin zeigt sich jedoch auch eine Ambivalenz, da es sich – wollen die Studierenden wieder in anderen Räumen wirksam werden – um einen Raum handelt, der sie nur temporär von gesellschaftlichen Verhältnissen entlastet.

¹⁸² Dies entspricht dem hohen Frauenanteil in dem Fach (Dreier & Wagner 2020: 21).

klein und die Tischanordnung macht ihn noch enger. Nachdem er die Studenten begrüßt hat, spricht er die *Tasmiya* auf Deutsch („Der Friede, der Segen und die Barmherzigkeit Gottes sei mit Ihnen allen“) und beginnt. Zunächst spricht er vom klassischen Islam, der aktuell Thema sei, und dass sie sich ja für die juristischen Elemente hieran interessieren. [...] Die Anwendung des islamischen Rechts von heute beruhe auf den Anwendungen, wie sie im elften Jahrhundert eingeübt worden seien. Es geht um den Begriff der Säkularität. (Auszug Beobachtungsprotokoll, Standort 1, Master).

Die Seminarsitzung nimmt nach einer Vielzahl an sprachlichen Eröffnungen (Begrüßung, Glaubensformel, inhaltliche Einführung) ihren Lauf und die Ankündigung des Lerninhalts ist der Auftakt dazu. An der sprachlichen Begrüßung fällt auf, dass dem Seminarinhalt die *Tasmiya* vorausgeschickt wird. Es handelt sich um die koranische Anrufungsformel, der Dozent spricht sie auf Deutsch.¹⁸³ Dass die *Tasmiya* genau und wörtlich wiedergegeben wird, die restlichen Begrüßungsworte des Dozenten allerdings nicht erwähnt werden, spiegelt die Irritation der Forscherin gegenüber einem als üblich angenommenen Seminarablauf in der Universität wider, potenziell auch eine mangelnde Kenntnis islamisch-theologischer oder generell theologischer Seminarabläufe.¹⁸⁴ Die Sequenz lässt zunächst zwei Deutungen zu: Entweder wird die Eröffnungssequenz des Korans dem weiteren Ablauf vorausgeschickt oder aber die Glaubensformel ist bereits als Teil des Lehrinhalts etabliert. Die *Tasmiya* erscheint dreifach als bedeutsamer Marker: für die Protokollantin (detaillierte Notiz), in ihrer Interpretation (Auffälligkeit durch Kontrast im Vergleich mit anderen Seminaren) und dafür, ob etwas und, wenn ja, was mit der Glaubensformel markiert wird.¹⁸⁵ Mit dem zusätzlichen Aussprechen der Glaubensformel bedient sich der Dozent eines pluralen Zugriffs in der Eröffnung des Seminars und rekurriert auf

¹⁸³ Dies ist erwähnenswert, da er sie auch auf Arabisch vortragen könnte, wäre doch in der Islamischen Theologie davon auszugehen, dass sie auch in der Originalsprache für alle Studierenden verständlich wäre.

¹⁸⁴ So beschreibt der katholische Theologe Hans Waldenfels (2011) seine Erfahrung aus dem Jahr 1977: In seinen Seminaren baten die Studierenden um die Möglichkeit, zu Beginn des Seminars zu beten.

¹⁸⁵ Kritisch könnte man hier anmerken, dass diese nur auffällt, weil sie anders ist, und dass in der Interpretation das Othering jener Praktiken einfließt, die in der Universität und auch gesellschaftlich unterrepräsentiert sind. Jedoch gibt die Universität einen normativen und formativen Rahmen für die Lern- und Lehrpraxis vor. Dies wird an Grenzziehungen deutlich, aktuell vor allem politischen Grenzziehungen etwa gegenüber Lehrpersonen rechtspopulistischer Parteien (wie etwa im Fall Bernd Lucke). Hier wird diskutiert, ob ihre normative Position mit dem öffentlichen Amt als Universitätslehrer vereinbar ist. Die Frage also, inwiefern zwischen normativen und fachlichen Positionen unterschieden wird, ist Teil des Umgangs mit Wissen in der Universität.

die religiöse Sphäre.¹⁸⁶ Das deutet darauf hin, dass er einen Anschluss an religiöses Vorwissen vollzieht und diesen in der Begrüßung weiterführt. Er bezieht sich dabei auf ein gemeinsames religiöses oder auch kulturelles Wissen unter den Anwesenden – auf ihr Verständnis der auf Deutsch vorgetragenen *Tasmiya*.¹⁸⁷ Es wird so eine symbolische Unterscheidung zwischen den Begrüßungen und der darauffolgenden Lehr-Lern-Interaktion vollzogen. Die Unterscheidung zwischen Lehrstoff und symbolisch-rituellem Rahmen zeigt sich auch in einer weiteren Szene im selben Seminar, als der Dozent nach der Ursache für ein elektronisches Geräusch sucht, das ihn zu stören scheint.

„Das Piepsen kehrt zurück. Der Dozent fragt, was das ist, und steht auf. Er sagt, das Piepsen mache ihn aggressiv. Er läuft zu der Fensterseite. Alle sind sich einig, dass das der Beamer sein muss. Der Dozent lacht über sich selbst im Anschluss an seine Aggression: „Überhaupt keine religiösen Tugenden heute bei mir“. Alle lachen. Ein Student steht eifrig auf und geht zu dem Steuerboard. Der Dozent setzt sich und der Student drückt einen Knopf, das Piepsen verschwindet. Wieder wird ein Absatz aus dem Text vorgelesen, in dem es um die Nachfolge des Propheten geht und um die Frage, anhand welcher Kriterien ein rechtliches Urteil entscheidbar sei. Eine Studentin hinten flüstert währenddessen. Der Dozent: „Bsch“. Nachdem der Absatz vorgelesen ist, äußert sich der Dozent: „Das ist ein phänomenales Säkularitätsmoment“. Die islamische Rechtsgeschichte habe dieses Moment übernommen und das sinnlich Wahrnehmbare in ihr Zentrum gerückt. Das heißt, nicht die Frömmigkeit eines Angeklagten kann ausschlaggebend sein, denn über diese kann nur Gott entscheiden. Stattdessen seien Urteilsprüche nur über sinnlich wahrnehmbare Kriterien möglich“ (Auszug Ethnographisches Protokoll, Standort 1, Seminar Master).

Der Ablauf des Seminars wird durch ein Geräusch gestört, das den Dozenten dazu bewegt, tätig zu werden und seine Gefühle zu äußern, die er als aggressiv beschreibt. Er wechselt in der Situation von der Kommunikation über den Seminarinhalt zur Alltagskommunikation, dem Sinnbereich, dem das Geräusch zugeordnet wird. Dies legitimiert nun, dass er aus seiner professionellen Rolle fällt. Als das Problem gelöst ist, kehrt er jedoch nicht in den ursprünglichen Interaktionsrahmen zurück, sondern kommentiert seine affektive Reaktion mit einem Hinweis auf religiöse Tugenden, die diesem Affekt widersprechen. Der Dozent nimmt hier auf andere Sinnprovinzen Bezug als auf die Universität. Er wechselt in den Modus der moralisch-religiösen Kommunikation. Dies wird durch die Studierenden verstanden, und zwar nicht nur insofern, dass es ihm an

¹⁸⁶ Es kann damit auch sein, dass er seine eigene Zugehörigkeit herausstellt und/oder Autorität gegenüber den Studierenden herstellt.

¹⁸⁷ Es ließe sich insofern auch argumentieren, dass es sich hierbei um eine kulturelle Geste handelt. Zur Unterscheidung von Kultur und Religion siehe Krech (2014: 151ff.), zu Kultur und Islam siehe etwa Krämer (2019: 184).

der Stelle um religiöse Tugenden (mit Subjektbezug) geht, sondern auch dass er durch die affektive Reaktion aus seiner Rolle als Dozent fällt. Die religiösen Tugenden sollen die alltagsweltliche Kommunikation in der Interaktion zähmen. Sie bilden einen *fachkulturellen* Bezugspunkt, aber *keinen fachlichen* Bezugspunkt in der Interaktion zwischen dem Dozenten und den Studierenden, da er nun nicht mehr auf den Inhalt des Seminars rekurriert. Indem er religiöses Wissen als Teil der Fachkultur aufruft, wird es dennoch in das islamisch-theologische Studium einbezogen. Dies lässt den Schluss zu, dass zwar auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund und religiöses Wissen Bezug genommen wird, d. h. auf lebensweltliche Gemeinsamkeiten, religiöses Wissen jedoch nicht an die Fachinhalte selbst angebunden wird. Es bildet den Rahmen des akademischen Austauschs. Vor dem Hintergrund der bisherigen Analyse zur Umwertung scheint somit das religiöse Wissen dort aufgerufen zu werden, wo es entweder als Teil des fachlichen Wissens einbezogen werden kann (Erfahrungen der Radikalisierung und die „Islamisierung“ der „Jugendlichen“), als fachkultureller Rahmen des Fachs dient oder aber zur Funktionalisierung von Werten genutzt werden kann, die der Islamischen Theologie als Auftrag zugewiesen werden.

6.2.4 Die Figur der Umwertung

Wie im Vorangegangenen gezeigt wurde, liegt der Umwertungsprozess in der Islamischen Theologie darin, Erfahrung in religiöses Vorwissen zu übersetzen, um es an die Lehre, an die Lehrinhalte, an Interaktionen oder Wissensformen anzuschließen. Die Umwertungen werden dabei mit unterschiedlichen Agenden verknüpft. Sie können auf eine gesellschaftspolitische Dimension hinauslaufen, wie in dem Beispiel des Dozenten, der die Studierenden auf Integrationsmission schickt, oder auch im Fall von Enes, der an der „sozio-religiösen Entwicklung“ des Landes mitarbeiten will. Oder aber sie können auf eine bildungsbezogene Umwertung hinauslaufen, wenn die Diskriminierung einer Glaubenspraxis, nämlich des Tragens des Kopftuchs, in der Islamischen Theologie umgekehrt wird. Gemeinsam ist den Agenden, dass Abwertungen des Islams symbolisch bearbeitet werden. Die Abwertungen sind Erfahrungen, die die Akteure selbst als kollektive Erfahrungen begreifen. Die Fassung und daran anschließende Umwertung religiösen Wissens in akademisches Wissen oder sogar in Bildungskapital ist eine Umgangs- und Bearbeitungsweise in der Islamischen Theologie mit diesen Erfahrungen. In der Figur der Umwertung finden sich zwei Varianten: zum einen überhaupt

die Anerkennung religiösen Wissens, zum anderen eine Umwertung in Bildungskapital. Eine gezielt positive Definition des Wissens um den Islam wird von den Interaktionsbeteiligten explizit vertreten und somit als selbstverständliches Wissen darüber verstanden, was Ziel der Islamischen Theologie ist. Umwertung bedeutet in diesem Sinne, an der Entstigmatisierung der Assoziation mit dem Islam zu arbeiten. Das Wissen, das vor der theologischen Beschäftigung mit dem Islam als Wissen aufgefasst wird, wird entweder als Wissen verfügbar gemacht oder als Nicht-Wissen markiert. Deswegen habe ich oben argumentiert, dass die Erfahrungen als partielles Vorwissen in das Fach miteinbezogen werden. Die (potenzielle) Umwertung in Bildungskapital halte ich dahingegen für eine latente Wirkung in dem Fach. Darin ist die Schwierigkeit enthalten, in den Anschlüssen und Verbindungen zwischen religiösem Wissen und Bildungskapital zunächst etwas verfügbar zu machen, das eher (soziale) Erfahrungen anzeigt und insofern diffus sein kann (vgl. die Figur der Differenzierung, die dieses Problem bearbeitet). Außerdem unterscheiden sich die beiden Wirkungsweisen darin, auf welchen institutionellen Ebenen auf sie von den Fachbeteiligten rekurriert wird. Dies wird am zuletzt rekonstruierten Seminar auszugsweise deutlich: Der Dozent behandelt lebensweltliches Wissen um islamische Tugenden als fachkulturelles Wissen, verbindet dieses jedoch nicht explizit mit dem Fachwissen und damit potenziell Bildungskapital. Das religiös-kulturelle Wissen, auf das er hier rekurriert, wird damit symbolisch an der Universität aufgewertet, muss jedoch als kollektives Wissen anerkannt und damit verändert werden, um es für die Formation von Bildungskapital verfügbar zu machen. Es wird von einer persönlichen Erfahrung und kollektivem Wissen zu akademisch anerkanntem Wissen umgewertet, indem Lehrende darauf affirmativ Bezug nehmen. Die Arbeit an Umwertung stellt einen zentralen Modus in dem Fach dar, der letztlich eine Übersetzung zwischen angrenzenden Sphären des Fachs ermöglicht. Die symbolische Übersetzung (vgl. Renn 2006: 11ff.) als Arbeit an der Grenzziehung zwischen Erfahrung, religiösem Wissen und Bildungskapital verbindet die Anliegen der Studierenden und der Institute. Die Grenzziehung verläuft zwischen Erfahrungswissen und dem fachlichen Wissen, nicht zwischen zwei gesellschaftlichen Sphären.

6.3 Relativierung

In der Figur der Relativierung identitätsbezogener Verortungen, die ich als Nächstes darlege, zeigt sich, dass Studierende das Studium als

Möglichkeitsraum erschließen, identitätsbezogene Fragen zu bearbeiten. Ich zeige, dass dies eine Konstellation zwischen Bildungssubjekt und Bildungsinstitution darstellt, die spezifisch für das Fach ist, weil dieser Möglichkeitsraum erstens zuvor nicht erfahren wurde (deswegen entlastet er zuweilen von Leidensdruck) und das Fach zweitens an eine *religionsbezogene* Identitätsarbeit anschließt. Insofern wird in dieser Form der Prozessierung auch ein spezifischer Religionsbezug zu dem Studium hergestellt, der Religion mit Identität verknüpft, wenn nicht sogar gleichsetzt (vgl. Malik 2013). Das Zusammenkommen von Identitätsfragen und einem akademischen Raum, der religiös assoziiert und genutzt wird, ermöglicht die Bearbeitung von Identitätsfragen, wird aber in dem Fach auch mit Praktiken der Relativierung von Identität verbunden. Die Relativierung identitärer Verortung als zentrale Form der Prozessierung schließt an biographische Erfahrungen der Studierenden an, die ich im letzten Kapitel als Identifizierung und Identifikation bezeichnet habe (vgl. Kap. 5). Bei beiden Formen biographischer Islamizität handelte es sich um Erfahrungen der Sichtbarwerdung oder Sichtbarmachung als Muslim:in, wobei es an dieser Stelle speziell um jene Erfahrungen geht, die in der Bearbeitung der eigenen Identität münden. Mit Verweis auf insbesondere Meads Beiträge zum Pragmatismus lässt sich Identität als Arbeit an Selbstverhältnissen begreifen, die über die Auseinandersetzung mit den anderen (vgl. etwa Mead 1973: 222), aber auch mit den äußeren Dingen, Erfahrungsräumen und Ereignissen entstehen. Das Fach wird zu dieser Auseinandersetzung genutzt, jedoch zeigt sich in den Aushandlungen zwischen den Fachbeteiligten um die Relevanz von Identitätsfragen, dass sie sogleich relativiert werden. Zugespitzt formuliert: Das Studium der Islamischen Theologie wird zur Bearbeitung der Identität funktionalisiert. Hierbei handelt es sich zwar nicht um ein Spezifikum des Fachs.¹⁸⁸ Spezifisch für das Fach ist jedoch, *welche* biographischen Erfahrungen über Identitätsarbeit bearbeitet werden.

6.3.1 Identitätsfragen

Die Erklärung für die Relevanz biographischer Erfahrungen in dem Studiengang erschöpft sich nicht in der Erhebungsmethode. In den biographischen Erzählungen wird vielmehr sichtbar, dass die Studierenden das Studium mit einem begrenzten Repertoire an Sinnwelten verknüpfen. In der nun zu rekonstruierenden Prozessierung sind es biographische

¹⁸⁸ Oevermann (2005: 17) etwa versteht generell Studieren als Habitusformation.

Erfahrungen, die identitär aufgeladen sind und die an das Studium angeschlossen werden. Die Institute stellen somit aber auch eine Binnenstruktur bereit, die von den Studierenden zur Bearbeitung jener Identitätsfragen genutzt wird, über Netzwerke, Kontakte in Studentenwohnheimen, aber auch Schlüsselfiguren, die im Studium auftreten. Auch das Verständnis der Islamischen Theologie als islamischer Raum und damit als Raum, der eine umgekehrte Mehrheits-Minderheits-Ordnung aufweist gegenüber den meisten anderen Bildungsräumen in den studentischen Biographien, eröffnet die Möglichkeit, Identitätsfragen zu bearbeiten. Ein interviewter Experte etwa versteht die hohe Relevanz von Identitätsfragen für Studierende als Besonderheit des Fachs.

„was ich feststelle ist [...] dass die Identität irgendwie doch oder die eigenen das eigene Ich die eigenen Wünsche und eh weil auch wir auch viele Frauen haben die auch sozusagen als=als Produkt der Individualisierung ob weiß nicht aus=aus [deutsche Stadt hunderte Kilometer entfernt] kommen und dann jetzt hier ne eigene Bude haben in [Universitätsstadt 3] wo ich das Gefühl habe dass erst im Studium (1) die Identität sich entwickelt auch zu sagen wer bin ich was möchte ich eigentlich“ (EG-Eldem, 34-44).

Der Dozent beschreibt anhand des Beispiels von Studentinnen, die weit weg vom eigenen Elternhaus in eine eigene Wohnung ziehen, letztlich biographische Ablösungsprozesse, die die Studierenden vollziehen. Das Beispiel versteht er mit sozialwissenschaftlichen Begrifflichkeiten, wie Individualisierung und Identität und liefert für die von ihm beschriebenen Prozesse Erklärungen. Das Studium geht aus seiner Sicht mit der Entwicklung einer eigenen „Identität“ einher, da die Studierenden sich mit Fragen wie der nach den eigenen Präferenzen und dem Selbst beschäftigen („wer bin ich was möchte ich“). Den Grund dafür sieht er auch darin, dass der Anteil der weiblichen Studierenden hoch ist. Herr Eldem macht damit, scheint er doch anfangs allgemein über Studierende zu sprechen, nicht nur Prozesse zur Herstellung von Autonomie, sondern auch die Bearbeitung und Konstitution der eigenen Identität zu einem Phänomen, das die Frauen stärker betrifft. Für diese Entwicklungen bildet das Studium allerdings nur den Rahmen: Nicht das Studium selbst führt zum Entwicklungsschub, sondern vielmehr die Zeit des Studiums und die Rahmenbedingungen – wie der Auszug aus dem Elternhaus –, die mit ihm einhergehen. Unklar ist dabei, ob der Dozent seine sozialwissenschaftliche Diagnose auf die Individualisierung der Gesellschaft (Akademisierung der Frauen als Produkt der Individualisierung) oder allein bestimmter Milieus (Akademisierung der Frauen aus traditionsgebundenen Familien als Produkt der Individualisierung) oder Strukturen bezieht, denen die Frauen im Besonderen ausgesetzt sind. Seine

Beschreibung der Individualisierung setzt allerdings die Studierenden und insbesondere die Studentinnen in seinem Fach von einer anderen – nicht explizit genannten – Gruppe ab, wenn er betont, dass sich bei ihnen „erst im Studium“ die eigene Identität entwickle. Von daher lässt sich hier schlussfolgern, dass er die Ablösung aus dem Elternhaus und Autonomieprozesse als Spezifikum der von ihm unterrichteten Studierenden ansieht. Bleibt also die Reichweite der Entwicklung und der Gruppe, über die er spricht, eher implizit, so ist die Verbindung zwischen dem Identitätskonzept und der Individualisierung, die er zeichnet, expliziter. Sein Identitätskonzept speist sich aus einem modernisierungstheoretischen Verständnis von Identität als etwas, was das Selbst sich durch Selbstbefragung, Suche und Wahl, kurzum: individuelle Entscheidungen schafft.¹⁸⁹ Islamische Theologie erscheint damit als pädagogischer Rahmen adoleszenter Ablösungsprozesse, jedoch scheint es dafür keine fachlichen, sondern nur strukturelle Gründe zu geben, etwa da die Hochschule vom Elternhaus entfernt liegt, da die Individualisierung Frauen an die Universität bringt. In dem Fach werden Identitätsfragen also aus Sicht des Dozenten deswegen behandelt, weil es ein Milieu anspricht, in dem die hier als normal und universell angenommenen Entwicklungsprozesse des Individuums nachgeholt werden.

Besonders deutlich wird die Relevanz von Identitätsfragen bei den Studierenden, deren Identifizierung als Muslim:in tendenziell stigmatisierend erlebt wurde. Bei ihnen findet sich der zuweilen explizite Anspruch, die eigene Identität in ihrer bisherigen Form durch und in dem Studium zu hinterfragen. Im Sinne Erving Goffmans liegt der Anschluss zwischen den Praktiken des Studiums und den biographischen Erfahrungen bei ihnen in der Bearbeitung „beschädigter“ Identität (Goffman 1998).¹⁹⁰ Im islamisch-theologischen Studium eröffnet sich ein Raum für diese Fragen, da es sich von den bisherigen Bildungsräumen in seinem Mehr- und Minderheitenverhältnis unterscheidet. Es werden Fragen dazu verhandelt, wer man ist – häufig auch im Gefüge der anderen oder

¹⁸⁹ Der Interviewte bedient sich hier soziologischer Begriffe, die stark an Modernisierungstheorien wie etwa von Ulrich Beck zur Individualisierung und den Auswirkungen auf die Identität erinnern, durch die die Einzelnen „determinierenden institutionellen Lagen [...] mindestens auch Konsequenzen der von ihm selbst getroffenen Entscheidungen“ ausgesetzt werden (Beck 2020: 218; Hervorh. im Orig.).

