

2 Die akademische Islamische Theologie in Deutschland. Geschichte und Entstehungskontext

Im folgenden Kapitel wird der Kontext beschrieben, in dem das Fach Islamische Theologie entstanden ist. Für das Anliegen einer Geschichte der Islamischen Theologie in Deutschland sind mehrere Entstehungspfade relevant: der Kontext islamischer Lehranstalten und Universitäten in Ländern mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung (2.1) wie auch das Vorhaben einer Imamausbildung in Deutschland (2.2). Im Anschluss an meine Ausführungen zu diesen Entstehungspfaden wird es darum gehen, die eigentliche Etablierung der Islamischen Theologie in Deutschland zu beschreiben (2.3) und sie vor dem Hintergrund anderer europäischer Länder zu betrachten (2.4).

2.1 Vorläufer: Islamisches Wissen in Ländern mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung

Als die Lehrstühle für Islamische Theologie in Deutschland gegründet wurden, wurde sich meist affirmativ, zum Teil auch abgrenzend, auf islamische Wissenschaften und Theologie in Ländern mit muslimischen Mehrheiten bezogen. Es ergibt in diesen Länderkontexten Sinn, die beiden Formen Theologie und islamische Wissenschaften zunächst zusammenfassend als *islambezogene* Wissenschaften in den Blick zu nehmen. Damit sind islamische Studien wie auch Islamische Theologie und generell Fächer gemeint, die reklamieren, den Islam zu behandeln.³ Unter der Akademisierung des Islams verstehe ich die Institutionalisierung und

³ Die diesbezügliche Frage einer Innen- oder Außenperspektive, die sich in der Islamischen Theologie stellt, wurde lange in den in Deutschland bereits vor der Islamischen Theologie existierenden Theologien diskutiert. Alkier und Heimbrock etwa sprechen vor dem Hintergrund der Evangelischen Theologie kritisch von einem Zwang zum ausschließenden, dualistischen Modell der Innen- und Außenperspektive, dem die Theologie ausgesetzt sei, und sehen es als Auftrag der „Theologie heute“ (Alkier & Heimbrock 2011: 146), die binäre Logik aufzubrechen, da diese weder der Religionswissenschaft noch der Theologie gerecht werde. In den Religionswissenschaften wird die Frage der Innen- und Außenperspektive ebenfalls bereits länger vor dem Hintergrund der Unterscheidung zwischen emischen und etischen Perspektiven diskutiert (vgl. Beyer 2003: 146; Mostowlansky & Rota 2016). Auf die hierbei ebenfalls relevante Geschichte der Islamwissenschaft gehen Schulze (2012) und Engelhardt (2017) näher ein.

Lehre islambezogenen Wissens in Fächern oder Disziplinen in höheren Bildungsinstitutionen. Bevor ich einen kurzen Überblick zu islamischen Wissenschaften gebe, ist zunächst klarzustellen, was unter islamischer Theologie aus islamwissenschaftlicher Perspektive verstanden wird. Die Islamwissenschaftlerin Rotraud Wielandt definiert islamische Theologie wie folgt:

„Theology is about doctrines of faith and the normative texts and methodological principles they are based on. What Muslim scholars understand nowadays by theology when using this term or its Turkish equivalent *ilahiyat*, is not confined to *kalām* in its traditional sense. [...] [T]heology is defined here as the systematic rational reflection on and discussion of the tenets of the Islamic faith, as well as their foundations and the methods by which their knowledge is attained. In addition, the term ‘theology’ will deliberately not be restricted to the ideas of persons holding a degree of a faculty of theology or belonging to the ranks of professional religious scholars. This approach takes account of the fact that since the second half of the nineteenth century quite a few substantial contributions to Islamic theological thought were made by intellectuals mainly trained in fields outside theology.” (Wielandt 2016: 707; Hervorh. im Orig.)

Islamische Theologie bezeichnet demnach nicht primär eine organisationsförmige Verfasstheit, sondern intellektuelle Diskurse, vor allem Gelehrten-Diskurse außerhalb einer formellen Theologie. Insofern seien unter islamischer Theologie, wie auch Engelhardt mit Blick auf das Fach in Deutschland festhält, „islamisch-theologische[.] Wissensordnungen in Tradition und Gegenwart“ (Engelhardt 2017: 68f.) zu verstehen. Im Vergleich zu der kurzen Geschichte der deutschsprachigen islamisch-theologischen Diskurse handelt es sich um ein Wissensgebiet, das eine lange Tradition und Geschichte aufweist. So kam es seit dem Ende des 1. Jahrhunderts islamischer Zeitrechnung (ab ca. 780 n. Chr.) zur Entstehung theologischer Literatur in Form von Traktaten wie auch des *ḥadīth* als literarische Form (Berger 2010: 30), das als eine der zentralen islamischen Quellen der islamischen Theologie dient. Das islamische Recht als Teil der islamischen Theologie findet seine Anfänge um 700 n. Chr., also mit dem Beginn der Sammlung prophetischer Handlungen und Aussprüche (Goldziher 1981: 68; Ebert 2010: 194).

Auf die islamische Theologie im Sinne dieser langen Tradition, auf das theologische Literaturkorpus wie auch auf die Organisation islamischer Lehre in Ländern mit längerer islamischer Tradition beziehen sich die Akteure in der Islamischen Theologie in Deutschland: *Erstens* sind einige der Lehrenden an Hochschulen oder Medresen zum Teil auch von klassischen islamischen Gelehrten ausgebildet worden. Einige der Dozenten verfügen über eine sogenannte traditionelle islamische Bildung und haben an traditionellen Bildungsanstalten in Jordanien, Pakistan

oder Syrien studiert, einige an Universitäten beispielsweise in Ägypten oder der Türkei.⁴ *Zweitens* haben die Gremien die inhaltliche Ausgestaltung der Curricula vor dem Hintergrund der inhaltlichen und wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung mit bereits existierenden islamischen Studien vorgenommen. *Drittens* pflegen die Studierenden, die Lehrenden und die Zentren über Netzwerke, Austauschprogramme oder Studienkooperationen Kontakt zu islamisch-theologischen Studien in diesen Ländern. Inhaltlich beziehen sich die Studierenden in den Interviews auf islamische Wissenschaft als Teil der Islamischen Theologie in Deutschland (etwa curricular) oder aber als eine Form der Lehre, die sie sich wünschen. Die Diskurstradition der islamischen Theologie, wie sie von Wielandt definiert wird, ist insofern als zentraler Bezugshorizont für das Fach Islamische Theologie zu verstehen.

Einige der heutigen theologischen Fakultäten und auch Universitäten in Ländern mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung sind aus Moscheen oder auch Medresen hervorgegangen. Daneben entstanden staatliche Lehranstalten, die nicht nur als Institutionen, sondern vor allem auch durch ihre Absolventen in Konkurrenz zu den religiösen Lehranstalten traten. Dies stieß eine Dualisierung unterschiedlicher Bildungssysteme zwischen islamischen und modernen Wissenschaften im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts an (Wielandt 2016: 710), die auf die Kolonialisierung zurückzuführen ist, in der die Medresen an sozio-ökonomischer Relevanz verloren (Bano 2018: 3). Die religiösen Bildungssysteme wurden beibehalten und zusätzlich wurden moderne säkulare Institutionen eingerichtet. Dies gilt nicht nur institutionell, sondern auch ideengeschichtlich, da die Innovationen im Bereich des islamischen Rechts nicht in die Theologie überführt wurden, genauso wie die Modernisierer kein Interesse gehabt hätten, Einfluss auf das *kalam* zu nehmen (Wielandt 2016: 710). Aus diesem Grund schlussfolgert Wielandt, dass in der islamischen Theologie nur geringe Veränderungen im Vergleich zu vor 150 Jahren festzustellen seien (Wielandt 2016: 711). Dies lasse sich auch als Grund für das Nebeneinander religiöser und säkularer Bildungsinstitutionen festhalten, das sich im Bereich der islamischen Theologie in vielen Ländern (z. B. Marokko, Irak, Syrien) herausgebildet hat.