¹⁹⁰ Goffman unterscheidet zwischen sozialer und persönlicher Identität, wobei Identität dann beschädigt ist, wenn Personen sozial stigmatisiert sind und anhand von „Stigmasymbolen“ für andere identifizierbar werden. Personen, die ein Stigma haben, besitzen einen ähnlichen „moralischen“ Werdegang, also ähnliche Erfahrungen der Sozialisation und Anpassung an den Blick aus Sicht des „Normalen“ (Goffman 1998: 45).

unter den Vorzeichen eines muslimischen Selbstverständnisses. Dabei werden mitunter die Dozenten adressiert oder unter den Studierenden Diskussionen geführt, beispielsweise in Lehrveranstaltungen oder Beratungssituationen. Das jeweilige Institut stellt damit – gar nicht unbedingt gezielt – einen Raum dar, in dem die eigene Identität thematisiert werden kann. Die Studentin Lale beispielsweise sagt, dass ihr das Studium in ihrer „Charakterentwicklung“ (BI-Lale: 389) geholfen habe. Anders als in der Schule, wo sie Diskriminierungserfahrungen gemacht habe, biete ihr nun die Universität die Möglichkeit einer solchen Entwicklung:

„es war für mich auch so en Entkommen (1) aus diesen also es=i- es ist leider so weil ich ja diese Erfahrungen mit meinem Jahrgang //mhm// gemacht habe dass ich dann aus einem aus einem nicht-muslimischen aus einer nicht-muslimischen //mhm// Umgebung in eine muslimische Umgebung flüchten wollte und das war [Universitätsstadt 3] war für mich wie en @Schlaraffenland@ //mhm// also ich war wirklich nur unter Muslimen in diesem Studiengang (auch) und das hat sich so gut angefühlt ich hab mich total frei gefühlt keiner hat mich verurteilt für das was ich gemacht hab“ (BI-Lale: 346-355).

Lale hebt hervor, dass die Bewertungen durch relevante Andere im Studium einen Kontrast zu ihrem vorherigen Umfeld darstellen. Während sie in der Schule als Expertin für den Islam angesprochen wurde und als vermeintlich gläubige Muslima von Peeraktivitäten ausgeschlossen wurde – hier spielt sie darauf als „Erfahrungen mit meinem Jahrgang“ an –, empfindet sie es als „Schlaraffenland“, im Studium nun nicht mehr erklären zu müssen, dass sie Muslimin ist, oder dafür negativ bewertet zu werden („verurteilt“). Das Studium ist für sie auch der Raum, der eine andere, eine muslimische Binnenstruktur aufweist. Innerhalb dieser Binnenstruktur verändert sich ihr Selbstverhältnis (unfrei/total frei). Zwischen ihr und dem Umfeld ist dadurch eine Gleichheit hergestellt, die sie von einer Muslimin mit Kopftuch in der Schule zu einer Studentin unter anderen muslimischen Studierenden macht. Angesprochen ist dabei die Wahrnehmung ihrer Person als Muslimin wie auch ihr Verständnis als Person darüber hinaus, da sie nun generell aus dem neuen Verhältnis Freiheit ableiten kann. Das Institut wird so zu einem symbolischen Möglichkeitsraum dafür, dass sie ihre Identität bearbeiten kann, weil sie plötzlich nicht mehr anders ist, d. h. die Sichtbarkeit des Religiösen legitim ist. Angesichts ihrer Stigmatisierungserfahrungen erscheint das Institut als „Schlaraffenland“, in dem ein neues Verständnis ihres Selbst ermöglicht wird. Bedingung dafür ist, dass sie „wirklich nur unter Muslimen“ ist. Während Lale also auf der einen Seite durch die Anwesenheit anderer Muslime sicher sein kann, nicht mehr stigmatisiert zu werden, zeigt sich zugleich, dass dieser Raum homogen ist. Sie kann an das Fach

mit ihren biographischen Erfahrungen und Bedürfnissen wie den Identitätsfragen anschließen, weil sie keinen Kontakt zu Nicht-Muslimen fürchten muss. Dieser spezifische Anschluss an das Fach – das hatte sich bereits in den Ausführungen des Dozenten angedeutet – liegt nicht in dem Thema des Fachs oder dem Bezug auf Glauben in dem Fach begründet, sondern in der Binnenstruktur und Besonderheit der Zusammensetzung der Studierenden. Während die aufgeschobene Adoleszenz, wie sie Herr Eldem beschreibt, im universitären Rahmen im Sinne eines Bildungsanspruchs ermöglicht wird, ist die Identitätsbearbeitung, wie sie Lale beschreibt, an die Bedingung eines homogenen Raums geknüpft. Das Fach Islamische Theologie erscheint hier als ein solcher homogener Raum und wird damit zu einem Schonraum von Gesellschaft, aber auch von Differenz. Der Anspruch legt einen Kippunkt von Diversitätsidealen offen: Vielfalt kann auch als Nebeneinander interpretiert werden. Es gibt für alle einen Raum, aber alle bleiben unter sich.

Die Erfahrungen, die über Identitätsarbeit in das Studium eingebracht werden, werden bei dieser Prozessierung weniger mit beispielsweise theologischem Wissen verbunden als vielmehr mit kontrastierenden Erfahrungen der Identitätszuschreibung und Kategorisierung im Rahmen der Islamischen Theologie. Bisherige Stigmatisierungserfahrungen werden ausgesetzt und das eigene Muslim-Sein positiv aufgeladen. Das Studium entlastet von der bisherigen Rolle in der Gesellschaft gerade darüber, dass ein homogener – im Vergleich zu vorher anderer und *noch* homogenerer – Raum entsteht.¹⁹¹ Das hat nicht zum Effekt, dass Diskriminierungserfahrungen aufgehoben werden, sondern dass Lale sich den Zuschreibungen durch andere entziehen kann. Wie ich unten zeigen werde, wird die Verbindung von Identitätsarbeit und Islamischer Theologie im Studium relativiert, indem die Lehrenden Identitätsthemem gezielt in ihren Umgang mit einigen Studierenden miteinbeziehen.

Anders als in diesem deutlichen Beispiel der Verbindung von Identitätsarbeit und Studium ist bei den Studierenden, die konvertiert sind, das Studium eher dem Anliegen gewidmet, die familiäre Sozialisation und die Ausbildungserwartungen mit der familial nicht verbürgten Ent-

¹⁹¹ Es ist offensichtlich, dass diese Homogenisierung bei anderen Studierenden, die sich dann im studentischen Raum als anders wahrnehmen, wiederum Leidensdruck entstehen lassen kann. Erneut betrifft dieses Anderssein die Frage, ob die Studentinnen einen Hijab tragen und darüber religiöse Autorität zugeschrieben bekommen oder auch, wie sich religiös konformes Verhalten zwischen Frauen und Männern zu gestalten hat. Geschlechterunterschiede in sog. körpernahen Bereichen, wie sie Engler (1993: 243) für andere Studiengänge festgestellt hat, verknüpfen sich hier mit religiösen Normen und Hierarchien unter den Studierenden.

scheidung der Konversion zu harmonisieren. In einer weiteren Variante handelt es sich um Studierende, die selbst Migrationserfahrung gemacht haben. Die Islamische Theologie ist für sie der Ort, an dem Themen behandelt werden, die in ihren politischen Erfahrungen relevant waren. Sie erhoffen sich, dass ihr Verständnis eines europäischen Islams im Fach repräsentiert wird – in Abgrenzung zu den Erfahrungen mit religiöser Bildung und Islam außerhalb Deutschlands. Gemeinsam ist allen drei Varianten der Identitätsarbeit im Studium, dass das Fach Islamische Theologie über das Attribut „islamisch“ für sie mit ihrer Person zu tun hat, sie sich darüber persönlich angesprochen fühlen.¹⁹² Ihr Verständnis, Muslim zu sein, ist für sie stark mit Fragen der Identität verbunden.

6.3.2 Relativierung von Identitätsfragen

Nicht allein in den Biographischen Interviews, sondern auch in den anderen empirischen Materialien werden die Bearbeitung und Fokussierung von Identität und damit deren *intersubjektive* Hervorbringung in der Islamischen Theologie ersichtlich. Dass die Studierenden an das Studium über Identitätsarbeit anschließen und sich dieser Anschluss im Laufe des Studiums verändert, wird etwa deutlich, wenn der oben bereits zitierte Herr Eldem ausführt, welche Veränderungen bei manchen Studierenden angestoßen werden:

„[...] dass erst im Studium (1) die Identität sich entwickelt auch zu sagen wer bin ich was möchte ich eigentlich und wenn ich so etwas entdecke dann sage ich Leute los sie sind zum Beispiel ne gute Musikerin also warum machen sie warum=machen=sie=nicht=was=anderes=oder du wärst en guter Lehrer du bist en guter Pädagoge“ (EG-Eldem, 42-48).

Der Interviewte beschreibt, wie er das Bedürfnis nach Identitätsarbeit der Studierenden wendet und in seinen pädagogischen Umgang mit ihnen einbindet, indem er ihre Fragen aufgreift und sie darin bestärkt,

¹⁹² Dass mit der Kategorie Identitätsarbeit nicht alle Formen des Bezugs auf Lebenswelten und Selbstverhältnisse gemeint sind, lässt sich an einem Beispiel verdeutlichen, das ich hier gerade *nicht* als explizite Verknüpfung zwischen beidem fasse: Die Interviewte Meryem etwa fängt im Studium an, sich mit feministischen Positionen in der Islamischen Theologie auseinanderzusetzen, und hinterfragt zugleich, warum sie als Frau zeit ihres Studiums zu Hause wohnen bleiben soll. Sie entscheidet sich gegen den Willen ihrer Eltern, auszuziehen und allein zu wohnen. Hier handelt es sich eher um eine biographische Wechselwirkung zwischen Lebenswelt und Studieninhalt, nicht jedoch um eine aktive Bearbeitung der Identität im Studium.

sich angesichts der eigenen Talente für einen Beruf zu entscheiden.¹⁹³ Die Islamische Theologie als ihr aktuelles Studienfach wird damit zu einem Vorstudium für die eigentliche Verberuflichung. Der Interviewte unterstützt die Studierenden in ihren Orientierungen, die außerhalb des Fachs liegen oder aber über das Fach hinausgehen. Über diese Konstruktion wird die Islamische Theologie zu einem pädagogischen Ort, an dem nicht die akademische Auseinandersetzung mit Fachinhalten im Mittelpunkt steht, sondern die Bearbeitung von Berufs- und Identitätsfragen. Dass man einen Beruf findet, ist in dieser Konstruktion Teil der Antwort darauf, wer man ist und sein möchte. Es geht dabei um eine Professionalisierung, darum, etwas zu finden, was zu einem selbst passt („du wärst en guter ...“). Dies macht deutlich, dass es sich bei der Figur der Bearbeitung von Identität nicht allein um eine von den Studierenden beanspruchte Funktion des islamisch-theologischen Studiums handelt, sondern dass sie auch durch Lehrende, und damit zum Teil auch von Institutsseite aus, mit Praktiken der Identitätsbildung – in diesem Falle pädagogischen Praktiken – verbunden wird. Der Anschluss an Identitätsfragen läuft in den Ausführungen des Dozenten auf einen Normalverlauf im Sinne klassischer modernisierungstheoretischer Vorstellungen zur Identität hinaus: Identität soll mit Berufsrollen verbunden werden. Der adoleszente Fokus auf die Fragen, wer man ist und was man möchte, soll relativiert werden, indem die Fragen zwar beantwortet werden, sich die Studierenden vor allem aber mit einem Berufsbild identifizieren und dabei die eigene Identität als Gläubige zu einer Rolle unter vielen werden lassen. Eine solche Relativierung der Identitätsarbeit wird in demselben Experteninterview deutlich, wenn es um die Verbindung von Religion und Identität geht.

„da ist auch viel Identitätsfrage also=vieles=was als Religion nach außen transportiert wird ist nicht Religion //I: mhm// das merken sie in Gesprächen äh warum man sich verschleiert hat und so weiter also ich meine ich nutz mal ich sprech=dann=rum=dann=so=en=bisschen so an an Profilen ne also wie gesagt

¹⁹³ Wie deutlich die Erwartung professionalisierter Beruflichkeit im Anliegen der Fächerpraxis verbürgt ist, zeigt sich auch im folgenden Auszug aus einer Vorlesung an Standort 1. In dem Beobachtungsprotokoll vom Dezember 2017 schreibe ich: „Nach einer kurzen Erklärung dazu, was Othering ist (man schreibt anderen etwas zu, was man bei seiner eigenen Gruppe verdrängt und damit ausblendet ...), setzt der Dozent zu einer Warnung an: Er möchte vorwarnen, dass auf der nächsten Folie eine Mohammad-Karikatur zu sehen ist – wenn auch nur sehr klein – und er das zeige, aber keine religiösen Gefühle verletzen wolle. Aber später, wenn die Studenten arbeiten in Gemeinden oder Verbänden oder Vereinen, müssten sie eventuell auch mit solchen Dingen umgehen. ‚Ach, fällt ihm nun ein, ‚Sie könnten ja auch alle Journalisten werden. Es gibt sowieso zu wenige Journalistinnen mit Kopftuch.‘ Er klickt weiter, die Karikatur ist zu sehen.“

nichts Systematisches aber es ist schon sehr sehr klar dass es bei vielen Identität ist [...] und das ist natürlich sehr sehr klar dass wir glaub ich was Religion betrifft da bin ich mir sehr sicher (1) unsere Studierenden im (1) Vergleich zu den eh katholischen evangelischen Theologen ich denke an allen Standorten [...] und so weiter dass sie viel viel religiöser sind dass sie sich viel viel religiöser geben auch demonstrativ also das Bedürfnis Religion wir nennen sie auch Demo-Muslime so Kategorie Demo-Muslime einfach //I: mhm// mal ich bete jetzt hier und man möchte das gerne zeigen und im=Grunde=genommen zeigt das viel dass viele die=Identität noch nicht gesetzt ist insofern ist das natürlich für diese Leute viel schwieriger wenn sie sich auf kritische Diskurse einlassen weil es geht dann um alles“ (EG-Eldem, 100-130).

Der Dozent versteht die demonstrative Profilierung als Muslim:in, etwa durch Beten oder Bedeckung, als Identitätsthemen, die zeigen, dass ihre Identität „noch nicht gesetzt ist“. Insofern rekurriert er auf eine zu erwartende Entwicklung der Identität, mit der die Lehrenden konfrontiert seien, und die keine explizite Aufgabe des Studienfachs ist, sondern durch die Studierenden in das Fach getragen wird. Er reklamiert, dass es den Studierenden eigentlich um Identitätsfragen gehe, die sie mit einer nach außen getragenen Religion gleichsetzen würden. Somit wird die Religiosität der Studierenden als eine Form des Lebensstils gedeutet, der sich die jungen Leute bedienen, um zu sich selbst zu finden.¹⁹⁴

Die von den Studierenden in das Fach eingebrachte Gleichsetzung von Identität und Religiosität erzeugt zwar Verständnis bei ihm („natürlich für diese Leute viel schwieriger“), zugleich schont er sie nicht, auch wenn es für sie „um alles“ geht, und beschreibt sich als jemand, der sie dennoch mit kritischen Diskursen konfrontiert. Der Interviewte nimmt dabei eine pädagogisierende Haltung gegenüber den Studierenden ein – und versteht sie als Personen, die sich noch in der Entwicklung befinden und denen durch die pädagogische Intervention nahegelegt werden sollte, Identität und Religion nicht gleichzusetzen. Neben der Unterscheidungskompetenz zwischen Religion und X (in diesem Fall Identität) macht Herr Eldem damit die Relativierung der Annahme, alles sei Religion und tangiere zugleich das eigene Ich, zur Aufgabe des Studiums. Er fordert, Religiosität rollenförmig statt identitätsförmig zu verstehen, das heißt Religiosität von Identitätsfragen zu unterscheiden und das Thema der eigenen Identität damit zu relativieren („noch nicht gesetzt“).

In dem Auszug wird somit auch ein Weg des Umgangs mit Identitätsfragen deutlich: Für diese Studierenden ist es aus Sicht des Interviewten heikel, sich mit kritischen Diskursen zu beschäftigen. Herr Eldem versteht das Studium der Islamischen Theologie als einen Ort, an dem

¹⁹⁴ Das impliziert, dass es eine eigentliche Form von Religion geben kann, die von einer Religiosität aus Identifizierungsgründen unterscheidbar ist.

diese Diskurse präsent sind. Vor dem Hintergrund des Fallbeispiels der Studentin Lale (siehe Kap. 5.4.3) lässt sich schlussfolgern, dass kritische Diskurse und die Auseinandersetzung mit Differenz Teil des Fachs sind, zugleich aber die Möglichkeit in dem Fach besteht, sich diesen zu entziehen und es somit als homogenen Raum zu nutzen.

Spezifisch ist somit die – nicht einmal unbedingt von den Organisationen ausgehende – Assoziation des Studienfachs mit religionsbezogenen Identitätskonstruktionen. Indem die zukünftigen Studierenden in ihrer Studienwahl das Fach mit Religiosität assoziieren, wird das Studienfach mit religiösen Identitäten verbunden. Die Ansprüche, die die Studierenden an das Fach herantragen, es zur Bearbeitung der eigenen Identität zu funktionalisieren, werden im Laufe des Studiums relativiert. Dabei wird der Versuch unternommen Identität und religiöse Identität nicht gleichzusetzen. Dass die fachliche Auseinandersetzung dennoch von Identitätsfragen der Studierenden tangiert ist, ist auch die Erklärung einiger Lehrender dazu, warum es für einige Studierende besonders schwierig ist, sich mit kritischen Diskursen zu konfrontieren. Diese berührten gleichsam ihre gesamte Identität.

Wenn Studierende die Islamische Theologie zur Aushandlung und Bearbeitung von Identitäts- und Lebensweltfragen nutzen, hat dies demnach Folgen für die Studien- und Lehrpraxis. In den Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden, wie auch unter den Studierenden selbst, kann dies konkret bedeuten, dass das individuelle Selbstverständnis, wie z. B. die Frage, ob man Influencerin und muslimisch sein kann, zu etwas wird, über das gesprochen wird; es kann in den Interaktionen zwischen Studierenden und Lehrenden bedeuten, dass Lehrende darauf antworten sollen, was die Lehrinhalte für die Fragen bedeuten, wer man selbst ist und in welchem Verhältnis sich das Selbst zu seinem Umfeld positionieren soll. An dem folgenden Auszug aus einer Seminarsitzung zeigt sich, wie genau diese Fragen praktisch bearbeitet werden. Es handelt sich um ein Seminar im Bachelorstudium, an dem sowohl Lehramts- als auch Ein- und Zweifachsemester teilnehmen und das die Auslegung religiöser Quellen zum Thema hat. Als ich um Erlaubnis fragte, das Seminar zu besuchen, warnte mich der Dozent, dass es zuweilen wie im „Theater“ bei ihnen zugehe, wenn um kontroverse Themen geht. Das Thema der Seminarsitzung war das Verhältnis von Mann und Frau im Koran, das die Studierenden diskutieren sollten. Von Interesse ist hier vor allem der kurze Dialog zwischen einer Studentin und dem Dozenten, der im ethnographischen Protokoll beschrieben wird. Dem folgenden Dialog ging ein Disput darum voraus, ob Frau und Mann mit gleichen Rechten geboren seien und ob dies aus dem Koran ableitbar sei.

Nach einigen Diskussionen um das Für und Wider der Gleichstellung zwischen Frau und Mann im Koran, die angestoßen wurden durch Beiträge einiger Referate von Studentinnen, meldet sich eine der Studentinnen erneut zu Wort. Sie wendet sich mit einer Frage an den Dozenten: Was ist, so die Studentin, wenn es der Frau vor der *Nikah* [der islamischen Eheschließung] verboten wurde zu arbeiten und dann will sie doch arbeiten? Der Dozent stellt eine Rückfrage: Mit Blick auf die damalige Realität oder für alle Zeiten? Die Studentin interessiert das für heute. Der Dozent erklärt daraufhin, dass die Ehe im Islam ein Vertrag ist und kein Sakrament, wie im Christentum. Deswegen gehe man mit dem Vertrag Verbindlichkeiten ein. Ein Vertrag könne aber auch wieder aufgelöst werden. Für die Frage der Stellung der Frau von damals dahingegen sei es relevant, so die Dozentin, darüber nachzudenken, aus welcher Position der Koran die Frau abgeholt hat und wo er sie hingebraucht habe, welche Rolle also die Frau in der Gesellschaft hatte, bevor der Koran kam. (Auszug Beobachtungsprotokoll, Seminar Standort 4)

Die Studentin greift mit ihrer Frage nach der islamischen Ehe das Thema der Seminarsitzung auf und zielt auf die Auslegung religiöser Regeln. Zunächst beantwortet der Dozent ihre Frage nicht, sondern stellt eine Rückfrage, die die Antwortmöglichkeiten in eine historische Antwort („damalige Realität“) und eine explizit normative Antwort („für alle Zeiten“) unterteilen. Die Studentin eröffnet eine dritte Möglichkeit, die jedoch zugleich auf die normative Antwort verweist, nämlich „für heute“. Es handelt sich um eine Frage, die für die Lebenswelt der Studentin relevant zu sein scheint und die auf eine gegenwartsbezogene Norm abzielt. Die Ausführungen über die Verbindlichkeiten der islamischen Ehe können direkt auf die Legitimität einer Handlung übertragen werden. Das hier verhandelte Wissen kann ohne kommunikative Umwandlung in einen anderen, einen lebensweltlichen und normativen Kontext eingebettet werden.¹⁹⁵ Die religiöse, theologisch gefasst, orthopraktische Dimension in diesem Dialog liegt in der potenziellen direkten Übertragung des Wissens in eine *Handlung*, die über die Frage der Studentin als eine islamische Handlung vordefiniert wird. Es lässt sich somit eine Doppelreferenz festhalten: Einerseits findet sich eine Referenz auf religiöse Regeln und Glauben (lebensweltliches Wissen) und andererseits auf akademisches institutionalisiertes Wissen (Koranwissenschaften, islamisch-theologisches Wissen), das in dieser Interaktion explizit nebeneinandergestellt wird. Es handelt sich um Anschlüsse für Handlungslegitimationen religiöser Lebenswelten.¹⁹⁶ Die konkrete Frage nach der religiös-legitimen Handlungspraxis, die die Studentin in

¹⁹⁵ Zur Umwandlung durch Kommunikation im Kontext von Wissenschaftspraxis vgl. Gülker (2015).

¹⁹⁶ Dieser Anschluss an andere Lebenswelten ist zwar erneut kein Spezifikum der Islamischen Theologie, vgl. die Studien von Knorr Cetina (1991) oder Gülker (2018), spezifisch erscheint jedoch, zu *welchen* Feldern und Bereichen Referenzen

das Seminar einbringt, wird durch den Einbezug von dem Dozenten zu theologischem Wissen transformiert und übersetzt. Die subjektive religiöse Dimension erscheint jedoch nicht als *anderer*, also transwissenschaftlicher Kontext (zu dem Begriff vgl. Knorr Cetina 1991), denn die Studentin rahmt die Frage *nicht*, als ob sie nicht ins Seminar gehöre. Für sie ist sie legitimer Teil des Seminarthemas. Indem dann aber die Dimension des historischen und normativen Kontexts vom Dozenten aufgerufen wird, ist eine Unterscheidung vorgenommen. Religiös-legitimierbare Handlungen der studentischen Lebenswelt werden jedoch in der Antwort mitbehandelt. Wofür die Situation vor dem Hintergrund der oben ausgeführten Anchlüsse an Identitätsfragen also steht, ist die Diffusität, mit der die Lebenswelten in die Fächerpraxis einbezogen werden.

Der Auszug aus dem Seminar dient als Beispiel dafür, an welchen Stellen moralische Abwägungen und Einstellungen der Dozenten für die lebensweltlichen Entscheidungen der Studierenden eingefordert und mit fachlichen Themen verbunden werden. Fragen zu Identität und Lebenswelt werden somit in den Praktiken inkludiert. Sie werden jedoch durch die Kontextualisierung zu theologischem Wissen auch relativiert und bestimmten Sphären zugewiesen: in diesem Fallbeispiel einer normativen Sphäre, die zwar mit dem Lehrinhalt verknüpft wird, in der sich der Inhalt jedoch nicht erschöpft. Der Anschluss von Lebenswelten und Identitätsfragen wird somit einem Prozess der Relativierung unterzogen, indem lebensweltliche und identitätsbezogene Themen als ein Teil der Islamischen Theologie gefasst werden, zugleich jedoch eben nur als *ein Teil* neben anderen Relevanzen aufgefasst werden.

6.3.3 Die Figur der Relativierung

Anders als bei den anderen hier rekonstruierten Prozessierungen sind bei der Identitätsbearbeitung die Ansprüche der jeweiligen Akteure deutlich bestimmbar. Die Funktionalisierung des Studiums zur Bearbeitung von Selbstverhältnissen geht klar von den Studierenden aus. Um hier dennoch kein unterkomplexes Bild zu zeichnen, ist zu betonen, dass in Lehrsituationen und studentischen Vergemeinschaftungen wiederum diese Bezüge aufgegriffen werden. Wie oben gezeigt wurde, werden im Studium Verknüpfungen zu Identitätsfragen hergestellt, auch wenn die

vorgenommen werden und wie das Verhältnis zwischen transwissenschaftlichen Anchlüssen in der Praxis bestimmt wird.

Dozenten sich hier vor eine Aufgabe gestellt sehen, die nicht ihrem eigenen Fachverständnis entspricht.

Der Einbezug und die Relativierung von Identitätsfragen und lebensweltlichen Entscheidungen verbindet die Habitualisierungen der Studierenden und die Institutionalisierungen der Akteure in der Islamischen Theologie. Vor und während des Studiums wird dabei den Instituten von den Studierenden zugewiesen, ein Ort zu sein, der für Fragen der eigenen Identität relevant ist. Die Studierenden assoziieren die Islamische Theologie mit Glauben, mit einem homogenen, islamischen Raum, und schließen damit an das Fach über die paradigmatische Spezifik an, aus der sogenannten inneren Perspektive den Islam zu erforschen. Auch wenn der Studiengang formell und praktisch weder als islamischer Raum definiert ist, und auch wenn freilich auch mehrere fachliche Perspektiven in dem Fach präsent sind, so wird er doch in der Praxis in einen solchen Kontext gestellt. Identitätsarbeit ist insofern als ein Modus des Bezugs der Studierenden auf die Institute und das Studium zu verstehen. Für sie stellt das Studium eine Assoziation zu Identität her und darüber zum Teil mit Religiosität. Das Fach wird hier zu einem Ort, an dem Selbst- und Weltbezüge prozessiert werden.

Dieser Ort weist eine andere Struktur auf als andere Bildungsorte. Der Raum, an Selbstverhältnissen zu arbeiten, wird über das Studium erst eröffnet: indem Erfahrungen des Anders-Seins vermittelt über die Islamische Theologie relativiert werden; indem lebensweltliche Fragen bearbeitet werden, die über die fachliche Auseinandersetzung kontextualisiert und kontrastiert werden. Das, was den islamisch-theologischen Raum von bisherigen Erfahrungsräumen unterscheidet, wird im Feld über die Unterscheidung zwischen Mehrheiten und Minderheiten gefasst. Das Verhältnis zwischen Mehrheiten und Minderheiten wird in der Islamischen Theologie zumindest symbolisch und temporär umgekehrt. An diese Umkehr anschließend werden identitätsbezogene und lebensweltliche Anschlüsse relativiert und sich anderen Konstruktionen des Subjekts angenähert: Es wird daran gearbeitet, sie in Rollen einmünden zu lassen.

Anne Schönfeld (2014) hat das Projekt Islamischen Theologie unter institutioneller und diskurstheoretischer Perspektive als Domestizierungsprojekt des Islams in Deutschland bezeichnet. In Bezug auf den Raum, den die Institute infrastrukturell eröffnen, auf dem wie auf einem Tableau Moratorien zur Bearbeitung der eigenen Identität entstehen, erscheinen die Institute nun weniger domestizierend als vielmehr normalisierend, nämlich, im Sinne einer Kongruenz von Identifizierung

und Identität wirksam zu sein.¹⁹⁷ Dies könnte nur unter der Bedingung einer als potenziell „gefährlich“ erachteten Religion als Domestizierung verstanden werden. Es erscheint insofern sinnvoll, den religionspolitischen, symbolischen Charakter der Einrichtung von Instituten für Islamische Theologie von der tatsächlichen Praxis der Institute vor Ort zu unterscheiden. Mag die Einrichtung der Institute symbolisch eine Domestizierungsabsicht enthalten, so wirkt sie doch im Verhältnis zwischen den Studierenden und Institutionen in dieser Form der Prozessierung als Anschluss für die Relativierung und Verberuflichung identitärer Verortungen¹⁹⁸, an denen unterschiedliche Beteiligte des Fachs teilhaben. Die Normen, an denen sich die Relativierungsarbeit orientiert, verweisen auf das Ideal des individualisierten Subjekts und auf Vorstellungen einer privatisierten Religiosität. Das gilt auch für den Anspruch der Studentin Lale, in einem Schonraum von Kritik und Stigmatisierung entlastet zu sein.

Insbesondere an der Rekonstruktion des Experteninterviews mit Herrn Eldem zeigt sich, dass die Prozessierung identitärer Verortungen in der Islamischen Theologie auf Erfahrungen der biographischen Islamizität innerhalb des spezifischen Studierendenmilieus in der Islamischen Theologie verweist. Die zu leistende Identitätsarbeit bei jungen Erwachsenen mit familialer Migrationsgeschichte ist bereits herausgearbeitet worden (King & Koller 2009; Nohl 2009). Schaut man auf die Praktiken, ist jedoch auch offensichtlich, dass hier nicht der Professionalisierungsimperativ der Hochschule den studentischen Identitätsansprüchen gegenübersteht. Vielmehr assoziieren die Studierenden in der Studienwahl das Fach mit ihren Lebenswelten und identitären Verortungen und können im Studium Anschlüsse dazu herstellen. Dies ist möglich, da erstens das Fach strukturelle Berührungspunkte zu Selbstverhältnissen unter religiös-pluralen Bedingungen aufweist. Zweitens wird aber die Relativierung von Identität und die Rollenförmigkeit, die den Studierenden in dem Fach, in den Seminaren, in Begegnungen mit den Lehrenden usf. abverlangt wird, für die Beteiligten selbst plausibel. Die Islamische Theologie wirkt hier in ihrem Zusammenspiel unterschiedlicher Prakti-

¹⁹⁷ Dies gilt vor allem für erfolgreiche Studierende.

¹⁹⁸ Wohlrab-Sahar (2014) spricht in Bezug auf die Genderforschung von identitären Verortungen. Islamische Theologie und Genderforschung weisen hier eine Analogie auf. In Biographischen Interviews, die ich in vergleichender Absicht mit Studierenden der Evangelischen Theologie geführt habe, fanden sich in einem Fall ebenfalls starke Auseinandersetzungen mit Identitätsfragen. Diese konnten allerdings gerade aufgrund der eher konservativen Tendenz, den die Interviewte ihrem Institut diagnostizierte, nicht an das Studium anschließen, sondern an kulturelle Szenen.

ken und eben nicht allein von der Organisation auf die Studierenden. Darüber wird es auch möglich, dass das Fach als homogener Raum genutzt wird, auch wenn das dem Anspruch des Fachs widersprechen mag.

6.4 Differenzierung

Eine weitere Prozessierung der Erfahrungen der Studierenden in der Islamischen Theologie lässt sich über den Begriff der Differenzierung fassen: Die Interaktionsbeteiligten arbeiten an der Unterscheidung von Spiritualität und Nicht-Spiritualität.¹⁹⁹ Die Prozessierung bisheriger biographischer Erfahrungen durch Differenzierung impliziert somit, dass die Akteure in dem Fach eine deutliche Grenzziehung dazu vornehmen, was *nicht* Teil des Fachs sein darf, sein soll und kann. So ist zu beobachten, dass tendenziell verlangt wird, Spiritualität auszuschließen, d. h. bestimmte religiöse Ansprüche von der islamisch-theologischen Wissensproduktion zu unterscheiden und abzutrennen. Die Studierenden sollen in diesem Prozess Wissen darüber mitproduzieren, welche Formen religiöser Bezugnahme in der Universität gelehrt und gelernt werden können. Spiritualität wird in den Bereich des Privaten oder allgemein religiöser Praxis verwiesen. Die Arbeit an Differenzierung beschreibt auch deswegen ein Kerngeschäft der Islamischen Theologie: Hier wird eine Abgrenzung zu Funktionen der religiösen Sphäre ausgehandelt, wie etwa zur Weiterentwicklung von Spiritualität und zur Vertiefung des Glaubens. Diese Grenzziehung ist im Fach umkämpft und unterscheidet sich deshalb in ihrer Fragilität wenig von den anderen hier beschriebenen Prozessierungen.²⁰⁰

¹⁹⁹ Ich spreche hier gezielt von Differenzierung und nicht von Unterscheidung im Sinne einer semantischen Unterscheidung (vgl. zu diesem Unterschied Burchardt & Wohrab-Sahr 2013), da es bei der Abgrenzung von Spiritualität nicht um eine semantische Grenzziehung geht, sondern um eine Grenzziehung, die vermittelt über die Kategorie der Spiritualität gegenüber der Sphäre der Religion vorgenommen wird.

²⁰⁰ Der Begriff der funktionalen Differenzierung markiert in der systemtheoretischen Begriffssprache die Ausbildung unterschiedlicher Sphären und Funktionsbereiche als Differenzierungsmodus der modernen Gesellschaft, der in dieser zum Primat wird (Jahraus et al. 2012: 74). Mir geht es an der Stelle nicht um funktionale Differenzierung, sondern, systemtheoretisch gesprochen, um Differenzorientierung. Luhmann definiert diese mit Bezug auf Religion wie folgt: „Sie [die neuformierten Religionen, L.D.] richten sich gegen etwas und betonen ihre Besonderheit“ (Luhmann 2010: 192).

Differenzierung verstehe ich hier als Abgrenzung zwischen Sphären. In diesem Typus beziehe ich Differenzierung auf die Bearbeitung von Wissen: Es geht um die aktive, praktische Herbeiführung einer Trennung unterschiedlicher Sphären – nämlich zwischen einer dem Privaten zugeordneten Spiritualität und einem vor allem fachlich anschlussfähig gehaltenen religiösen Wissen. Letzteres soll veräußerbar und folglich von der Person unabhängig sein. Mit Spiritualität ist hier ein Begriff aufgerufen, der auf die innere, geistige Haltung und das innere Leben abzielt und „auf die subjektive Erfahrung der Transzendenz rekurriert“ (Knoblauch 2000: 213).

Die Prozessierung läuft im Falle der Differenzierung darauf hinaus, dass zwischen fachlich legitimem Wissen und einer auszugrenzenden spirituellen Haltung unterschieden wird. Das, was die Akteure im Feld als „Spiritualität“ bezeichnen, wird nicht – wie in der Figur der Umdeutung – einbezogen und bearbeitet, sondern ausgegrenzt. Der Modus der Ausgrenzung von Spiritualität ist an den Standorten insofern dahingehend variabel, wie explizit und zu welchem Zeitpunkt des Studiums Spiritualität ausgegrenzt wird. So ist an manchen Standorten die Absicht, seinen Glauben durch das Studium zu vertiefen oder frommer zu werden, ein anerkannter Grund für die Studienaufnahme, während an anderen Standorten bereits in den Informationsmaterialien eine solche Studienmotivation abgewertet wird.²⁰¹ Die Varianz spiegelt sich auch in den Themen der Gastvorträge wider, die an den jeweiligen Instituten gehalten werden – und inwiefern die Beiträge Ableitungen für die Weiterentwicklung von Spiritualität, aber auch Glaube versprechen.²⁰² Zudem variiert bei den Formen der Differenzierung, *wohin* spirituelle Bedürfnisse verwiesen werden. Wird im Umgang, den ich hier rekonstruiere, Spiritualität als etwas begriffen, das ins Innerliche oder Private zu verlegen ist, so finden sich im Kontrast dazu auch Praktiken im Feld, sie an studentisch, fachlich oder universitär assoziierte Orte zu verweisen. Es haben sich beispielsweise studentische Vereine gegründet, die Zusatzwissen zum Studium produzieren, jedoch auch Plattformen für charismatische oder spirituelle Redner darstellen. Eine ähnliche per-

²⁰¹ Insbesondere wird es als häufiger Grund für einen Studienbeginn angesehen, wie eine Studentin über die Charakterisierung der Studierenden als „fromm“ sagt: „ich glaub die meisten studieren das (1) Fach auch aus der Intention heraus irgendwie frommer zu werden“ (BI-Neslihan 629-630).

²⁰² Beispiele dafür, wer zum Vortrag eingeladen wird, sind eine Imama (Sherin Khankan), Beauftragte der Religionsgemeinschaften (wie der damalige Vorsitzende der *Ditib* Prof. Dr. Nevzat Yaşar Aşikoğlu) oder internationale Gäste mit religiösen Positionen im Gegensatz zu explizit nicht-religiösen Vorträgen (wie von Prof. Naama Pat-El von der Universität Texas, Austin).

sonelle Verbindung – jedoch auch wieder außerhalb der Universität – findet sich etwa, wenn bestimmte Moscheen oder religiöse Vereine informell präferierter und auch bekannter Ort für islamisch-theologische Studierende, Lehrende und andere Fachbeteiligte werden. Auch wenn die Lehrenden in den Instituten in anderen Rollen auftreten als an den genannten Orten, so spiegelt sich dann doch die Anschlussfähigkeit für ihre spirituellen Ansprüche in den Interaktionen mit den Dozenten wider. Trotz der Kontraste und Varianzen an den Standorten ist ihnen gemein, Wissen zu schaffen, das zwischen nicht-spirituellen und spirituellen Formen von Religion unterscheidet. Dieses Wissen wird auf das Handeln der Subjekte zurückbezogen und somit den Studierenden wie den Lehrenden abverlangt. Doch wie auch bei den anderen Prozessierungen sind es hier wieder nicht allein die Dozenten, die den Anspruch formulieren, Spiritualität von Fachwissen zu unterscheiden. Vielmehr sind es eben auch die Studierenden untereinander bzw. gegenüber den Lehrenden oder Beiräten, die darauf bestehen. Der Interviewten Neslihan etwa fällt es negativ auf, wenn der Differenzierungsanspruch von den Lehrenden unterminiert wird.

„also es gibt da Gott sei Dank bis jetzt nur ein einzigen bei dem ich gemerkt hab so okay was hat der eigentlich für en Zugang zu Religion was vermittelt der //ja// der hat da gings irgendwie um die Redaktion des >Quran< (türk. Aussprache) und dann jemand gefragt (1) wie es da in diesem Entstehungsprozess dazu kam dass die Sure [...] im >Quran< (türk. Aussprache) nach der quasi en bisschen nach der Länge sortiert sind und nicht nach dem Offenbarungszeitpunkt zum Beispiel und dann hat >tatsächlich dieser @Dozent gesagt@< (leise) (2) weil Allah es so wollte und das darfst du nicht hinterfragen (2) und dann war ich halt richtig geschockt [...] und er war halt einfach so nö (1) des fragst du jetzt einfach nicht des darfst du auch nicht hinterfragen=und das fand ich richtig krass also da hat mir auch der Junge der diese @Frage@ gestellt hat richtig //mhm// leidgetan //ja// vor allem weil ich von ihm weiß dass er eher so aus ner ultra konservativen Familie kommt und ich fand des so voll krass dass er sich getraut hat“ (BI-Neslihan: 693-718).

In der beschriebenen Lehrsituation tabuisiert der Dozent eine Frage, die aus Sicht des Studenten – und auch der Sprecherin – auf den Inhalt des Seminars abzielt. Er gibt zwar eine Antwort („weil Allah es so wollte“), sanktioniert jedoch den Studenten durch seinen Hinweis, dass man das nicht hinterfragen dürfe. Insofern geht es hier auch um die Unterscheidung zwischen Fragen und Hinterfragen – was der Dozent gleichzusetzen scheint. Weder die Antwort noch die Sanktion sind für Neslihan richtig: sie ist „richtig geschockt“ über den „Zugang zu Religion“ und welcher Zugang zu Religion damit vermittelt wird. Neslihan bezeichnet einen solchen Zugang zwar als Einzelfall, belegt durch diese Erzählung jedoch, dass sie einen anderen Zugang zu Religion für richtig

hält. Sie bekennt sich zu einer zentralen Agenda des Fachs: dem differenzierenden Zugriff auf Religion. Das Tabu, das *sie* gebrochen sieht, liegt nicht im Fragen und Hinterfragen, sondern in der Verweigerung des Dozenten, Gründe für die Anordnung der Suren zu geben, die über Allahs Willen hinausreichen. Dem Dozenten wird hier eine religiöse Position attestiert, die über den Hinweis auf die Herkunftsfamilie des Studenten („ultra konservativen Familie“) erahnen lässt, worum es sich für Neslihan handelt: um ein Milieu, in dem das Hinterfragen der eigenen religiösen Position tabuisiert ist. Die Unterscheidung zwischen Glaubensinhalten und theologischem Wissen, auf die die Frage des Studenten hinauslaufen könnte, ist nicht nur für den Studenten schon in der Familie brisant gewesen, sondern nun auch im Fach. Neslihan scheint hier zu erwarten, dass in dem Fach gegen eine solche Gleichsetzung von Glauben und theologischem Wissen angegangen wird. Sie zeigt sich hier als Kritikerin gegenüber dem Dozenten, der die Unterscheidung zwischen Wissen über den Islam und seiner islamischen Position verweigert, sie sogar dem Fragenden verbietet.

Differenzierung formiert sich in dem Fach als Grenzziehung zwischen theologischem, religiösem, historischem Wissen und, wie die Interviewte es nennt, dem religiösen Zugang. Das heißt, die eigene, religiöse Position, in einer Form auch Spiritualität, ist legitimer Bezugspunkt in dem Fach, wenn sie von theologischem Wissen unterschieden wird. Während Neslihan die Unterscheidung einfordert, erzählen an anderen Standorten Studierende von Dozenten, deren Vorbild ihren Glauben fundamental verändert habe (z. B. BI-Lale, BI-Jan). Eine andere Studentin erzählt, dass sie am Ende ihres Studiums auch die Kehrseite der charismatischen Beziehung zu spüren bekommen habe, da sie aus dem charismatischen Kreis ausgeschlossen wurde. Auch in diesen Fällen geht es folglich darum, ob der Wissenserwerb im islamisch-theologischen Studium mit Spiritualität verknüpft sein soll. Der Ausschluss von Spiritualität ist ebenso umstritten, wie Spiritualität in dem Fach präsent ist.

6.4.1 Der Einbezug von Spiritualität als Anspruch der Studierenden

Auch bestimmte Dozent:innen benennen „Spiritualität“ als etwas, das mit dem Studium nicht verbunden werden sollte, da es an die Studieninhalte nicht anschlussfähig ist bzw. epistemisch nicht anschlussfähig sein *kann*. Das Bedürfnis nach Spiritualität wird den Studierenden zugeschrieben, besonders den neuen Studierenden.

„es kommen nicht wenige mit einem (1) mit einem Wunsch nach ähm (1) spirituellen Erleben hierher //mhm// ob sies bekommen //(I lacht, 1)// oder nicht spielt keine Rolle //mhm// für viele ist es dann eine Enttäuschung weil sie das dann hier nicht bekommen [...] ja also die religiöse Entfaltung die Spiritualität spielt eine sehr große Rolle für viele“ (EG-Ekim, 350-359).

Während in anderen Experteninterviews Spiritualität als eine falsch verwendete Kategorie für die eigentliche Identitätssuche der Studierenden verstanden wird (siehe Identitätsbearbeitung, EG-Eldem), versteht Herr Ekim die spirituellen Ansprüche der Studierenden als „Wunsch“ nach „spirituelle[m] Erleben“ und „religiöse[r] Entfaltung“. Diesen Wunsch weist er sehr deutlich den Studierenden zu. Für sie spiele es auch keine Rolle, ob man diesem nachkomme („ob sies bekommen [...] oder nicht ...“). Die Studierenden scheinen also den Wunsch aufrechtzuerhalten, auch wenn von Seiten der Institute kommuniziert wird, dass es in dem Studium nicht um „religiöse Entfaltung“ gehe. Im zweiten Teil des Auszugs geht der Interviewte näher auf die Folgen der Diskrepanz zwischen studentischem Wunsch und fachlicher Wirklichkeit ein. Es stelle sich auf Seiten jener Studierenden eine „Enttäuschung“ ein. Gleichzeitig spielen „religiöse Entfaltung“ und „Spiritualität“ dennoch eine „große Rolle“ für viele Studierenden. Das heißt, religiöses Wissen ist durchaus anschlussfähig für an das Studium, nicht jedoch die Erwartung der Studierenden, die eigene geistige innere Haltung durch das Studium weiterentwickeln zu können.

Herr Ekim beschreibt auch, dass der Wunsch vieler Studierender nicht zum Fachinhalt passt. Dabei macht er sie – unterfüttert mit der Vielzahl an Studierenden, für die dies gelte, und mit der Einheitlichkeit ihres unterstellten Wunschs – zu einem kollektiven Akteur, dem eine Resistenz gegenüber den Studienzielen des Studiengangs diagnostiziert wird. Es sei eben weiterhin Ziel der Studierenden, sich religiös zu entfalten. Das heißt, dass die Studierenden entweder weiter studieren und neben ihrer Erfüllung der Studienziele ihren „spirituellen Durst löschen“, wie er es an anderer Stelle nennt, oder aber, dass es Nebeneffekte des Studiums gibt, die das ermöglichen.

Während zum einen und meist aus Sicht der Lehrenden Spiritualität insbesondere im Studium und nicht vor dem Studium allein den studentischen Anderen zugewiesen wird, werden zum anderen in dem Fach doch auch Anschlüsse hervorgebracht, die eine entsprechende Interpretation der Islamischen Theologie als Ort spiritueller Weiterentwicklung erlauben. Ein Beispiel dafür ist die Erzählung des interviewten Yassin zu seiner ersten Begegnung in einer der ersten Veranstaltungen seines Studiums.

„als ich hier angefangen habe meinte ein Professor warum willst du hier anfangen wer=wer bin ich warum fängst du bei mir jetzt in meinem Institut an warum (1) was weißt du über mich (1) weißt du wo ich studiert habe was mein Zustand ist wie mein Benehmen ist ob ich das nicht für irgendwe- irgendwie Geld oder so mache oder so woher weißt du das und er hatte völlig recht ich hätte eigentlich mich besser informieren müssen über die Professoren und so weiter was für Menschen das sind ob das autorisierte Lehrer sind ob das gute Menschen sin=aber allein die Tatsache dass der Professor sich so ausgedrückt hat hat mir gezeigt dass er ein bescheidener Mensch ist“ (BI-Yassin: 1526-1538).

Die Begegnung zwischen dem Studenten und dem Professor erscheint als pädagogische Situation. Der Professor bedient sich kritischer Nachfragen in Bezug auf seine eigene Person und Qualifikation, um Einsichten und Erkenntnisse bei dem Studenten zu provozieren. Zu beachten ist, in welche Richtung die Fragen zielen. Es geht zunächst darum, wo er studiert hat, im Weiteren jedoch um sein Verhalten und seine Motive („Zustand“, Benehmen, Motivation für seine Tätigkeit). Evoziert durch die Fragen des Professors urteilt Yassin zu Beginn seines Studiums so nicht allein über die fachliche Eignung oder beispielsweise die Sympathie, sondern über den Lebens- und Bildungsweg und über die Persönlichkeit des Professors („was mein Zustand ist wie mein Benehmen ist ob ich das nicht für [...] Geld oder so mache“). Yassin schlussfolgert daraus, dass er sich hätte informieren sollen, ob „das autorisierte Lehrer“ und „gute Menschen“ sind. Die Zuweisung von Spiritualität als Absicht der Studierenden taucht in der Beschreibung in zweifacher Weise auf: Der Professor bezieht sich hier neben seiner fachlichen Eignung über das Studium auf eine Autorisierung im Sinne islamischer Wissenstraditionen (vgl. Kellner 2017), auf die Tradierung von Wissen über autorisierte Lehrer sowie schließlich auch auf seine Qualitäten und seine geistige Haltung als Mensch, die ihn zum legitimen Lehrer machen würden.²⁰³ Yassin schließt daraus, dass es sich um einen bescheidenen Menschen handeln muss, auch wenn sich auf die fachliche Eignung des Professors doch nur indirekt, nämlich über den pädagogischen Akt schlussfolgern lässt. Die Interaktion beinhaltet nicht nur eine deutliche Referenz auf islamische Wissenstradierung, sondern auch auf die religiöse Entwicklung des Selbst (vgl. auch Schulze 2010: 147 zum Begriff *iman*) im Sinne normativer Regeln, die sich aus der religiösen Einordnung von Handlungen ableiten lassen (Nökel 2002: 68ff.). Zwischen Yassin und dem Dozenten geht es um die religiöse Eignung zur Autorität, die aus der geistigen Haltung des Dozenten ableitbar zu sein scheint.

²⁰³ Die Autorisierung zielt hier auf die Lehrerlaubnis (*iḡaza*) durch islamische Autoritäten und Institutionen. Yassin ruft hier das Thema der religiösen Autorität auf.

Auch wenn an dieser Stelle offen ist, ob sich die hier hergestellte Referenz auf Fachwissen und normative Persönlichkeitsentwicklung im Studium fortsetzt, so zeigt sie doch, dass auch aus dem Fach heraus die Suche nach religiöser, geistiger Entwicklung der Studierenden angestoßen wird. Der Professor tritt in der Rolle des pädagogischen Mentors auf, der eine Verschränkung zwischen Wertebildung und Wissensaneignung vornimmt und damit eine Orientierung für den Studenten eröffnet, die über seine fachliche Eignung hinausgeht. Die Suche nach spiritueller Entwicklung, die in dem Experteninterview oben den Studierenden zugewiesen wird, ist hier Teil der fachspezifischen Institutionalisierungen. Dass religiöse Autorität und Spiritualität eingebracht werden und ihr Ort in dem Fach ausgehandelt wird, verstehe ich als eine von mehreren Prozessierungen in dem Fach, die an unterschiedlichen Standorten auftauchen, gleichwohl aber an bestimmten Lehrstühlen präserter zu sein scheinen als an anderen.

Die Referenz auf Spiritualität und die Erwartung persönlicher religiöser Weiterentwicklung finden sich auch in der Beschreibung der fachlichen Sozialisation und des Studiums. Zum einen geht die Differenzierung zwischen spirituellem Wissen und universitärem Wissen in den Sozialisationsprozess ein, den man als Student:in durchläuft. Zum anderen gilt das Festhalten an spiritueller Entwicklung *innerhalb* des Fachs als Grund für Studienabbrüche.

„wie gesagt für faule Studenten ist das zu viel äh für andere ist das eben genau äh das Richtige und das führt auch dazu dass es eben gewisse=Studenten nach zwei Semestern sagen [...] ja gut des ist doch nicht das wonach ich gesucht habe (1) das ist mir viel zu viel ich hab eher dran mir vorgestellt dass ich hier eben meinen Glauben vertiefe und hier äh bisschen Arabisch lerne so dass so dass ich den Koran verstehen kann ansonsten geht es hier darum die tieferen Dimensionen der Religio- der Spiritualität kennenzulernen und solche Leute sagen natürlich nach zwei Semestern gut (1) das war jetzt nicht das wonach [...] ich gesucht habe aber für viele ist das dann so en Augenöffner wenn d=seh ja gut das was sie in der Moschee kennengelernt haben hier Religion und das was sie jetzt in der Universität in den ersten=beiden=Semestern kennengelernt haben=ist natürlich en Riesenunterschied“ (EG- Koç: 597-617).

Ähnlich wie einige der bereits zitierten Studierenden, betont der Dozent den Unterschied zwischen einer Religion außerhalb und innerhalb der Universität. Studierende, die das Studium abbrechen, sind in seinen Augen häufig Leute, die ihren Glauben und ihre „Spiritualität“ vertiefen wollen – wobei er nicht ausführt, was er darunter versteht. Wichtig ist für ihn, dass man mit diesem Anliegen ganz klar nicht an den Studiengang anschließen kann. Allerdings bemüht der Interviewte noch eine weitere Unterscheidung, um erfolgreiche und erfolglose („faule“)

Studierende zu beschreiben. In dem Auszug setzt er die Studierenden mit spirituellem Anspruch zwar nur mittelbar gleich mit den faulen Studenten. Es wird aber deutlich, dass die Studierenden, für die es „das Richtige“ ist, eine andere Motivation mitzubringen scheinen als die anderen Studienanfänger. Letzteren schreibt er die Erwartung zu, ein „bisschen Arabisch“ lernen oder auch den Koran verstehen zu wollen. Die nicht erfolgreichen Studierenden hielten an ihrem spirituellen Anspruch fest. Die erfolgreichen Studierenden seien hingegen diejenigen, denen die Augen geöffnet würden, die also den „Riesenunterschied“ zwischen Religion in der Moschee und Religion in der Universität verstünden. Der Dozent formuliert mit diesem „Riesenunterschied“ eine scheinbar allgemein geteilte Annahme im Fach, nämlich, dass Religion nicht gleich Religion ist – je nach Kontext, in dem sie aufgerufen wird. Die Religion in der Universität grenzt er von der Religion in der Moschee ab und definiert sie hier zunächst über die Abgrenzung, die quasi jedem, der sich näher damit beschäftigt, einleuchten müsse. Vor dem Hintergrund seiner vorherigen Ausführungen lässt sich hier schlussfolgern, dass es sich bei der Religion in der Universität *nicht* um die „tieferen Dimensionen“ von Religion und Spiritualität handelt.

Der Prozessierung durch Differenzierung steht in Form der Studienabbrecher:innen die Denkfigur entgegen, weiter an einer Integration von spirituellem Anspruch und religiösem Wissen festzuhalten, die jedoch der Dozent nicht für anschlussfähig an eine universitäre Theologie hält. Entgegen dieser Herangehensweise wird von den Studierenden verlangt, eine Trennung der inneren Haltung und der Lerninhalte vorzunehmen. Dies steht gleichzeitig in potenzieller Spannung zu manchen Rezeptionen wie auch zur Selbstbeschreibung des Fachs, den Islam aus der *Innenperspektive* zu erforschen. Diesbezüglich ist zu detaillieren, was mit der Innenperspektive in diesem Kontext gemeint sein könnte: nicht Spiritualität und die Rückbindung der Lehrinhalte auf die innere, geistige und religiöse Haltung, sondern eine eigene Positionierung als muslimisch, eine Religiosität, die neben dem religiösen Wissen steht oder in ein solches Wissen überführt werden kann. Die Differenzierung, die institutionell eingefordert wird, zielt auf ein Unterscheidungskwissen, das dazu befähigt, das in dem Fach produzierte Wissen von sichtbarer, veräußerter Spiritualität abzukoppeln.

6.4.2 Die innere Haltung privatisieren

Die Distanzierung von spirituellen Ansprüchen im islamisch-theologischen Studium hat sich insofern bereits institutionalisiert, als dass andere Organisationen und Orte entstanden sind, die für die persönlichen religiösen Ansprüche der Studierenden empfänglich sind und diese gezielt aufgreifen und fördern. So erzählen einige Studenten, dass die *Milli Görüş* in ihrem Studentenwohnheim auch Unterricht für die „eigenen“ Studenten anbiete.²⁰⁴ Es findet eine religiöse, auch die spirituellen Ansprüche aufgreifende Lehre neben der akademischen Theologie statt (etwa in Vereinen, Moscheen oder Wohnheimen). In diesen Nebeneinrichtungen findet aus Sicht des Studenten Jan Bildung eher im Stile einer „Madrasa“ statt.

„um die um die Universität herum [...] gibt es studentische Vereine und so weiter die sich äh die sich die extra B- Fortbildung >Fortbildung< (leise) Seminare anbieten //mhm// (1) die quasi das Studium erweitern oder wie auch immer dass dort lernt man (1) die die Grundlagen anzuwenden die man im Studium lernt ja so man bekommt hier nicht viel mehr als Werkzeug also das muss man eben auch wissen dass viele Leute kommen hier her mit so nem mit so nem (1) eigenartigen ich werd jetzt hier Imam oder Hodscha oder oder Shij oder so >das wird man hier nicht< (leise) also es ist ne ist ne wissenschaftliche Institution //mhm// wo man wissenschaftlich arbeiten lernt und und sich (dann) quasi sich die Grundlagen und Werkzeuge der religiösen Wissenschaften aneignet aber mehr ist es auch nicht und äh (1) das ist auch en Prozess den man durchleben muss weil [...] viele kommen hier sehr euphorisch her ähm (1) aber das ist nun mal die Realität wie sie ist und das hat auch niemand anders niemand hat etwas anderes behauptet hierüber also es ist die Dozenten sagen müssens auch leider immer wiederholen dass es hier eben nicht (1) keine keine Madrasa oder so was ist sondern es ist ne Universität“ (BI-Jan: 415-439).

Der Interviewte stellt in dieser Passage zweierlei fest: Zum einen kämen viele Studierende mit einem „eigenartigen“ Anspruch in das Studium; zum anderen gibt es für diese Ansprüche Institutionen im Umfeld der Universität, die aus seiner Sicht auch für die beschriebenen Studierenden zuständig sind. Der Interviewte fordert eine starke Trennung zwischen den außeruniversitären Einrichtungen und der Universität ein und zwischen den Lehrenden als Universitätsdozenten und religiösen Autoritäten. Zugleich stellt er damit auch Verbindungen zwischen den von ihm eingeforderten Unterscheidungen her. In der Universität erhalte man Werkzeuge. Der Ort, diese anzuwenden, sei jedoch nicht die Uni-

²⁰⁴ Dies ist mit Hauskreisen in evangelischen Studentenwohnheimen vergleichbar, von denen Studierende der Evangelischen Theologie in den Kontrastinterviews erzählen.

versität, vielmehr liege dieser außerhalb der Universität. Diese „Realität“ werde auch durch universitäre Vertreter „immer“ wieder wiederholt. Ähnlich wie der Dozent oben die mangelnde Wirkung dieser Aufrufe und Hinweise den Studierenden und ihren ‚falschen‘ Ansprüchen zuweist, so bedauert auch Jan, dass dies von bestimmten Studierenden nicht eingesehen werde. Dass in dem Fach, seiner Ansicht nach, ein Werkzeug an die Hand gegeben werde, weist damit auf eine implizite Verbindung hin, die er zwischen in seinen Augen eigentlich zu trennenden Sphären zieht: Auch wenn das Fach analytisches Wissen hervorbringe, so ist dieses doch mit dem Begriff „Werkzeug“ auch als Anwendungswissen definiert. Die Anwendung selbst ist es gleichwohl, die er in einen anderen Raum verlagert.²⁰⁵

Es wird also deutlich, dass für Jan die Prozessierung spiritueller Ansprüche aus dem akademischen Raum herausgehalten werden soll. Entweder gehöre sie in Räume außerhalb der Universität oder aber ins Private, jedenfalls soll sie in der Wissensproduktion innerhalb des Fachs nicht spürbar sein.²⁰⁶ Um diese Differenzierung lebenspraktisch umsetzen zu können, braucht es nach Jan einen „Prozess den man durchleben muss“ und der die Euphorie einhegt, die die Studierenden in den Studiengang mitbringen. Somit ist ein fachlicher sekundärer Sozialisationsprozess angedeutet, den erfolgreiche Studierende durchlaufen haben und durch den sie lernen (sollen), dass sie die Wissensproduktion der *Medresen* von der universitären zu unterscheiden wissen.²⁰⁷

Die Unterscheidung zwischen Spiritualität und anderen Formen von praktizierter Religiosität in der islamisch-theologischen Wissensproduktion impliziert eine Vorstellung dazu, wo, wenn nicht an der Universität, der Ort der Spiritualität sein soll – nämlich außerhalb der Universität, z. B. in den Moscheen oder traditionellen Lehranstalten. Insofern ist hier eine deutliche Abgrenzung sichtbar. Das zeigt sich auch in einem

²⁰⁵ Ein solcher Anwendungsbereich wird hier auf die religiöse Praxis bezogen, wäre aber auch als professionelle Anwendung in der Moschee, im Schulunterricht, in der Präventionsarbeit denkbar.

²⁰⁶ Dies gilt auch für Dozent:innen. Manche Studierende beschwerten sich darüber, dass die eigene religiöse Verortung, etwa in einer Rechtsschule, von manchen Dozent:innen zu wenig vom Sprachunterricht getrennt werde.

²⁰⁷ Der Interviewte greift hier eine Unterscheidung auf, die im Fach selbst wie auch in Analysen zu islamischen Lernformen wiederholt aufgegriffen wird. So kann man etwa traditionelle und westliche Lehranstalten wie auch hybride unterscheiden, die Aspekte beider Lehrformen verbinden. Unter traditionellen Lehranstalten sind beispielsweise *Medresen* (auch in der Schreibweise *Madrasas*) und *Dār al-‘ulūm* (Koranschulen der *Deobandis*) zu verstehen, die ihre Lehre als „Islamic Sciences“ im Gegensatz zu „Islamic Studies“ bezeichnen.

Informationstool für Studieninteressenten, wo es unter der Überschrift „Häufige Irrtümer und falsche Erwartungen“ heißt:

„Häufig wird das Studium der Islamischen Studien mit einem Unterricht, wie ihn viele Jugendliche aus den Moscheegemeinden kennen, verwechselt.“ (Studiengangbeschreibung eines Standorts)

Schon mit der Überschrift wird hier von einer Wissenshierarchie zwischen dem Informanten und den zu Informierenden ausgegangen. Dabei werden die fiktiven Leser:innen über eine Gruppe informiert, die falsche Vorstellungen über ein Objekt hat, die im Folgenden berichtigt werden sollen. Die Information, mit der man explizit auf diese falschen Vorannahmen einwirken will, stellt ein Steuerungswerkzeug dar, um die Erwartungen ihrer Anwarter:innen anzupassen. Das heißt, nicht die Institution soll verändert werden, sondern die Erwartungen der anderen. Wenn der Irrtum aufgeklärt werden soll, in dem wissenschaftliches Wissen gegen diesen Irrtum ins Feld geführt wird, dann geht es genau um die Gegenüberstellung von falschen Annahmen (Irrtum) und Wissen (Aufklärung über Irrtum) durch Vertrauen (in die Sprecher-Institution). Der Satz, der schließlich ausführt, dass das Studium häufig mit Moscheeunterricht verwechselt wird, behandelt die Frage, ob eine Konvergenz zwischen dem Moscheeunterricht und den Islamischen Studien vorliegt, und verneint sie. Der Grund für die Verwechslung durch die Studierenden wird nicht genannt. Implizit schwingt dabei mit, dass die beiden genannten Institutionen, die Islamischen Studien und die Moscheegemeinden, von den „Jugendliche[n]“ einer ähnlichen Sphäre, nämlich der religiösen, zugeordnet werden. Das führt dazu, dass sie von ihren bisherigen Unterrichtserfahrungen in den Moscheegemeinden Erwartungen an die Islamische Theologie aufbauen. Aus Sicht des Instituts scheint also die Islamische Theologie für die Jugendlichen eine Fortsetzung des Moscheeunterrichts darzustellen, das heißt eine Kontinuierung ihrer religiösen Erziehung und ihrer Glaubenspraxis. Gegen diese Deutung wird hier bereits eine Abgrenzung vorgenommen („Irrtum“). Bei der Islamischen Theologie scheint es sich damit – von ‚offizieller‘ Seite aus gesehen – um eine Institution zu handeln, die sich von praktizierter Religiosität abgrenzt. Die Erwartung einer persönlich-religiösen Weiterbildung wird zurückgewiesen, weswegen über eine Vorwarnung kommuniziert wird, dass dort zwar Religion draufsteht, aber Religion nicht im bisher bekannten Sinne, sondern nur im akademischen Sinne enthalten ist. In den darauffolgenden Sätzen, die als Seitentext neben vier Videos stehen, in denen Studierende beschreiben, worum es in dem Studium aus ihrer Sicht geht, wird das weiter ausgeführt:

„[...] An der Universität geht es allerdings nicht um Glaubensausübung, sondern um Theologie. Die Studierenden Nekhat, Hayat, Leyla und Shafe Ahmad sprechen über falsche Erwartungen (wie z. B. die, DEN wahren Islam kennenzulernen). Sie berichten, dass man im Studium lernt, wie man an Quellen herangeht und seine eigene Meinung bildet.“ (Studiengangbeschreibung eines Standorts)

In diesem Auszug wird nun ausgeführt, *worin* der Unterschied zwischen Moscheegemeinde und Universität besteht, nämlich zwischen der Ausübung des Glaubens und „Theologie“. Zugleich lässt sich erahnen, dass genau im Glaubensbezug, den Theologie aufgrund des Fachinteresses aufweist, der Grund dafür liegt, dass eine Nähe zum Lernen in der Moschee gesehen wird. Diese Erwartung, dass der Moscheeunterricht weitergeführt wird, wird jedoch nun explizit enttäuscht. Die Verfasser:innen weisen damit nicht die potenzielle Überschneidung von Religion und Glauben generell zurück, sondern den Bezug des Studiums auf die Glaubenspraxis. Während Theologie dann als etwas definiert wird, in dem man Quellenauslegung und die Fähigkeit der Meinungsbildung beigebracht bekommt, geht es nicht darum, „DEN wahren Islam kennenzulernen“. Islamische Theologie wird so zwar nicht als Gegen-, wohl aber als Parallelprogramm zur Glaubenspraxis entworfen. Das Fach diskreditiert Religiosität und Wahrheitssuche zwar nicht, sollte ihnen gegenüber aber abstinenter sein.

Die starke Abgrenzung, die hier zum Zwecke der Aufklärung falscher Annahmen vorgenommen wird, relativiert sich in den Instituten und Zentren für Islamische Theologie und je nach Standort. Mit Gebetsräumen und einer Zeitgestaltung des Unterrichts an manchen Standorten die Gebete ermöglicht, eröffnen die Universitäten durchaus Räume für Glaubenspraxis. Zentral ist an dieser Stelle jedoch, dass die Fachbeteiligten an einer Differenzierung von Glaubenspraxis und fachlicher Beschäftigung mit Glauben mitwirken. Die Suche nach religiöser Wahrheit und Intensivierung der Glaubenspraxis wird den Moscheegemeinden oder dem Privaten zugeordnet.

6.4.3 Die Figur der Differenzierung

In der Islamischen Theologie wurde die Praxis institutionalisiert, Spiritualität und Glaubenspraxis als Teil privater Religiosität einzuordnen. Über sie ziehen die Interaktionsbeteiligten – sowohl Studierende als auch Studiengangverantwortliche – eine Grenze gegenüber dem, was außerhalb des Fachs zu verorten ist und was das Fach nicht leisten soll. Die Kompetenz, diese Differenzierung zwischen persönlichem Glauben und fachlicher Beschäftigung vorzunehmen, ist bereits Inhalt des Studiums.

Folglich sind es insbesondere die Lehrenden und Institutsverantwortliche, die sie als erklärten Anspruch an die Studierenden formulieren. An den Rekonstruktionen der Studierendeninterviews ist jedoch ersichtlich, dass von deren Seiten die Grenzziehung reproduziert wird. Vor allem Studierende, die erfolgreich das Studium absolvieren, also das Fach abschließen, gute Noten haben, häufig als Hilfskräfte tätig sind, verorten religiöse Wahrheitssuche und spirituelle Entwicklung als etwas, dem man für sich oder in der Moschee, in jedem Fall nicht in der Universität nachgeht. Somit wird deutlich, dass die gelebte Praxis des Fachs insgesamt darauf ausgerichtet ist, über Differenzierungsarbeit religiöse Positionen und Absichten von dem Fach abzugrenzen und stattdessen einen dezidiert akademisch-distanzierten Zugriff auf Religion zu vermitteln.²⁰⁸

Diese Feststellung muss jedoch zugleich vor dem Hintergrund der bereits rekonstruierten Figur der Umdeutung eingeordnet werden: Nicht generell die subjektive Aneignung von Religion wird von Studierenden, Lehrenden, auch Beiräten aus der universitären Agenda exkludiert,²⁰⁹ sondern Religiosität, die außerhalb religiös definierter Orte praktiziert wird und außerhalb einer Sphäre, die als privat verstanden wird. Solche religiös definierten Orte finden sich aber auch innerhalb der Universität, etwa als Gebetsräume oder auch in den Bädern, in denen die Studierenden sich vor dem Gebet waschen. Die Beteiligten produzieren vor diesem Hintergrund dann auch eine Differenzierung, die die Trennung zwischen universitärem Wissen und außeruniversitärem Wissen genauso enthält wie die Trennung zwischen universitär anschlussfähiger Religiosität und auszugrenzender Religiosität. In der institutionellen Umsetzung der Differenzierung sind mithin Konstruktionen dessen enthalten, was unter Religion als Teil der Islamischen Theologie verstanden wird und was davon exkludiert wird. Eine Spielart davon ist, dass manche Praktiken als kulturell statt religiös markiert werden – wie etwa islamische Feste, die vom Fachschaftsrat organisiert werden.²¹⁰

In Anbetracht dieser Form der Prozessierung von Erfahrungen mit Religion, die außerhalb des Studiums gemacht wurden, lassen sich die

²⁰⁸ Die Gemeinsamkeit zu anderen Theologien ist hier augenfällig. Vgl. zu der Diskussion um Glauben in der Theologie etwa Schelsky (1959); Rüegg (1996); Weiße (2009); Wiebe (2000); Schwöbel (2015).

²⁰⁹ Die Beiräte sind etwa an manchen Standorten an den Abschlussprüfungen für Lehramtsstudierende beteiligt. In einem Expertengespräch wurde berichtet, dass die Beiräte die Eignung der Studierenden anzweifeln, wenn sie ihre religiöse Haltung nicht reflektieren könnten (EG-Al-Fassi).

²¹⁰ Vgl. zur Gleichsetzung von Kultur und Religion im Hinblick auf den Islam etwa Tezcan (2007: 56).

Ergebnisse von Birgitte Schepelern Johansen (2006) zur Islamischen Theologie diskutieren und detaillieren. Sie schreibt subsumierend über die von ihr untersuchten Studiengänge in Dänemark, den Niederlanden und Deutschland:

„The dividing line in the present cases goes mainly between a concept of religion as a disposition which must be separated from the academic work, as in the Danish case, and a concept of religion as one valid position among others from which research is done, as in the German and Dutch cases. Furthermore, the former leaves an overall concept of science as a category of its own that ties together the university system (marked by the concept of ‘independence’), while the latter tend to emphasize the discontinuity of science as it is embedded in different hermeneutics (marked by the concept of ‘positioned knowledge’).” (Johansen 2006: 103)

Johansen zeigt anhand ihrer institutionellen, ländervergleichenden Analyse, dass die Islamischen Studien in Deutschland und den Niederlanden die Epistemik eines fließenden Übergangs verschiedener Praxen der Wissenserstellung verfolgen. Im Kontrast dazu würde in Dänemark Wissenschaft und Religion separiert und eine religiöse Position explizit als legitimer Teil der Wissensproduktion ausgeschlossen. Mit Rückbezug auf die hier rekonstruierte Figur der Differenzierung als intersubjektive Institutionalisierung erscheinen die Kontraste zwischen der deutschsprachigen Islamischen Theologie und dem dänischen Verständnis geringer, als es Johansen nahelegt.²¹¹ Wie gezeigt, werden spirituelle Ansprüche der Studierenden in der deutschsprachigen Islamischen Theologie als eine Disposition behandelt, die im Sinne eines wissenschaftlichen Anspruchs explizit aus dem Fach ausgegrenzt werden soll. Es ist zwar weiterhin eine legitime Form von Religiosität, die man – und damit auch Interaktionsbeteiligte in dem Fach – verfolgen darf, sie soll jedoch klar von dem Wissen unterschieden werden, das das Fach vermittelt, aufarbeitet und produziert. Zugleich verläuft die Grenzziehung hier nicht eindeutig zwischen religiösen und akademischen Positionen (wie Johansen es plausibel für Dänemark darlegt). Vielmehr wird eine *spezifische Form* von Religiosität entworfen, die legitimer Teil des Studiums sein kann. Sie ist zugleich Bedingung der Binnenperspektive, die in der deutschsprachigen Islamischen Theologie reklamiert wird. Religiosität jedoch, die beansprucht, das Studium zur Weiterentwicklung geistiger Wahrheitssuche zu nutzen, die also eine explizite Verknüpfung von Glaubenspraxis und Theologie entwirft, soll im Laufe der Fachsozialisation exkludiert werden. Teil des Studiums dagegen ist dann langfristig

²¹¹ Diese Schlussfolgerung beschränkt sich auf die Figur der Differenzierung.

eine nach außen als privat markierte Religiosität, die von der fachlichen und akademischen Beschäftigung zu unterscheiden ist.

6.5 Wertbindung

In das Fach werden die bisherigen Erfahrungen mit Islamizität als normative Islambilder und teilweise politische Wertsetzungen miteinbezogen. In dieser weiteren Form der Prozessierung, der Wertbindung islamisch-theologischen Wissens, werden politische Ziele, Lehrziele und studentische Absichten verknüpft und greifen dabei – anders als in der Figur der Differenzierung – kohärent ineinander. Die politischen Ziele, den Islam sicherheitspolitisch nutzbar zu machen und Islamismusprävention zu betreiben, passen zu den politischen Anliegen eines Teils der Studierendenschaft, auch wenn sie in dem Fach durchaus umstritten sind. Ihr Ziel ist es, über die Islamische Theologie zu einem Islam oder auch öffentlichen Islambild beizutragen, das den eigenen Wertsetzungen entspricht. Man setzt sich dabei mit den an Muslime herangetragenen Zuschreibungen auseinander und versucht diesen entgegenzuwirken.

Diese Form der Prozessierung von Islamizität stellt für die Studierenden keine Grenzziehung oder Ausgrenzung, sondern eine *Kontinuierung* der eigenen politischen wie auch biographischen Erfahrungen dar. Konkret heißt das, dass bestimmte Normen und Werte, beispielsweise Friedfertigkeit,²¹² die von den Studierenden aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem Islam als verankert angenommen werden, als Voraussetzung für die Weiterentwicklung des Islams in Deutschland aufgerufen werden. In *welche* Richtung die Entwicklung gehen soll, wird dabei ausgehandelt und ist innerhalb des Fachs umstritten, etwa dass der aktuelle Zustand des Islams in Deutschland oder auch spezifischer: die islamische Religionspädagogik in Deutschland verändert werden soll. Der ideelle Horizont reicht bis hin zur Veränderung des Islams im Mittleren Osten oder global. Auch wenn die Bezugsgrößen variieren, so beziehen sich die Fachbeteiligten hier auf pädagogische oder politische Wertsetzungen, an denen die Veränderungen orientiert werden, wie etwa die Durchsetzung von Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern oder gesellschaftlichen Gruppen. Die Religion ist dementsprechend Trägerin bestimmter, zu kritisierender und zu verändernder Praktiken, jedoch nicht das kritisierte Objekt. So geht es in der Figur weniger um die Veränderung

²¹² Ein von den Studierenden aufgerufenes Bild ist hier etwa, dass der Islam eine sehr friedliche Religion ist.

etwa der Dogmatik. Das ist von Relevanz, um die Bedeutung religiöser Sinnebenen in dieser Form der Bearbeitung zu bestimmen: Der Islam soll *für die Zukunft* in seiner aktuellen Fassung verändert werden. Wie auch in anderen hier rekonstruierten Bearbeitungsweisen von Erfahrung referieren die Akteure darauf, dass sie diese Veränderung anders vornehmen können, weil sie selbst muslimisch sind. Anders als in der Figur der Identitätsbearbeitung und Differenzierung spielt weniger das subjektive Verständnis als Muslim:in eine Rolle als vielmehr die Betroffenheit von Politik und die Pädagogik, die aktuell mit dem Islam einhergeht.

6.5.1 Wertbindung und Politisierung

Der Wissenserwerb in der Islamischen Theologie ist als *Gesamtprojekt* mit politischen oder pädagogischen Motiven verbunden, die auf die Sphären der Politik (Religionspolitik, Migrationspolitik) und Religionsdidaktik abzielen.²¹³ Dabei geht es den Studierenden und Lehrenden darum, für sie problematische Aspekte des Islams in Deutschland, beispielsweise die fehlende Ansprache junger deutschsprachiger Muslim:innen in den Moscheen, wie auch des Islambilds in öffentlichen Diskussionen, etwa die Gleichsetzung mit der Entrechtung von Frauen, zum Positiven hin zu verändern. Muslim:innen sollen so mehr zu dem werden, was dem eigentlichen Kern ihrer Religion angemessen wäre, also etwa aufgeklärter werden, wie eine Studentin formuliert: „ich mein viele kamen ja auch als Gastarbeiter hier hin [...] also sind sie noch nicht so ganz aufgeklärt (1) also man weiß nur das was man von seinen Eltern mitbekommt und dann wieder von seinen Eltern“ (BI-Meryem: 309-315). Oder aber das Bild vom Islam soll verändert werden, indem nicht mehr die „falschen“ Experten den Islam repräsentieren, sondern man selbst den Islam in Deutschland zu repräsentieren lernt. Insofern kann die Wertbindung auch nicht einfach gleichgesetzt werden mit normativen Absichten von Wissenschaft – die ja geradezu Wissenschaft zu delegitimieren drohen. Denn die Politisierung ist zu großen Teilen durch die Genese des Fachs (Engelhardt 2017) und die staatliche Steuerung in der Etablierung erklärbar. Ein Bereich, der diesbezüglich im Fach

²¹³ Warum es genau die Islamische Theologie ist, die als Gesamtprojekt mit diesen Motiven verbunden wird, liegt einerseits in dem generellen Assoziationshorizont zum Islam begründet (und ist damit sicherlich vorher auch mit der Islamwissenschaft verbunden worden). Andererseits scheint auch ein Bedarf aufgegriffen zu werden, der in politischen und pädagogischen Studiengängen aktuell nicht aufgefangen wird.

beschrieben wird, ist die Hochschuldidaktik. In dieser sollen Inhalte diskutiert werden, in Frage gestellt werden und von der Didaktik an anderen Orten, wie von Universitäten in der Türkei oder außeruniversitären Lehranstalten, abgegrenzt werden. Deutlich wird das aber auch am Aufbrechen bzw. einer gezielten Thematisierung der Sitzordnung nach Geschlecht, die in manchen Seminaren von den Studierenden praktiziert wird. Eine weitere Praxis, die aktuelle oder biographisch erfahrene Islamizität normierend verändern soll, besteht darin, die islamischen Gemeinden für ihre Religionspädagogik zu kritisieren und sich selbst zugleich als zukünftige Erneuerer der Pädagogik zu verstehen. Die Arbeit an einer neuen Fassung des Islams findet dabei in einem engen Korridor zwischen Kritik aktueller Positionen im Islam und Kritik der Funktionalisierung des Islams durch die Politik statt. Ein Dozent verdeutlicht das über den Zusammenhang zwischen den Fachinhalten und den bisherigen Gewissheiten der Studierenden.

„S: viele Studierende waren ja schon in den Moscheen schon als kl- kleine Kinder und haben zum Teil also Sachen gelernt auch so Sachen gelernt die auch zum Teil mit der Theologie an sich mit dem Glauben nichts zu tun haben sondern halt viel mehr mit der Tradition //mhm// und ähm natürlich so eine wissenschaftliche Studium (2) stellt für die auch eine Herausforderung dar [...] vor drei Wochen drei oder vier Wochen hatte ich einen Studierenden wie besch- ich mach im Rahmen [Name der Lehrveranstaltung] mache ich die Prophetenbiographie //ja// die Prophetenbiographie ist ja erst hundertfünfzig Jahre ähm später niedergeschrieben worden dementsprechend wenn man von Rekonstruktion der der Geschichte spricht dann natürlich ist vieles auch subjektiv entstanden also man kann ja nicht sicher gehen dass es wirklich so gewesen ist und die Studierenden hatten immer waren immer oder viele waren immer der Meinung das ist so und das war so und haben sie nicht in Frage gestellt //mhm// und so ich versuche sie so sensibel wie's geht dann einzuführen zum Beispiel das war das Alter des Propheten also beziehungsweise als der Prophet die ähm damals seine erste Frau [...] geheiratet man weiß ja man kennt ja nicht //mhm// ist es verbreitet die war vierzig Jahre alt aber die die Quellen geben das nicht her //ah okay// das irgendwann mal hat sich das @eingebürgert und solche Sachen@ da hat mir ein Student gesagt über viele Jahre achtzehn Ja- oder neunzehn Jahre lerne ich sie war vierzig Jahre alt er war fünfundzwanzig jetzt sagen sie mir [lacht]

I: @es ist vielleicht gar nicht so gewesen so ne@ [und dann äh mhm
S: ja genau]“ (EG-Fares: 375-412)

Der Interviewte geht davon aus, dass die Studierenden manches Wissen, das sie für einen Teil ihres Glaubens halten, aus der „Tradition“ ziehen. Tradition scheint er als Gegenbegriff zur Theologie und zum Glauben

zu verwenden.²¹⁴ Diese Tradition sieht er als etwas an, das von Glauben und Theologie im Laufe des Studiums unterschieden werden soll, um eine Korrektur der falschen, hier: historischen Annahmen vornehmen zu können. Die Studierenden, die der „Tradition“ verhaftet sind, werden durch diese Korrektur herausgefordert – hier scheint sich ein Gegensatz zwischen Theologie und Glaube auf der einen Seite und der Tradition auf der anderen Seite aufzutun. Ist zunächst noch offen, warum es relevant ist, ob Wissen aus der Tradition oder Theologie abgeleitet wird, so zeigt es sich in dem Beispiel, das der Dozent aufruft. Es geht dabei um das Alter der ersten Frau des Propheten, das für gewöhnlich mit 25 angegeben wird, quellenkundlich jedoch bei 40 gelegen haben soll. Die Herausforderung für die Studierenden besteht also darin, bisherige Gewissheiten aufzugeben und sie von einer Theologie auf der einen Seite und dem Glauben auf der anderen Seite zu unterscheiden. Insofern zeigt sich hier implizit, dass das Wissen um die Tradition einer Transformation unterzogen werden soll, ohne jedoch den Glauben direkt zu tangieren. Der Dozent ruft hier eine Reformierungsfigur auf, die nicht offen als Reform bezeichnet wird, jedoch eine didaktisch eingebettete Veränderung der „Tradition“ vollzieht.

Dies drückt sich auch darin aus, dass der Dozent das Adjektiv „sensibel“ wählt, um zu beschreiben, wie er in der Hinführung zu den Themen gegenüber den Studierenden vorgeht. Die Wortwahl lässt vermuten, dass eine zu deutliche Reformabsicht ein didaktisches Problem darstellen würde. Eine mögliche Veränderung des Islamverständnisses der Studierenden wird folglich nur angedeutet, soll vor allem aber gegenüber den Studierenden unter Verzicht einer offenen Gegenposition vermittelt werden. Die Vermittlung der Fachinhalte erfordert Sensibilität, weil sie bisherige Gewissheiten in Bezug auf den Islam in Frage stellen und weil die Studierenden offensichtlich mit diesen Inhalten starke Identifikationen und Werte verbinden, da sie für sie bereits seit der Kindheit als Gewissheiten gelten.

Wenn es also zunächst so aussieht, als würden in der Figur der Wertbindung allein die politischen Agenden oder die Perspektive der im Feld so genannten „Mehrheitsgesellschaft“ in Praktiken übersetzt, in denen es um Prävention und Sicherheit geht, so wäre das eine grobe Vereinfachung. Die politischen Agenden sind zwar auch an die Lehr- und Lernziele anschlussfähig und bilden Referenzpunkte, jedoch arbeiten die Interaktionsbeteiligten an einer Wertbindung, die über die Vor-

²¹⁴ Die Tradition ließe sich in diesem Sinne als Orthopraxie deuten, als ein unveränderliches und gegebenes Korpus religiöser Praxis. Zur Bedeutung der Orthopraxie in Abgrenzung zur Orthodoxie im Islam siehe Akasoy (2007: 12).

stellung eines domestizierten Islams hinausgeht und vielmehr einen vom Staat als auch inner-islamischen Mehrheitsmeinungen unabhängigen Islam hervorbringen soll. Es geht also darum, Heterogenität gegen ein homogenes Islambild als Wert aufzurufen. In dem Fach wird nicht nur ausgehandelt, welche bisherigen Islamverständnisse der Studierenden mit dem Islamverständnis des Fachs verknüpfbar sind, ohne eine *explizite* Transformation zu formulieren, sondern es geht auch darum, was der unveränderliche Kern des Islams ist, trotz eines solchen impliziten Anspruchs der Veränderung. In einem Interview etwa beschreibt die Studentin Ceyda auf meine Frage, welche Rolle der „persönliche Glaube der Dozenten“ aus ihrer Sicht spiele, zunächst ihre Erwartungen an das Fach und später die der anderen Studierenden.

„I: und was würden sie sagen welcher welche Rolle ähm so der der persönliche Glaube der Dozenten spielt aus ihrer Sicht

S: aus meiner Sicht der Glaube (2) also natürlich ist mein erster Gedanke ähm das sind Dozenten die lehren das gerade und in meinen Augen sollte das eigentlich klar sein das würd man jemanden etwas sagt zum Beispiel man sollte das und das machen dass man das auch selber macht so wenn ähm das nützt nichts wenn man den muslimischen Studenten sagt betet fünf Mal am Tag fastet am Ramadan und äh gebt eure Spenden ab aber wenn er das selber nicht macht ist das für mich so ein bisschen kontraproduktiv //mh// denn äh als Dozent ist man klar man geht davon aus dass die äh die Kommilitonen jetzt erwachsen sind und dementsprechend sag ich jetzt mal ihr eigenes Ding machen äh allerdings ähm gibts da immer immer noch dieses Vorbildfunktion“ (BI-Ceyda: 530-547).

Die Interviewerin fragt bereits nach dem „persönliche[n] Glauben der Dozenten“ und definiert damit den Topos Glauben als etwas, das dem Bereich des Persönlichen zugeordnet ist.²¹⁵ Ceyda greift diese Zuordnung auf und beschreibt eine Ambivalenz, die dem Glauben in dem Fach zukommt. Es sei „natürlich“ ihr „erster Gedanke“, dass die Dozenten persönlich verbürgen, was sie lehren. Die Erwartung an das Gelehrte ist an die Authentizität des Lehrenden geknüpft. Der Dozent könne nur den Studierenden etwas über Glaubenspraxis erzählen, wenn er persönlich auch integer in Bezug auf seine Glaubenspraxis sei. Diese generelle Konsistenzerwartung ergänzt die Interviewte im Weiteren dadurch, dass inkonsistentes Verhalten „das so ein bisschen kontraproduktiv“ mache, wenn die Lehrenden nicht selbst fasten, spenden, beten, außerdem sei damit die „Vorbildfunktion“ nicht erfüllt. Die Lehrinhalte würden wirkungslos, wenn der Dozent nicht auch mit seiner Lebensführung für diese steht. Diese Lesart findet Bestätigung in dem Begriff der Vorbildfunktion. Auch hier wird mit dem Wert gelebter Lehrinhalte und deren

²¹⁵ Eine individualisierte Form von Religion wird hier als Norm gesetzt.

Einfluss auf ihre Überzeugungskraft gegenüber Studierenden gearbeitet. Ceyda erwartet in diesem Zusammenhang generell, dass der Dozent die Normen der Glaubenspraxis erfüllt, wie es auch in Bezug auf die Studierenden zu erwarten sei, wenngleich sie geltend macht, dass man ja als Erwachsener selbst darüber entscheiden könne.

In ihren Ausführungen ruft Ceyda ein Beispiel auf, das den Dozenten zum einen als jemanden darstellt, der explizit Anforderungen an die Glaubenspraxis der Studierenden formuliert, andererseits benennt sie sehr konkret, worin diese bestehen könnten: im Gebet, Fasten und Spenden. Was daran zunächst überrascht, ist der Punkt der Anforderungen, der eher an Moscheeunterricht oder Predigten in der Moschee erinnert, weniger aber an die Lehre und den akademischen Anspruch der Islamischen Theologie als Ort der Reflexion islamischen Glaubens.²¹⁶ Schaut man jedoch auf die Selbstverständlichkeit, mit der sie ihre Erwartung der authentischen Konsistenz als ihren „erste[n] Gedanken“ beschreibt, so liegt nahe, dass für Ceyda Lehrinhalte direkt an die Glaubenspraxis gebunden sind. Dementsprechend kann mit den genannten Grundsätzen hier auch ein Fachinhalt gemeint sein, in dem es beispielsweise um die Gemeinsamkeiten verschiedener Rechtsschulen oder Strömungen geht. So gesehen lässt sich sowohl die Lesart, dass es aus Sicht Ceydas Lehrende gibt, die aus ihren Lehrinhalten Hinweise für Glaubenspraktiken ableiten, als auch die Lesart, dass Ceyda Lehrinhalte als Anforderungen an die studentische Glaubenspraxis interpretiert, aufrechterhalten. Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Wertsetzungen in dem Fach lassen sich Ceydas Ausführungen als Deutungsrahmen lesen, mit dem sowohl Lehrende wie auch Studierende in dem Fach konfrontiert sind. Es handelt sich dabei um die Erwartung einer durch die lehrende Person verbürgten Glaubenspraxis wie auch einer Übertragbarkeit der Lehrinhalte in die Glaubenspraxis der Studierenden. Während ich Letzteres bereits in der Figur der Differenzierung von Spiritualität beschrieben habe (siehe Kap. 6.4), steht der Interviewauszug an dieser Stelle beispielhaft für die gemeinsame Grundlage zwischen den umstrittenen Wertsetzungen in dem Fach. Was als gemeinsame Grundlage auch

²¹⁶ Diese Erwartung einer lebensweltbezogenen Lehre übersetzen manche Studierende im Lehramt auch in ihr Bild eines idealen Lehrers: „es ist fast so als würde man den Kindern beibringen so vor sich hin zu leben und das zu tun was gerade denen auf den Tisch gelegt wird hier diese Matheaufgabe mach das und wenn er das nicht hinkriegt wird=sagt der Lehrer bemü dich noch ein bisschen dann kriegt du das hin und dann kriegt das Kind das hin und das wars aber nicht so richtig so (1) eine Bildung die dem Kind beibringt wie es zu leben hat und das=das ist das Hauptsächliche was ich an dem Bildungssystem vermisse“ (BI-Yassin: 216-225).

eines vielfältigen Islamverständnisses dient, muss demnach ebenfalls ausgehandelt werden.

Auch wenn Ceyda den Dozenten zugesteht, dass sie als Erwachsene unabhängig ihre Glaubenspraxis ausleben, so wird von ihr ein allgemeines Glaubensverständnis konstatiert, das inhaltlich in relativ allgemeinen Grundsätzen islamischer Glaubenspraxis besteht.²¹⁷ Es impliziert jedoch grundsätzlich eine Kohärenz zwischen persönlicher Glaubenspraxis und (akademischen) Lehrinhalten. Es geht ihr um die Performanz von Inhalten und damit um ein Verständnis von Glaubenspraxis, die im Fach als authentisch repräsentiert ist und Vorbilder findet. Der performierte Glaube der Lehrenden wird also genutzt, um Wertsetzungen aus der Lehre abzuleiten.

In der Politisierung und den Wertsetzungen des Fachs treffen kontrastive Anliegen wie auch Normen und Werten aufeinander. Die Normen sind umstritten und die Islamische Theologie stellt einen Ort dar, an dem Auseinandersetzungen um sie stattfinden. In welcher Konstellation unterschiedliche Gruppen von Fachbeteiligten aufeinandertreffen, hängt dabei von der Situation (etwa Lehre, außercurriculare Interaktion, studentische Interaktion), der Fachkultur am jeweiligen Standort, auch dem Verlauf der Fachsozialisation ab. Die Interviewte Ziba erzählt in einem Beispiel davon, wie die Studierenden sich in ihrer kollektiv verbürgten Normsetzung durch einen bestimmten Lehrinhalt irritiert fühlen.

„ich glaub >das war im ersten Semester< (langsam) (2) das war sogar die glaub ich erste Stunde die ich hatte //mhm// wir ham einen Hadith äh bekommen de- (1) äh (1) den wir halt analysieren mussten (1) und da gings halt so um unseren Propheten (2) der die Prophezeiung erhalten hat und dass es ihn halt sehr [räuspert sich, 1] belastet hat und er sich ähm >er halt Suizid begehen wollte< (langsam) sozusagen >weil es ihn belastet hat< (schnell) und man kennt das nicht so weil Suizid ist ja eine ähm große Sünde im Islam (1) dann denkt man sich ja wo steh ich jetzt hier wo sitze ich hier (3) //mhm// also das sind so Gegensätze halt wir haben das so gelernt aber hier wird das halt so gezeigt und (1) was ich halt schade fand es waren auch sehr viele Deutsche die das studiert haben (2) und dann denkt man sich ja dann (1) ham die halt so einen Eindruck dass halt einen falschen Eindruck halt ähm weil wir wollen ja halt zeigen dass es ähm wir wollen ja halt so leben wie es eigentlich halt im Koran steht [...] wie unser Prophet den Islam gelebt hat so wollen wir doch auch äh wollen wir auch leben aber wenn jetzt einfach so im Text steht ja er wollte äh sich äh >von der Klippe runter schmeißen< (leise) (4) f- was soll ich machen soll ich jetzt gegen den Professoren da äh (1) kämpfen (dann) (1) //mhm// dann war das so en auch so en Punkt ja:: (1) das ist doch nicht so was ich will das war eine Enttäuschung für mich jetzt //ah:: (lacht, 1)// (beide lachen, 2) halt so ne Enttäuschung ist das“ (BI-Ziba: 200-228).

²¹⁷ Siehe etwa Halm (2015); Akasoy (2007: 12f.).

In den gegensätzlichen Ansprüchen und der studentisch-kollektiven Irritation, die sie beschreibt, wird die Konfrontation unterschiedlicher Normsetzungen in dem Fach deutlich. Die Studierenden werden hier mit etwas konfrontiert und sollen es analysieren. Ziba spricht davon, dass es dabei um „unseren Propheten“ gegangen sei. Sie vergemeinschaftet sich in Bezug auf den Propheten mit den anderen Studierenden,²¹⁸ die den *hadith* ja analysieren sollten, also über einen sozio-religiösen Zusammenhang. Diesem gehören weder die „Deutschen“ noch – in der von ihr beschriebenen Situation – der Professor an. Die Irritation entsteht dadurch, dass sie etwas analysieren müssen, das im Kern die Gemeinschaftsstiftung dieses sozio-religiösen Zusammenhangs ausmacht. Zentral ist, dass sich in der Erfahrung die religiöse *Vergemeinschaftung* und der Zwang zur Analyse religiöser Inhalte gegenüberstehen. Diese Diskrepanz zwischen analytischem und religiösem Zugriff kann als klassische Erfahrung der Beschäftigung mit Theologie bezeichnet werden.²¹⁹ Die Krise, die Ziba beschreibt, ist zunächst eine Gemeinschaftsfährdung. Erst im Weiteren („Enttäuschung für mich jetzt“) formuliert sie auch aus, welche persönlichen Folgen es für sie selbst hat, nämlich, dass sie sich den historischen Quellentexten nicht aussetzen will. Ziba möchte stattdessen im Modus des unhinterfragten Glaubens verbleiben („wir wollen halt so leben“) und möchte sich den eigenen Glaubensgehalte nicht in einer analytischen, reflexiven Perspektive zuwenden, da diese für sie kollektiv stützend sind. Insbesondere der Satz „wo stehe ich jetzt hier wo sitze ich hier“ ist sehr bezeichnend für die Erfahrung, die die Interviewte macht. Sie macht deutlich, welche Zerrissenheit das in ihr evoziert. Das Problem weist sie dabei der Institution zu und nicht ihren eigenen oder den Grundsätzen des Kollektivs, dem sie sich zurechnet. Folglich deutet sich hierin auch bereits die potenzielle Problemlösung für sie an. Sie zieht es nicht in Erwägung, die Krise durch eine innere Veränderung durchzustehen. Damit stellt sie sich gegen die fachimmanente Anforderung, inkorporiertes religiöses Wissen (grundlegend) zu hinterfragen.²²⁰ Hier deutet sich ein anderer Bildungsprozess an, als ihn das Lehrpersonal beabsichtigt. Er besteht darin, in der kohärenten,

²¹⁸ Bei „unserem Propheten“ handelt es sich um einen gängigen Ausdruck, der hier auch im Bezug zur *ummah* stehen kann.

²¹⁹ Die Erfahrung wird in Einführungen in die Evangelische Theologie für Studierenden thematisiert (Jung 2004) wie auch von einigen Studierenden in der Evangelischen Theologie, mit denen ich im Rahmen dieser Studie gesprochen habe.

²²⁰ Ziba resümiert später die Erzählung und wie sie sich bei den anderen Studierenden rückversichert, „hat man unter=untereinander besprochen wie es wirklich war“ (BI-Ziba: 240).

gemeinschaftsstiftenden Lebenswelt zu bleiben, nicht aber, aus dieser herauszutreten und sie zu relativieren.

Genau in der kohärenten, gemeinschaftsstiftenden Orientierung liegt nun die Normsetzung, die in anderen Interviews als „konservativ“ oder „Mainstream“ bezeichnet wird und wovon sich diejenigen abgrenzen, die sich durch eine Gegen-Normierung in der Islamischen Theologie positionieren. In dem rekonstruierten Beispiel ist es der Dozent, der die Studierenden im ersten Semester mit der Pluralität von Islamverständnissen konfrontiert. In der Interaktion werden also vereindeutigte Positionen aufgelöst und neben andere gestellt. Das birgt für Studierende wie Ziba nicht nur die Gefahr, Grundfesten ihres Glaubens in Frage zu stellen, sondern auch, dass kollektiv verbürgte, inkorporierte Normsetzungen relativiert werden, die sie in das Studium mitgebracht haben.

Die Erwartung einer glaubenspraktischen Weiterentwicklung durch die Lehrinhalte oder das Fach wird an den unterschiedlichen Standorten verschieden prozessiert. So lassen sich Standorte ausfindig machen, an denen die Lehrenden Rollenerwartungen wie die eines Vorbilds, das authentisch seine Glaubenspraxis repräsentieren kann, eher entsprechen. Gleichzeitig sind die Aushandlungen zwischen unterschiedlichen Werten und Normen auch hier zu finden. Sie können etwa – durch einzelne Lehrende gefördert – auch als Nebenschauplatz zu „klassischen“ Lehrformaten innerhalb des außeruniversitären studentischen Lebens kultiviert werden. Zu denken ist hier an Lesezirkel, an religiöse Autoritäten und glaubenspraktische Kurse. Der Interviewte Johannes sieht gar eine „religiöse Subkultur“, die auf diese Weise entstanden ist und die den Normierungsansätzen der Islamischen Theologie eher entgegensteht. Die Aushandlungen verlaufen diesbezüglich jedoch auch zwischen unterschiedlichen Lehrenden, in der Lehr- und Forschungspraxis, in der Wissenschaftspolitik am jeweiligen Standort oder eben wiederum in der Form einer Kritik von Studierenden an manchen Lehrenden, die ihre eigene Glaubenspraxis als Norm setzen. Dies deutet darauf hin, woran die Fachbeteiligten in dieser Form der Prozessierung arbeiten: an der Relativierung eindeutiger Verständnisse des Glaubens und des Islams wie auch der Etablierung eines heterogenen Islamverständnisses. Dieses heterogene Islamverständnis ist mit pädagogischen Normen der Selbstbildung verbunden, die sich von sozialisatorischen Prägungen absetzt, die ein Teil der Studierenden mitbringt.

6.5.2 Verwirklichung einer normativen Agenda

Die Arbeit an der Wertbindung basiert auf spezifischen Erfahrungen der Interaktionsbeteiligten. Es handelt sich dabei entweder um Migrationserfahrungen, um Erfahrungen, die sie in Ländern mit einer muslimischen Mehrheit gemacht haben oder aber Erfahrungen in islamischen Räumen in Deutschland, konkret mit der islamischen Religionspädagogik. Diese Erfahrungen haben gemein, dass sie als Kontrasterfahrungen von den Studierenden oder auch Lehrenden herangezogen werden, um die eigenen Wertsetzungen, wie etwa eine Religionspädagogik, die auf das Kind ausgerichtet ist, oder ein feministisches Islamverständnis zu begründen. Die Islamische Theologie betrachten die jeweiligen Studierenden oder Lehrenden, aber auch (Hochschul-)Politiker, als Weg, um Veränderungen im Sinne solcher Werte und Normen zu realisieren. Die Absicht einer Veränderung aktueller Diskurse um den Islam betreffen jedoch auch Bereiche wie etwa Migration und Minderheitenrechte. Die spezifische Erfahrung, mit der die Studierenden an die Möglichkeit der Wertsetzung anschließen, zeigt sich unter anderem in den Studierendeninterviews, in denen sie zum Teil sehr explizit die religions- und migrationspolitische Aufladung der Islamischen Theologie aufgreifen. Der Interviewte Mahmud etwa kam in der Adoleszenz nach Deutschland. Er hat als Palästinenser mit seiner Familie zuvor in einem Land im Mittleren Osten gelebt, wo er es nach einigen Stationen in anderen Ländern als Minderheit und ohne geregelten Aufenthaltsstatus dennoch schaffte, seinen Schulabschluss zu erlangen. In Deutschland arbeitete er nach einem Studienabbruch in Schichtarbeit in Festanstellung, womit er den Familienunterhalt absichern konnte. Gleichwohl blieb er interessiert an einem Studium und war schon vor der eigentlichen Einrichtung der Studiengänge über die politischen Pläne zur Islamischen Theologie informiert.

„ich hab nichts gemacht ich hab dann nur gearbeitet mein Studium abgebrochen so dann bin ich 2012 ähm als=das das Fach für Islamische Theologie //mhm// äh in [Standort 2] angeboten wird da hab ich mich entschieden nochmal äh zu studieren weil das Fach auch hat mich sehr interessiert so was hab ich auch immer gehofft dass das ist was anderes als die islamischen Wissenschaften die immer in Deutschland äh gab und äh ja und deswegen bin ich dann äh (1) ähm hab ich mich entschieden für Studium nochmal das Studium aufzunehmen und es hat geklappt“ (BI-Mahmud: 49-58).

Die Eröffnung eines islamisch-theologischen Instituts an seinem Wohnort bildet für den Interviewten den Anstoß, noch einmal zu studieren. Dies begründet er zum einen mit seinem fachlichen Interesse und zum

anderen mit einer Hoffnung, die er anscheinend bereits vorher gehegt hatte: dass er in den Studien „was anderes als die islamischen Wissenschaften“ – womit er vermutlich Islam- und Orientwissenschaften oder aber islamische Wissenschaften in anderen Ländern meint – geboten bekomme. Mahmud signalisiert damit zugleich eine affirmative Verbundenheit und Unterstützung des Projekts Islamische Theologie sowie eine Abgrenzung, die allerdings diffus bleibt. Anders als in den oben rekonstruierten Auszügen Biographischer Interviews stellte er keinen Bezug zur eigenen Religionspraxis, Religiosität oder Erfahrung biographischer Islamizität her. Gleichwohl ist durch die gewählte Abgrenzung zu vermuten, dass ihn die in der Islamischen Theologie gebotene Innenperspektive reizt. Anders als in den Islam- und Orientwissenschaften geht es in der Islamischen Theologie dezidiert um eine Innenperspektive auf den Islam, wenn auch aus einer wissenschaftlich distanzierten Haltung heraus. Dementsprechend fühlt sich Mahmud mit der Eröffnung der neuen Studiengänge in seinem Interesse so stark tangiert – er spricht an anderer Stelle auch davon, dass es wie ein „Magnet“ (BI-Mahmud: 422) für ihn gewesen sei –, dass er sich als einer der ersten Studierenden in dem Fach einschreibt und die ökonomischen Sicherheiten aufkündigt, die er für seine Familie aufbringt. In einer anderen Passage greift er die Frage danach erneut auf, was ihn an der Möglichkeit, Islamischen Theologie zu studieren, gereizt hat.

„ich bin auch der Meinung dass sowas in Deutschland geben soll also also ich bin ähm politisch bin ich auch sehr was heißt aktiv aber (1) mein Leben ich ha=ich beschäftige mich mit viel mit Politik und äh und das war für mich etwas was mich jetzt persönlich trifft (1) und deswegen hat es sehr gut gepasst“ (BI-Mahmud: 406-411).

Neben die Abgrenzung zu den anderen Fächern tritt hier eine weitere Begründung. Mahmud beschreibt sich als politischen Menschen und sogleich die Islamische Theologie als politisches Projekt, das es „in Deutschland geben soll“. Er ist mit dem Fach persönlich gemeint, weil er sich mit der Politisierung des Fachs identifizieren kann. Zugespitzt gesagt: Indem er nicht nur Sympathisant des Projekts ist, sondern sich auch ohne Verzögerung für das Fach einschreibt, wird er quasi zu einem Aktivisten der Islamischen Theologie in Deutschland. Unklar bleibt allerdings, was genau der politische Aspekt ist, der ihn so an dem Fach reizt. Dass es ein solches Fach in Deutschland „geben soll“, lässt auf ein Anerkennungs- und Gleichstellungsmotiv des Islams mit anderen Reli-

gionen schließen.²²¹ Die Verknüpfung seiner persönlichen politischen Prägung und seines politischen Interesses scheint biographisch geprägt zu sein, wie er mit dem kurzen Hinweis auf „mein Leben“ andeutet. Dieses Leben, von dem er in dem Interview ausführlich erzählt, ist durch die Flucht aus Palästina und Kuwait geprägt und durch Armut als Migrant ohne geregelten Aufenthaltsstatus im Mittleren Osten. Insofern ist sein Hinweis auf die politische Prägung seiner Biographie vor dem Hintergrund des Vergleichs zu Ländern mit muslimischen Mehrheiten zu lesen. Erst so wird plausibel, dass die Erfahrungen der Flucht und seines (erneuten) Minderheitenstatus in Deutschland zu einer Evoziertheit für das Projekt Islamische Theologie führen. Das heißt, er schließt an das Fach nicht über religiöse Bezüge oder identitätspolitische Agenden an, sondern über eine biographisch indizierte politische Deutung des Projekts, das ihn persönlich trifft, weil er selbst ein politischer Mensch ist. Im Fall von Mahmud zeigt sich somit, dass Islamische Theologie auch als ein gesellschaftspolitisches Projekt wahrgenommen wird, durch das er sich in seiner politischen biographischen Prägung getroffen fühlt und die er in dem neuen Fach kanalisieren kann.²²²

Mit Blick auf die biographischen Materialien lässt sich damit festhalten: Die Wertbindung besteht bei Mahmud aus einer politischen Aufladung biographischer Erfahrungen. Deutlich wird so abermals, dass die Fachinhalte nicht per se normativ sind, sondern vielmehr, dass das Fach aus verschiedenen, biographischen Perspektiven heraus *funktionalisiert* wird und es somit in der Islamische Theologie zur Formierung, Umformung und Wertbindung von Islam- und Fachdeutungen kommt. Eine politische Agenda, die für das Fach vor allem in den integrations- und sicherheitspolitischen Diskussionen gesehen wird (Schönfeld 2014; Amir-Moazami 2018), lässt sich so auf der Ebene intersubjektiver Bearbeitungsweisen zwischen den Akteuren mit diversen biographischen Motivationen nicht bestätigen.

Eine weitere Variante der Wertbindung im Studium der Islamischen Theologie findet sich bei Studierenden, die sich stärker auf den Islam in Deutschland beziehen. Die normative Aufladung des Studiums stellt hier

²²¹ In anderen Interviews wird mit dem Fach auch die Hoffnung verbunden, dass eine Islamische Theologie in Deutschland auf die islamischen Wissenschaften anderer Länder rückwirken möge. Ein Experte etwa erzählt von seinem Besuch in Ägypten, wo ein hochrangiger Hochschulmitarbeiter der Al-Azhar Universität die Relevanz der Islamischen Theologie in Deutschland über den Hinweis auf die hiesige Wissenschaftsfreiheit für die islamischen Wissenschaften generell hervorheben habe (EG-Al-Fassi).

²²² Vgl. Dreier & Wagner (2020) zu einer Kategorisierung des gesellschaftspolitischen Studienmotivs.

den Weg zu einer aktuellen Fassung islamischer Religion in Deutschland dar. Die Interviewte Neslihan zum Beispiel sieht in dem Fach eine Möglichkeit, sich tiefgreifender mit dem Thema antimuslimischer Rassismus auseinanderzusetzen und über das Studium zu einer Reformierung des Umgangs mit dem Islam in Deutschland im Sinne einer politischen Agenda beizutragen. Ihre politische Haltung spielt auch in den Interaktionen unter den Studierenden im Studium eine Rolle, wenn es um Inhalte und Rahmenbedingungen des Studiums geht.

„das mag ich halt an der Uni unsere Dozenten (2) Dozentinnen sind halt so dass sie in jeder Vorlesung eigentlich versuchen uns zu vermitteln dass Religiosität nichts ist was man an Äußerlichkeiten festmachen kann und dass niemand über deine Religiosität zu urteilen hat (holt laut Luft, 1) und ich frag mich halt dann immer so hören die nicht zu in der Vorlesung wenn ich mich=also explizit ausgegrenzt fühl denk ich mir manchmal so häh die saßen doch auch in der Vorlesung @wo der Dozent@ oder die Dozentin das gesagt hat haben die das nicht gehört das war zum Beispiel ganz am Anfang als des Semester angefangen hat so dass wir ähm (2) wir haben so ne WhatsApp-Gruppe (lacht, 1) mit allen Studierenden und die ist eben geschlechtergemischt und ich hab schon irgendwie von Kommilitonen mal so die haben geredet und da hab ich das halt gehört dass sie das halt merkwürdig finden dass die Gruppe gemischt ist und dass des doch eigentlich so ne getrennte Gruppe sein sollte und ich hab dazu nichts gesagt weil ich hatte irgendwie kein Bock auf die @Diskussion@“ (BI-Neslihan: 429-439).

Die Interviewte beschreibt in dieser Passage aus einer Beobachtungsposition heraus andere Studierende und ihr Handeln und stellt sich auf die Seite der Lehrenden. Das Vermittlungsziel, sich des Urteils über die (äußerlich sichtbare) Religiosität der anderen zu enthalten, hält sie angesichts Praktiken der anderen Studierenden für unerreicht. Das macht Neslihan daran fest, dass sie selbst ausgegrenzt wird – im Kontext des zuvor Gesagten ist ihr Äußeres hier für die anderen wohl ausschlaggebend – wie auch an einem Beispiel der außeruniversitären sozialen Räume der Studierenden („WhatsApp-Gruppe“) und der Frage, ob diese geschlechtergemischt sein sollen. In ihren Äußerungen affirmiert Neslihan damit die Lehrinhalte und kritisiert die studentische Fachkultur, die den Rahmen der vermittelten Inhalte bilden.²²³ Die Norm, die sie aus der Lehre ableitet, dass man nicht über die Religiosität eines anderen urteilen soll, eignet sie sich an und wendet sie auf den Umgang unter den Studierenden an. An dieser Stelle wird sichtbar, dass sie in Übereinstimmung mit den gelehrten Inhalten die Veränderung der religiös legitimierten Praktiken der Mitstudierenden mitträgt. Die anderen repräsentieren für sie, die innerhalb der Studierendenschaft ausgegrenzt

²²³ Vgl. zu dem Begriff der studentischen Fachkultur Friebertshäuser (2006: 307).

wird und zugleich gegen einen anti-muslimischen Rassismus der Mehrheitsgesellschaft kämpft, eine Form der Islamizität, eine Kultur dessen, was als islamisch oder muslimisch verstanden wird. Diese zu verändern, sieht sie als Teil der islamisch-theologischen Lehre an. Sie zieht folglich das islamisch-theologische Wissen im Sinne bestimmter Normen heran: um sich eines Urteils gegen die anderen zu enthalten und gegen die Geschlechtertrennung.

„und dann hab ich eigentlich schon im dritten Semester in [Stadt in Deutschland] beschlossen als ich [orientwissenschaftlicher Studiengang] nur als Nebenfach hatte ähm dass ich irgendwann Theologie studieren möchte um eben (2) also nicht nur um en coolen Beruf zu haben und mal in die Forschung zu gehen und zum Beispiel irgendwie antimuslimischen Rassismus oder so zu erforschen sondern (2) auch um (1) ja die Fragen die ich selbst hab die ich noch nicht ganz verstehe oder die ich noch nicht mit meinen Werten vereinbaren kann eben beantwortet zu bekommen [...] und deswegen wollt ich auch unbedingt an die Uni ich wollt mich (1) eben frei von irgendwelchen Gemeinden die irgendwie konnotiert sind oder aus irgendnem keine Ahnung aus der türkischen Perspektive nur Sachen beantworten oder nur aus der arabischen wollt ich eben an ne Uni wo ich weiß ich hab en breites Spektrum an Dozierenden und die können mir also die spiegeln quasi wider dass es nie auf ne Frage eine richtige Antwort gibt und (1) ja dass eben Renig- Religion vor allem im Islam halt auch Vielfalt bedeutet und deswegen war des en wichtig und deswegen bin ich (1) also hab ich mich für das Studium jetzt entschieden“ (BI-Neslihan: 114-137).

In dieser Passage erzählt Neslihan von ihrer Studienwahl und der Spezifik des Fachs, das sie, ähnlich wie Mahmud, von der orientwissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Islam abgrenzt. Sie skizziert im ersten Teil ihre berufliche Motivation zum Studium und nennt dabei „antimuslimischen Rassismus [...] zu erforschen“ als Ziel. Dabei handelt es sich um einen Begriff, der in aktuellen politischen Diskussionen um den Islam und Minderheitenrechte von erheblicher Relevanz ist. Ihre Studienwahl und das Fach bringt sie somit in einen Zusammenhang mit ihren eigenen politischen Überzeugungen. Außerdem erhofft sie sich eine Integration eines anderen Wertehorizonts („die ich noch nicht mit meinen Werten vereinen kann“), nämlich des Wertes der „Vielfalt“ (unten wird deutlich: „im Islam“), über die Beschäftigung mit Islamischer Theologie. In beiden Bezügen, die sie aufmacht, geht es um eine aktive Umformung: Der anti-muslimische Rassismus soll bekämpft und die persönlichen Wertsetzungen, die mit Umformungen des vorherrschenden Islamverständnisses einhergehen, sollen befördert werden. Vor allem im zweiten Teil der Passage wird das besonders sichtbar. Hier skizziert sie den Weg zu den Antworten, die sie in der Universität sucht. Es steht das „konnotiert[e]“, einseitige Verständnis des Islams der Vorstellung gegenüber, dass der „Islam halt auch Vielfalt bedeutet“. Neslihan erwartet

also ein ganz bestimmtes Islamverständnis – der Islam soll vielfältig sein. Sie möchte über ein solches Verständnis zudem ihre eigenen Ziele umsetzen: die Integration ihrer eigenen Werte mit dem, was unter dem Islam verstanden werden kann.

Über die biographischen Motivationen und Ansprüche an das Studium, die ich in dieser Figur als Wertbindung bezeichne, wird der politische Charakter des Fachs aufrechterhalten. Begrifflich verdichtet lässt sich so von einer Politisierung und Wertbindung des islamisch-theologischen Wissens anhand eines heterogenisierten Islamverständnisses sprechen. Die Wertbindung ist gegen die Kohärenzbildung partikularer Gruppen gewendet, produziert dabei aber das Dilemma, selbst wieder Kohärenz (zwischen den Lehrinhalten und der Studierendenkultur) beanspruchen zu müssen. Die Wertbindung ist also in ihrem Fall gegen vorherrschende homogenisierende Islamverständnisse gerichtet und beinhaltet eine Öffnung hin zu diskriminierungspolitischen Aspekten. Eine strukturelle Schwierigkeit dieser Veränderung liegt darin, dass damit oft auch eine Kritik an vereinseitigen Perspektiven einhergeht, die im Fall der Islamischen Theologie eine Gruppe trifft, die ohnehin von außen – meist wird die Mehrheitsgesellschaft als dieses Außen bezeichnet – stigmatisiert wird.

6.5.3 *Gegen-Normen und Erneuerung*

Ob an einer Reform von Werten gearbeitet wird, macht sich daran fest, auf welche Werte jeweils Bezug genommen wird. Wenn es etwa in Interaktionen zwischen den Studierenden um die Frage geht, ob Studentinnen teilöffentlich über ihr Smartphone posten dürfen, dass ein Dozent attraktiv aussehe (vgl. BI-Neslihan), dann rufen die Fachbeteiligten Werte auf, die in dem Fach, in dem Fall über die studentische Kultur, verfestigt werden. Dabei kommt es besonders in den ersten Semestern zu Aushandlungen der geltenden Normen und Gegen-Normen, die explizit gegen eine als Mainstream empfundene Ausrichtung der studentischen, fachlichen oder auch gegen die Lernkultur gerichtet sind, wie bereits am Fall von Neslihan erkennbar wurde. Bei diesem Prozess kommt es durchaus zu Konflikten: Während einige Studierende ganz gezielt über ihre Platzwahl in den Vorlesungen die von den anderen vollzogene Geschlechtertrennung aufheben, sehen wiederum andere darin gerade ein Verhalten, das mit ihrem Islamverständnis nicht vereinbar ist.²²⁴

²²⁴ In vielen biographisch-narrativen Interviews problematisierten die kritischen Studierenden entsprechende Praktiken, die gerade unter den jüngeren Semestern

Die Reform von Wertbindung kann also auch anzeigen, dass normative Sphären gezielt umkonfiguriert werden sollen, genauso wie sie eine Ausrichtung des Studiums an politischen und/oder didaktischen, d. h. pädagogischen Werten fassen soll. Zum Verständnis dieser Figur ist erneut zu betonen, dass es dabei um einen *expliziten* Bezug auf Werte geht. Die Bearbeitung und Aushandlung der Norm der Erneuerungsbedürftigkeit heutiger Umgänge und Formen des Islams schließt dabei nicht nur an studentische Erfahrungen an, sondern ist auch Teil der Lehrveranstaltungen, wie der folgende Auszug aus einem ethnographischen Protokoll einer Einführungsveranstaltung zeigt.

Der Dozent stellt sich selbst vor. Er arbeite neben seiner wissenschaftlichen Tätigkeit am Aufbau des Instituts. Insgesamt müsse man die Bemühungen des [Instituts Standort 3] in all diesen Kontexten betrachten: Der islamische Religionsunterricht sei eine Maßnahme gegen „Ausgrenzung und Selbstausgrenzung“. Es geht ihm [dem Dozenten] darum zu zeigen, dass der Kontext die Teile bestimmt. Er zeigt dafür eine Grafik, und fragt, was das ist und was das heißt. Zu sehen sind zwei grafische Blumen. Beide inneren Kreise sind gleich groß, allerdings die äußeren einmal klein, einmal alle groß. Dadurch wirkt der innere Kreis der Blume mit den kleinen Kreisen viel größer, obwohl er es nicht ist. Eine Studentin: „Eine optische Täuschung.“ Der Dozent bestätigt: Ja, „weil der Kontext darüber Auskunft gibt, wie unsere Wahrnehmung ist“. Daraus kann man aus seiner Sicht Fragen darüber ableiten, wie Muslime in Deutschland wahrgenommen werden. Der Islam sei in Deutschland immer ein Teil von Migration gewesen, immer ausländisch und fremd, das sei anders, er wurde nicht, „wie Sie und ich“ das kennen, als selbstverständlicher Teil angenommen. Der Islam sei auch abhängig von unterschiedlichen Diskursen, er listet sie auf einer Folie auf und zählt sie auf: 9/11 etc., als letzten Punkt: „Merkel-Erdogan-Deal“, alle Anwesenden lachen. Er sagt, er kenne das auch: „Früher war ich der Türke, jetzt ist man der Moslem“. Mir fällt auf, dass er auch kritisch auf die Gruppe schaut, der er sich sprachlich zuordnet. So sagt er: „Wir haben uns nicht mit Ruhm bekleckert, was die unterschiedlichen Dachverbände angeht“. Zugleich sei aber festzuhalten: „Der heutige Medienkonsument weiß dann nicht, wer ist gut, wer böse“. „Wir“ Muslime seien daran nicht unschuldig, so habe man zum KRM [Koordinationsrat der Muslime] ja auch die zweite Riege aus den Dachverbänden hingeschickt und das Kerngeschäft der ersten Riege überlassen. Alles in allem seien es Phänomene, die „Sie alle kennen: Man sitzt zwischen allen Stühlen und das ist natürlich frustrierend“, so der Dozent. (Auszug Beobachtungsprotokoll, Einführung in die Islamische Theologie, Standort 3)

Der Dozent verortet sich selbst wie auch die Islamische Theologie an mehreren Stellen des Auszugs in einer Zwischenposition. Diese liegt zwi-

verbreitet seien. Allerdings ist hier von einem Bias des Samples auszugehen, da Studierende, bei denen ich in den Lehrveranstaltung Praktiken etwa des geschlechtergetrennten Sitzens in Seminaren beobachten konnte, diese nicht thematisierten und auf Nachfrage im exmanenten Interviewteil als unproblematisch befanden.

schen „Ausgrenzung und Selbstausgrenzung“, Türkei und Deutschland und nicht zuletzt den Dachverbänden und dem öffentlichen stigmatisierenden Diskurs. Entsprechend wechselt er zwischen dem „Wir“ und „den Muslimen“ hin und her und sieht sich, gemeinsam mit den Studierenden, zwischen den Stühlen sitzend. Die Grafik, die er zeigt, steht für relativierte Perspektiven und, wie der Lehrende sagt, dass alles allein im Kontext erscheine, wie eben auch Muslime, die von den anderen beobachtet würden. Wenn man das auf die gezeigte Grafik rückbezieht, heißt das zunächst, dass die quantitative Größe von Muslimen von der Kontextualisierung abhängt, in der Wahrnehmung schwanken kann und relativ ist. Dies eröffnet also auch die Möglichkeit, dass die Veränderung des Kontexts die Wahrnehmung des Anteils der Muslime an der deutschen Gesamtbevölkerung ändern würde. Den zweiten Teil der Wahrnehmungsproblematik bezieht der Lehrende auf die islamischen Verbände und – so unterstellt er – die allen wohlbekannten Probleme in den Verbandsstrukturen. Letztlich läuft die Position, die er skizziert, auf eine Zugehörigkeit (der Islam ist selbstverständlicher Teil) bei gleichzeitigem Abstand zu der bestehenden Verbandspolitik wie auch zu der Kategorisierung im medialen Diskurs hinaus. Das Lachen der Zuhörer über die Liste, was alles in den letzten Jahrzehnten Teil des Diskurses war, verstärkt die Vergemeinschaftung der Anwesenden, die nicht zu den Verbänden gehören, aber auch nicht zu den Medienkonsumenten, die auf „die“ Muslime schauen. Zugleich wird deutlich, dass sie auch von außen kollektiviert werden: Man wird mit den Verbänden assoziiert und vollzieht die Assoziation zum Teil auch, wenn man ihre Strategie und Politik ablehnt.²²⁵

Insgesamt wird somit eine Zwischenposition erkennbar, auf die in der Seminarsituation wiederholt Bezug genommen wird. Es ist eine Position der Zugehörigkeit, die allerdings weder medial noch in den Verbänden repräsentiert ist. Zugleich erscheinen aber der mediale Diskurs wie auch die Verbandsstrukturen damit als potenzielle Felder, in denen Veränderung wirken kann. Das Fach wird in dieser Form als Ort genutzt, um zunächst eine Position zu konstituieren und sie im Weiteren zu kultivieren. Die Akteure bearbeiten darin einerseits den Diskurs zum Islam, andererseits aber auch Verbandsstrukturen.

An welchen Normen eine solche Position orientiert sein kann, wurde oben bereits anhand des Interviews mit Neslihan angesprochen. Neslihan setzt die Legitimität des Andersseins und der Vielfalt von Zugängen

²²⁵ Es zeigt sich hier, dass die Konzeption der Islamischen Theologie als dritter Raum ein Bild ist, das sich strukturgleich in der Lehre des Fachs selbst findet.

gegen den Druck und die Ausgrenzung, die sie im Kreis ihrer Mitstudierenden zum Teil empfindet. Auch hier findet sich also in einer spezifischen Wertsetzung ein Verständnis davon, *wie* der Islam (in Zukunft) sein soll. Diese Figur rufen auch einige Absolvent:innen einer Gruppendiskussion auf.

„A: also diese ganze mediale Geschichte diese Trennung //B: genau// oh Gott diese Frankfurter sind ja so offen und die haben ja so überhaupt keine Konfession //B: genau ja// und dann kommt irgendwie ein und des sind halt meistens immer nur so die Professoren die da so medial streiten aber das hat nichts mit uns zu tun

B: nee (jemand lacht, 1) gar nicht aber trotzdem wird das total [projiziert auf alle Studierenden

A: das wird total ja]

B: ich fand das total nervig weil auf der einen Seite war man in der Gemeinde dann ah okay der=der Schützling

A: der Osnabrücker ich war dann immer die Frankfurterin die irgendwie so gar nicht (unv., da A und B gleichzeitig sprechen)

B: (unv.) und auf der anderen Seite in der Politik da waren da war man dann wieder gut wenn man sein Schützling war aber in der Gemeinde >wenn man sein Schützling war< (schnell) dann war man wieder schlecht und äh also

A: @das ist wirklich so@

B: ohne=also obwohl man total verkennt dass äh Studierende total divers sind //A: ja// und dass auch Dozierende total //A: ja// [diverse Zugänge haben und diese Diversität sich einfach auch in diesem äh

A: ich hätte gerne so ne Zahnräder-Konferenz für uns (leise, A und B reden gleichzeitig)]

B: Studium auch einfach abgebildet hat das ist halt total klasse dass wir auch total verschiedene Zugänge auch von Dozenten hatten die verschiedene Verständnisse vom Islam hatten ich fand das jetzt nicht problematisch dass der eine vielleicht eben nicht dem Mainstream entsprach manche wiederum entsprachen das war eben einfach auch zu lernen=damit zu lernen wie man damit umgeht und das ist auch ne super Vorbereitung für das Leben //mhm// und ich fands immer ganz schlimm, also diese Dings diese Osnabrücker das sind die äh unter den [unter den Mainstream Muslimen das waren äh die guten

A: unter den Mainstreams bei den Liberalen waren sie dann die schlechten] @ja@“ (GD-Absolventen: 1458-1516).

Zwischen zwei der Absolvent:innen entspinnt sich in diesem Auszug ein Gespräch über die Außenbilder verschiedener Standorte der Islamischen Theologie, die ihnen „total nervig“ erscheinen. Beide sind sich darin einig, dass es sich um Auseinandersetzungen zwischen den Professoren handelt, die aber auf alle „projiziert“ würden. Sie als (ehemalige) Studierende seien davon betroffen, auch wenn sie die Auseinandersetzung genauso wenig selbst betreiben, wie sie das Bild für richtig halten, das dadurch in der Öffentlichkeit entstehe. Auch die Studierenden beschreiben hier also eine Zwischenposition, die allerdings anders gelagert ist als

in dem Auszug aus dem Seminar.²²⁶ Sie identifizieren sich nicht mit den Bildern, die von den Instituten gezeichnet werden, wie auch nicht mit den Bildern, die in den Gemeinden oder der Politik von einigen Instituten vorherrschen: „in der Politik [...] da war man dann wieder gut“; „war man in der Gemeinde dann ah okay“. Die Sprecher distanzieren sich von den Kategorisierungen der anderen zu allen Seiten hin und setzen dagegen *ihr* Bild eines angemessenen Islamverständnisses und auch des Lebens allgemein. Zum einen seien die Dozenten wie auch die Studenten „total divers“, zum anderen hätten sie auch „total diverse Zugänge“. Das Studium leiste aus Sicht der beiden genau das: die Diversität abzubilden und damit eine Position gegen die vereindeutigenden Bilder der anderen in Position zu bringen. Auch wenn B Vereinfachungen im Labeling der Institute und „Schützlinge“ ablehnt, bedient er sich zur Beschreibung der unterschiedlichen Zugänge der Zuordnungen. Darin deutet sich an, dass sie dann sagbar werden und mit der eigenen Lebenswelt korrespondieren, wenn sie nebeneinandergestellt und nicht in Stellung zueinander gebracht werden. Was also hier von den Absolventen problematisiert wird, sind nicht die Kategorisierungen durch die anderen per se, sondern jene Kategorisierungen, die ein falsches und feindliches Bild, also ein homogenes und einseitiges Bild von der Wirklichkeit des Islams in Deutschland zeichnen.

Der Teilnehmer und die Teilnehmerin der Gruppendiskussion stützen sich auf ein Islamverständnis, dem in der zitierten Stelle erst mal niemand zu widersprechen scheint: Es werde in der Islamischen Theologie ein heterogenes Verständnis des Islams kultiviert. Nicht also der Ausschluss bestimmter Positionen wird hier als Definitionsmerkmal herangezogen,²²⁷ vielmehr sei die Integration und Öffnung des Islams für unterschiedliche Traditionen, Denkweisen, Rechtsschulen, auch Richtungen (hier beziehen sie sich auf die Nebeneinanderstellung von Mainstream und Liberalen) bezeichnend für das Fach. Die Position der Vielfalt oder Heterogenität stellt selbst wiederum eine normative Position dar, auch wenn sie die normativen Zuschreibungen einer Kritik unter-

²²⁶ Dass das Bild der Zwischenposition auch bei den Studierenden auftaucht, kann auch darauf hindeuten, dass es an einem Standort wiederholt als Rolle der Islamischen Theolog:innen aufgerufen wird.

²²⁷ Das findet sich beispielsweise bei den Interviewten, die über Radikalisierungsprävention sprechen. Hier wird die Vielfalt der Verständnisse des Islams durch die Grenzziehung gegenüber salafistischen Denkweisen ergänzt, wobei bereits die Setzung einer Vielfalt in ihren Augen Teil eines Gegen-Salafismus ist. So sagt der Student Jan, dass er sich selbst immer wieder mit salafistischem Gedankengut erwische, etwa in seinem Vorurteil, der Sufismus sei nicht Teil des Islams (vgl. BI-Jan: 325-327).

zieht. Der Wert der Vielfalt wird über die heterogene Repräsentanz von Positionen im Studium vermittelt, durch die Dozenten und performativ auch durch die Absolvent:innen selbst, in ihrer Einigkeit gegen Homogenisierungen durch andere und von außen. Die Reformierung als intersubjektive Hervorbringung in dem Fach zielt darauf ab, eine unterstellte Homogenität aufzulösen. Verschiedene Positionen werden im Zuge dessen über eine eingeforderte Heterogenitätstoleranz legitimiert und von den Studierenden und Lehrenden mit dem normativen politischen Projekt Islamische Theologie verbunden. Dass sich die prospektive Vervielfältigung von Islamizität – in der Gruppendiskussion angesprochen als öffentliches Bild des Islams in Instituten, Gemeinden und institutionellen Gegenbeobachtungen – gegen vereindeutigende Positionen wendet, zeigt aber auch, dass es sich hier um eine institutionell noch nicht verankerte, sondern auch im Fach selbst umstrittene Position handelt. Sie muss erst im Fach als legitime Herangehensweise hervorgebracht und etabliert werden. Was indes als homogenisierende Position verstanden wird, ist im Material weniger offensichtlich ausformuliert, denn – wie noch zu erörtern sein wird – sie wird weniger explizit gesetzt und auch weniger innerhalb des Fachs repräsentiert. Das ist darin begründet, dass sie für viele in dem Fach eine bereits bestehende und nicht nur zukünftig durchzusetzende Norm der Islamdeutungen darstellt.

6.5.4 Die Figur der Wertbindung

Die jeweils entstehenden Interaktionsgemeinschaften der Islamischen Theologie handeln in dem Fach Werte aus, die gegen andere Normsetzungen, Wertbindungen und Politisierungen ins Feld geführt werden. Mithilfe von Wertebezügen werden bereits etablierte und intersubjektiv institutionalisierte Normsetzungen weiterentwickelt, die durch Studierende und Lehrende in die Fächerpraxis eingebracht werden. Insofern ist mit der Wertbindung ein Prozess beschrieben, der Normsetzungen aufgreift und andere ausschließt. Was ein- und ausgeschlossen wird, ist dabei Teil der Aushandlungen in dem Fach und geht über die Wert- und Normerwartungen hinaus, die in der politischen Steuerung mit der Islamischen Theologie vorgesehen wurden, wie etwa ein „deutscher Islam“. In den verschiedenen Interaktionsformen in dem Fach lassen sich die Normen, die ausgehandelt werden, *erstens* auf subjektive Erfahrungen zurückführen, wie etwa politische biographische Erfahrungen. *Zweitens* handelt es sich in dem Sinne um Gegen-Normierungen, in-

sofern kollektiv verbürgte Normen gezielt in Frage gestellt werden.²²⁸ *Drittens* stehen sich in den Aushandlungen der Werte lebensweltliche Erfahrungen gegenüber, die entweder im Vergleich zum Studium als sehr kohärent wahrgenommen wurden oder aber bereits durch das Wissen heterogener Islamverständnisse geprägt sind. Über die Gegenüberstellung und Absetzung wird damit der Versuch einer neuen Normierung in Verbindung mit spezifischen politischen und pädagogischen Werten unternommen. Pädagogisch ist an dieser Normierung der Bezug auf Bildung als Autonomiestreben des Subjekts in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, aber auch der direkte Bezug auf eine Pädagogik, die sich von der Moscheepädagogik abhebt. In ihren politischen Ansprüchen stellen die Fachbeteiligten die Verschiedenheit des Islams in der Gesellschaft als legitim nebeneinander. In der Wertbindung tragen Studierende und Lehrende an das Fach den Anspruch heran, Heterogenitätsdenken einer potenziellen und tatsächlichen (d. h. in den Lebenswelten verbürgten) Vereindeutigung entgegenzusetzen. Hieran liegt auch die religiöse Dimension der Figur: Der Islam soll in seiner gegenwärtigen Fassung in eine zukünftige, nicht genau benannte, auf jeden Fall aber andere Fassung gebracht werden. Dass dies Normsetzungen in Frage stellt, die aus sozialisatorischen Gründen für manche Studierende unhinterfragbar sind, erklärt die Irritation und Umstrittenheit der Wertbindung und Politisierung.

Die Interaktionsgemeinschaften der Islamischen Theologie arbeiten an Normierungen, die sich gezielt von den den Studierenden zugeschriebenen Vereindeutigungen des eigenen Islamverständnisses absetzen. Es geht also in dieser Bearbeitungsweise darum, sich gezielt gegen die Normsetzung der jeweils anderen zu positionieren, die eine Homogenisierung des Islams praktizieren oder fördern. Je nach Standort, studentischer Fachkultur und zuweilen auch verbandspolitischer Mehrheit unter den Studierenden und/oder Lehrenden an dem Standort sind die Wertbezüge unterschiedlich, gegen die man sich in Stellung bringt. Es überschneidet sich aber die Absicht, den Islam von innen anhand der eigenen Normen und Werte zu verändern.

Die Beteiligten zielen in ihren Bemühungen nicht auf die normative Setzung von theologischen Inhalten ab, sondern auf das Gesamtprojekt der Islamischen Theologie inklusive pädagogischer und politischer Setzungen. Aus den verschiedenen biographischen Motivationen und An-

²²⁸ Das heißt, dass ich bei den hier rekonstruierten Prozessierungen nicht von einer kohärenten Mitwirkung aller am Fach Beteiligten, sondern nur der jeweils Interaktionsbeteiligten ausgehe, die wiederum auch in dem Fach selbst auf Gegenpositionen treffen.

sprüchen an das Studium emergiert dessen ständig neu geschaffener politischer Charakter. Diejenigen, die sich gegen Eindeutigkeit und Homogenisierung positionieren, richten sich gegen eine solche normative Setzung der Inhalte selbst. Was jedoch auch sichtbar wird, ist, dass Fachinhalte und Interaktionen in der Lehre wie auch Lehrinhalte als Anhaltspunkte dafür gedeutet werden, ob eine Heterogenisierung oder Homogenisierung „des“ Islams angestrebt wird. Dass es in der Figur der Wertbindung um Diversitätsbekenntnisse geht, zeigt etwa der Auszug aus der Gruppendiskussion mit den Absolvent:innen. Sie verhandeln nicht, *welche* Position die richtige ist, sondern dass das Nebeneinander unterschiedlicher Positionen gewährleistet werden soll und muss. Es geht in der Figur darum, Islamdeutungen so zu bearbeiten, dass Islambilder entstehen können, die vom Staat wie auch von inner-islamisch vorherrschenden Setzungen und Meinungen unabhängig sind. Deswegen sind die Wertsetzungen implizit auch gegen Setzungen der Verbände gerichtet. In diesem Raum institutionalisiert sich damit auch eine Form der Wertsetzung, die sich staatlicher Steuerung ebenso entzieht wie institutionalisierten Bildungswegen, etwa in den Moscheen. Die Wertbindung beinhaltet eine Gegenposition, die auf Heterogenität ausgerichtet ist und die stets aufs Neue der Vereindeutigung zu entziehen ist, jedoch eine Transformation des Islams bislang nicht aktivistisch einfordert.

6.6 Generalisierung: zur Verbindung von Wissen und Erfahrung

In dem Kapitel wurden verdichtete Sinnzusammenhänge rekonstruiert, die die Interaktionsbeteiligten der Islamischen Theologie hervorbringen und aufrechterhalten. Manche der hier rekonstruierten Figuren stellen im Feld bereits Objektivationen dar: Sie werden als Wissen und Routinen in den Praktiken der Organisationszusammenhänge behandelt, werden insofern dauerhafter als Institutionalisierungen typisiert. Sie sind als Bearbeitungsformen der jeweiligen Interaktionsbeteiligten, d. h. als Seins-Weisen des Fachs, zu verstehen. Das Wissen, auf das sich Studierende, Lehrende und andere Fachbeteiligte beziehen, bearbeiten sie unter anderem, indem sie mit ihren subjektiven Erfahrungen an dieses anschließen. Diese Anschlüsse können auch die Form von Grenzziehungen annehmen. Die wechselseitigen Prozessierungen zwischen subjektiven Erfahrungen, objektiviertem Wissen und intersubjektiven Praktiken in der Islamischen Theologie wurden in diesem Kapitel als vier Bearbeitungsweisen typisiert: Umwertung, Relativierung, Differenzierung und

Wertbindung. Sie bringen, wie die Tabelle (Tab. 1) zeigt, jeweils unterschiedliche Anschlüsse und Ausschlüsse mit sich.

Prozessierung (Was wird hervorgebracht?)	Anschlüsse (Woran wird angeschlossen?)	Ausschlüsse (Was wird abgegrenzt?)
Umwertung	Religiöses Wissen	Nicht-wissensförmige Religion, Abwertungen des Islams von außen und innen
Relativierung	Kohärenzerfahrungen, Identifizierungen	Ansprüche von Holismus, Universalität
Differenzierung	Identifizierungen, Identitätsarbeit	Spiritualität
Wertbindung	Politische und pädagogische Ansprüche	Homogenisierung von Islamverständnissen

Tab. 1: *Anschlüsse und Ausschlüsse der Bearbeitungsweisen*

Alle vier Prozessierungen werden als Bearbeitungsweisen verstanden, die weder allein von spezifischen Akteuren hervorgebracht und gesteuert noch allein durch das Fach institutionalisiert werden. Prozessierungen verstehe ich demnach als intersubjektive Hervorbringungen, die objektiviert werden, jedoch auch veränderbar sind und insofern über Praktiken und Akteure aufrechterhalten werden. Sie sind relevant, um zu verstehen, was in dem Feld vor sich geht, weil sie über eine formelle Ableitung hinaus, dass hier ein Fach etabliert wird, offenlegen, womit sich in der Islamischen Theologie praktisch auseinandergesetzt wird und welcher intersubjektive Sinn hier produziert wird. Inwiefern lassen sich nun die Prozessierungen vor dem Hintergrund bisheriger Analysen einordnen?

Die *Umdeutung* zeigt den Prozess der symbolischen und kapitalförmigen Bearbeitung jener Erfahrungen an, die die Studierenden und Lehrenden selbst gemacht haben, die aber darüber hinaus als stellvertretend für die Konstellation einer religiös-pluralen Gesellschaft mit einer religiösen Minderheit zu lesen sind. In der Islamischen Theologie wird versucht, bestimmte Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität umzuwerten, indem ein Programm zur positiven Besetzung muslimischer Identität aufgestellt wird (symbolische Umwertung). Die darüber jedoch hinausreichende Wirkung von Umdeutungs- und Umwertungsprozessen auf die Kapitalanhäufung der Beteiligten ist weniger

Programm als vielmehr impliziter Teil des Projekts. Die Umdeutung zielt auf eine Umwertung von Wissen und Erfahrung in Bildungskapital und potenziell religiöses Kapital,²²⁹ vor dem Hintergrund ist die Islamische Theologie als Bildungsprojekt zu verstehen. Pierre Bourdieu (Bourdieu 2007; Bourdieu & Passeron 1973) hat in seinen Arbeiten die Verbindung des französischen Bildungssystems zu der sozialen Position und Einbettung in Milieus mehrfach aufgezeigt. Auch das deutsche Bildungssystem, nicht zuletzt das Hochschulsystem, gilt trotz der Bildungsexpansion als reproduktive Kraft ökonomischen und kulturellen Kapitals (vgl. Krüger et al. 2010; Kreckel 2014). Jamal Malik (2013) hat zudem hervorgehoben, dass die reproduktive Wirkung des Bildungssystems kulturelle und soziale Komponenten sozialer Benachteiligung – vor allem der Nachkommen von Migrant:innen – manifestiert. Befragt man nun die rekonstruierte Umdeutungsfigur auf ihre potenziellen sozialen Wirkungen hin, so sind darin der Versuch und die Möglichkeit zu lesen, diese soziale Benachteiligung auszugleichen. Dies zeigt sich nicht zuletzt darin, dass der Anteil der Studierenden, deren Eltern über keinen akademischen Abschluss verfügen, unter den Studierenden der Islamischen Theologie mit ca. 70 % gegenüber dem Durchschnitt aller akademischen Studiengänge höher ist (Dreier & Wagner 2020: 21). Die Prozessierung spezifischer islamisierter Erfahrungen stellt insofern eine Gegenteilstendenz zum reproduktiven Charakter des deutschen Hochschulsystems dar, da damit Gruppen angesprochen werden, die in den Hochschulen unterrepräsentiert sind. Zugleich jedoch – und darin liegt das Dilemma eines Bildungsprojekts, das nicht explizit für bildungsbenachteiligte Gruppen konzipiert ist, sondern aus spezifischen Zuschreibungen und Stigmatisierungen (der Versicherheitlichung des Islams) entstanden ist – manifestiert es die Gleichsetzung von benachteiligten Gruppen und Muslim:innen. Zugespitzt formuliert, stellt die Islamische Theologie einen Aufzug ins Hochschulsystem dar; dieser ist jedoch ein islamischer Aufzug: Darüber, dass die Studierenden muslimisch sind, ergibt sich ein Anschluss an den Studiengang – woanders gelten sie potenziell weiterhin als „fremd“.

Die zweite Prozessierung, die hier rekonstruiert wurde, relativiert *identitäre Verortungen* und greift deswegen ebenso wie die erste Typisierung sehr explizit Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität auf. Die Institute stellen eine Binnenstruktur bereit, die für die Bearbeitung von Identitätsfragen genutzt wird. Im Studium und in der Fächerpraxis

²²⁹ Die Umwertung in religiöses Kapital ist offener als die Umwertung in Bildungskapital, solange die jeweiligen Akteure noch daran arbeiten, dass das erworbene Bildungskapital im religiösen Feld anerkannt wird.

selbst werden diese Fragen jedoch wiederum zum Teil gezielt bearbeitet, an- oder ausgeschlossen. Auch hierbei handelt es sich also um eine Figur, die über jeweils verschiedene Interaktionsbeteiligte emergiert. Sie arbeiten nicht an Identität, sondern relativieren die Verengung auf identitäre Verortungen. Diese sind mit Religion verknüpft: Islamische Theologie wird als ein Ort verstanden, der islamisch ist und in dem der Islam aus der Innenperspektive betrachtet wird und der insofern an das Selbstverständnis als Muslim oder die Lebenswelt anschließt. In den Aushandlungen zwischen den Fachbeteiligten geht es dann um eine Relativierung dieser identitären Verortungen. Die Rückführung der eigenen Identität auf das Muslim-Sein wird in ein Selbstverständnis einzubetten versucht, bei dem das Muslim-Sein eine Rolle unter vielen ist. Die Relativierung identitärer Verortungen kann nicht gleichgesetzt werden mit der Domestizierungsabsicht. Die Etablierung der Theologie wird dabei als etwas verstanden, das den als fremd angesehenen Islam für den Staat – vor allem aber auch das muslimische Subjekt (Tezcan 2012) – kontrollierbar machen soll. Wenn die Interaktionsbeteiligten nun an der Relativierung identitärer Verortungen arbeiten, erinnert das zwar tatsächlich stark an eine Überführung religiös-homogenisierter Identität in Rollen, die auf einem modernen, individualistischen Verständnis des Subjekts beruhen, allerdings handelt es sich dabei um eine Bearbeitungsweise in dem Fach, die neben anderen Verbindungen von Erfahrung und Wissen hervorgebracht wird. Dies kann vor dem Hintergrund neuerer Forschungen zu *Secular Bodies* (Scheer et al. 2019: 3f.) diskutiert werden: Scheer et al. fassen das Säkulare (mit deutlichem Bezug auf Talal Asad) als Formation, die unterscheidende Markierungen von Praktiken, Gewohnheiten und Lebensweisen als neutral, universell oder wirklich impliziert (Scheer et al. 2019). In diesem Sinne erscheint die rekonstruierte Prozessierung als eine säkularisierende Bearbeitungsweise identitärer Verortungen. Die Rekonstruktion macht jedoch auch sichtbar, worüber die Prozessierung funktioniert: über die Aufrechterhaltung eines wechselseitigen Zusammenspiels unterschiedlicher Akteure. Die säkularisierende Bearbeitungsweise identitärer Verortungen ist hier nicht eine Erwartung institutioneller Akteure an die „muslimischen Anderen“, sondern eine intersubjektive Verfestigung und Verstetigung der gemeinsamen Absicht, Identität zu relativieren. Die Anschlüsse über biographische Islamizität zeigen, dass hier nicht allein Subjektivierungsformen am Werke sind, sondern diese Anschlüsse über spezifische Erfahrungen hergestellt werden, die sozial wie zugleich zeitlich und örtlich kontingent sind. Sie verweisen eben nicht primär auf Machtverhältnisse, sondern

auf gesellschaftliche Erfahrungsweisen, die unter anderem Machtverhältnisse widerspiegeln.

Als *Differenzierung* bezeichne ich drittens die Form der Prozessierung in der Islamischen Theologie, in der Glaubenspraxis über Unterscheidungsleistungen bearbeitet wird. Dabei handelt es sich um eine intersubjektiv manifestierte Praxis der Grenzziehung: Insbesondere von „Spiritualität“ und der Vertiefung oder Weiterentwicklung dieser grenzen sich die Akteure in dem Fach ab und weisen sie damit einer anderen Sphäre als der wissenschaftlichen zu. Ähnlich wie in der ersten Figur (Umdeutung) sehen manche Lehrende in der Abgrenzung von Spiritualität ein Praxiswissen in dem Fach, an dem sie explizit mitarbeiten. Doch auch hier finden sich wiederum latente Sinnbezüge, die weniger manifest verbürgt sind: Wahrheitssuche, Eindeutigkeit und spirituelle Entwicklung werden als Motive und Tätigkeiten definiert, die außerhalb der Universität stattzufinden haben. Damit arbeiten die Interaktionsbeteiligten an einer Differenzierung zu religiösen Funktionen und schließen bestimmte Formen von Religiosität aus dem Fach aus. Es handelt sich um eine Grenzziehung gegenüber einer solchen Form von Religiosität, die Glaubensbezüge auch außerhalb religiös definierter Räume sichtbar oder erfahrbar macht. Die Differenzierungsarbeit zielt damit auf die Unterscheidung von universitärem und außer-universitärem Wissen wie auch zwischen theologisch anschlussfähiger und auszugrenzender Religiosität. Die Implikationen der Differenzierungsarbeit, wie sie hier als Figur der Prozessierungen zwischen unterschiedlichen Akteuren rekonstruiert wurde, sind insbesondere vor dem Hintergrund der Analysen von Johansen zu einer Wissenskonzeption des *positioned knowledge* in der Islamischen Theologie genauer benennbar (Johansen 2006: 103). Die Differenzierungsarbeit, die ich für die Islamische Theologie rekonstruiere, konkretisiert das Wo dieser Wissenskonzeption, die Wissenschaft als Wissenschaft von einem Standort aus mitdenkt. Wissen, das spirituell rückgebunden werden soll und damit eine zuvor bestimmte Wahrheit als Ergebnis oder Ziel der Wissensproduktion impliziert, wird als außeruniversitäres Wissen bestimmt. Es gilt in den Interaktionen der Fachbeteiligten nur dann als legitimes Wissen, wenn es von Theologie unterschieden, einem außeruniversitären Raum zugewiesen oder implizit gehalten wird. In den Praktiken zwischen den Studierenden und Lehrenden spielen dementsprechend durchaus Motive der Wahrheitssuche und spirituellen Entfaltung eine Rolle. Sie werden jedoch als etwas definiert, das ins Private rückgebunden wird oder/und auf universitären Infrastrukturen aufbauen kann, jedoch außerhalb des eigentlichen Curriculums stattzufinden hat, wie beispielsweise in einem studentischen

Lesezirkel. Die Grenze verläuft damit nicht zwischen Religion und Wissenschaft, sondern zwischen wissenschaftlich anschlussfähigem religiösem Wissen und nicht anschlussfähigem religiösem Wissen. Differenzierung und die Grenzziehung zu Spiritualität sind insofern Bedingungen des *positioned knowledge* in der Islamischen Theologie.

Als *Wertbindung* bezeichne ich die vierte Form der intersubjektiven Bearbeitungsweise. Sie wird als Gegennormierung den bereits etablierten Normsetzungen entgegengesetzt. Dabei unterscheiden die Interaktionsgemeinschaften zwischen Werten und Normen, die im Sinne der eigenen Wertbindung und Politisierung liegen, und solchen, die diesen entgegenstehen. Über die Gegenüberstellung und Absetzung wird der Versuch einer neuen Normsetzung in Verbindung mit spezifischen politischen und pädagogischen Werten unternommen. Die Studierenden und Lehrenden stützen sich hier auf ein Verständnis des Islams als heterogenitätstolerant und bedienen sich dabei des Ideals einer Pädagogik, die mehrere Standpunkte zulässt, wie einer politischen Position, die ebenfalls im Nebeneinander des Pluralen besteht. Aushandlungen finden sich in den Praktiken insbesondere dort, wo Eindeutigkeit eingefordert oder behauptet wird – wobei diese Eindeutigkeit von Lehrenden wie auch (Mit-)Studierenden kommen kann, wenn es beispielsweise tabuisiert wird, Inhalte zu hinterfragen. Da die Normierungen und Gegennormierungen umstritten sind, variieren die Normsetzungen und Gegenstandspunkte zwischen den Standorten. Was sich jedoch nicht unterscheidet, ist das Islambild, das hier auftaucht: die Arbeit an einem Islam von innen, der entgegen den eindeutigen Normen der anderen pluralisiert werden soll. Ein Unterschied zwischen den Standorten ist dahingegen, inwiefern die pädagogischen und politischen Normierungen mit einem Veränderungsanspruch an den Islam explizit verbunden werden und somit eine Veränderung „des“ Islams grundsätzlich möglich erscheint. Zentral ist hier zu betonen, dass die Aushandlung von Normierungen nicht unmittelbar auf die theologischen Inhalte abzielt, sondern eher darin zu finden ist, was die jeweiligen Interaktionsbeteiligten mit dem Gesamtprojekt Islamische Theologie verbinden. Ähnlich wie in der Figur der Ausgrenzung von Spiritualität können jedoch Fachinhalte als Anhaltspunkte für eine Heterogenisierung oder Homogenisierung des Islams gelesen werden. Dies ist der Grund, warum manchen Lehrstühlen von einem Teil der Interviewten ein Sonderstatus zugewiesen wird: da ihnen homogenisierende Positionen zugeschrieben werden. Solche Positionen sind im Fach umstritten, weil sie sich der Normierungsarbeit entziehen, die eine Vielfaltposition impliziert. Wenn man nach dem Sinngehalt fragt, der sich für die Figur der Prozessierung

festhalten lässt, ist zudem noch ein weiterer Aspekt relevant: Die Normierungsarbeit impliziert eine Tendenz der Entdifferenzierung. Das, was hervorgebracht wird, muss hier gerade nicht von Religiosität oder Spiritualität unterschieden werden, sondern wird mit normativen pädagogischen und politischen Ansprüchen verbunden, die sich aus den lebensweltlichen Erfahrungen speisen, wie etwa der Moscheepädagogik, dem Umgang mit Gegenmeinungen bei muslimischen Anderen oder der Migration. Insofern findet sich in dieser Figur der Ansatz einer Wiedereinbettung akademischen Wissens nicht nur in pädagogisches und politisches Wissen, sondern in pädagogische und politische Fragen der Lebensführung.

In Anbetracht der kontrastiven Entwicklungen, die sich in den Formen der Prozessierungen abzeichnen, wird es notwendig sein zu diskutieren, was das interpretative Ergebnis über die unterschiedlichen Formen hinaus aussagt. Über die einzelnen Prozessierungen hinaus ist in verschiedenen Prozessierungen zu erkennen, dass Rollenbilder, binäre Schemata, Wissensformen und Wissenschaftskonzeptionen, die sich strukturgleich in Modernisierungstheorien (siehe etwa Beck 2020) finden, in dem Fach wirken.²³⁰ So wird gegen ein diffuses Identitätsbild die Rollenerwartung gesetzt und gegen ein in der Tendenz entdifferenzierendes Wissenschaftsverständnis an einem Wissenskonzept gearbeitet, das subjektive Religiosität zwar einbezieht, jedoch auch klare Grenzbeziehungen und Verweise in die Sphäre des Privaten enthält. Zudem ist festzuhalten, dass die identitären Verortungen und Verbindungen zu biographischer Islamizität auf eine widersprüchliche Entwicklung verweisen, die sich in der Islamischen Theologie manifestiert. Über Islamische Theologie werden anhand der rekonstruierten Institutionalisierungen biographische Erfahrungen prozessiert und sozial geltend gemacht, die erst gesellschaftlich hervorgebracht wurden. Insofern hier Bearbeitungsweisen institutionalisiert werden, die auch über das Fach hinaus relevant sind, handelt es sich um eine Unterscheidung zwischen subjektivem und objektivierbarem Wissen, die in Richtung des subjektiven Wissens geöffnet wird: Religiosität, identitäre Verortungen, pädagogische wie politische Wertsetzungen können in der Universität geltend gemacht werden, weil über Umwertung, Relativierung, Differenzierung und Wertbindung die Vorstellung dessen, was legitimes Wissen ist, verbreitert wird. Zugleich wird damit Religion als etwas verfügbar gemacht, das legitim ist, solange es sich um subjektive Religion handelt und damit eine bestimmte Konzeption von Religion verfestigt.

²³⁰ Auf diesen Punkt gehe ich im nächsten Kapitel ausführlich ein.

In diesem Kapitel wurden vier Muster von Prozessierungen rekonstruiert, die als intersubjektive und wechselseitige Institutionalisierungen zwischen Erfahrungen, Praktiken und Narrativen zu verstehen sind. Die Prozessierungen schließen an die im vorausgegangenen Kapitel rekonstruierten Schlüsselerfahrungen biographischer Islamizität an, insofern sie über die Studierenden (und zum Teil auch über die Lehrenden) verfügbar gemacht werden. Zugleich heißt das, dass manche Erfahrungen ausgeschlossen, andere aber einbezogen oder umgedeutet werden in dem Fach. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass dies nicht Werk einzelner Akteure ist, sondern dass es sich um Bearbeitungen und Hervorbringungen handelt, die von unterschiedlichen Akteuren und durch sehr verschiedene Praktiken konstituiert werden. Im Weiteren wird zu zeigen sein, inwiefern in den intersubjektiven Institutionalisierungen Verfestigungen zu finden sind, die in Objektivierungen überführt werden.