⁴ Unter den sogenannten traditionellen islamischen Schulen werden gemeinhin Medresen, islamische Schulen, d. h. religiöse Lehranstalten gefasst, in denen männliche Schüler unterrichtet werden und es oftmals zunächst um das Memorieren des Korans geht. Diese traditionellen Lehranstalten waren bis ins 19. Jahrhundert hinein „die einzigen relevanten Produzenten von systematischen Modellen der Welterklärung und -ordnung“ (Berger 2010: 23). Die Absolventen waren einst Privatleute, sind aber – denn auch die frommen Stiftungen wurden zunehmend staatlich kontrolliert – zu Angestellten der staatlichen Bürokratie geworden.

Als zentraler Ort islamisch-theologischer Wissensproduktion in Ländern mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung ist auch die akademische Universitätstheologie in der Türkei, Ägypten oder Bosnien-Herzegowina zu nennen. Hohe Reputation als islamische Lehrinstitute genießen im deutschsprachigen islamisch-theologischen Feld die Al-Azhar-Universität in Ägypten wie auch die moderne türkische Universitätstheologie (u. a. in Ankara, Istanbul, Konya). So meint ein interviewter Dozent:

„ja also Theologie studiert man eher (2) woanders wenn man in der Türkei aufgewachsen=und=sozialisiert ist dann studiert man halt dort Theologie (1) also wir haben jetzt nicht so den Ruf dass sie dass sie jetzt extra nach Deutschland kommen um Theologie zu studieren so weit sind wir noch nicht (1) aber in einigen Jahren vielleicht“ (EG-Koç, 554-560).⁵

Diese Theologien haben eine im Vergleich längere Geschichte: In der Türkei beispielsweise wurden die Medresen 1924 geschlossen und als Ersatz eine theologische Fakultät an der Universität Istanbul eingerichtet. Diese hatte eine neue religiöse Erziehung auf Grundlage modernen wissenschaftlichen Denkens im Zuge des Projekts der säkularen Republik zum Ziel (Wielandt 2016: 711). Nach der Schließung 1933 wurde 1949 an der Universität Ankara eine neue Fakultät aufgebaut. Vergleichbar mit dieser Fakultät gibt es mittlerweile zwanzig Fakultäten in der gesamten Türkei.

Auch wenn die islamischen Wissenschaften oder die Theologien an modernen Universitäten in islamisch geprägten Ländern eine längere Geschichte aufweisen als in europäischen Ländern, so handelt es sich auch dort um ein relativ junges Phänomen (ab den 1910er Jahren) im Vergleich zur Ideengeschichte der islamischen Theologie, da davor keine Integration zwischen religiösen und säkularen Bildungsinstitutionen vollzogen wurde (Engelhardt 2017: 236). Das Nebeneinander verschiedener Theologien ist jedoch ebenso wenig neu wie die Theologie als Austragungsort von Abgrenzungen und Verhältnissen zwischen Religion und säkularer Universität.⁶ Die unterschiedlichen Bildungs- und Religionskonstellationen erscheinen entscheidend dafür, in welcher Form Religion akademisiert wurde. In den Universitäten und religiösen Lehr-

⁵ Ähnlich auch die Hoffnung des Rechtswissenschaftlers Ferreiro Galguera (2011: 21).

⁶ Ganz anders als für andere europäische Länder stellt sich der Forschungsstand historischer Arbeiten für Länder mit muslimischen Mehrheitsverhältnissen dar. Cerić (2007), Karić (2012) und Schreiner (2009) etwa zeichnen die Geschichte der Akademisierung in Bosnien-Herzegowina nach und geben einen genaueren Einblick über die Entwicklungen in Sarajevo. Entsprechende historische Arbeiten stehen für die wesentlich jüngeren Institutionen europäischer Länder noch aus, in denen die Muslime eine Minderheit darstellen.

anstanen hat sich ein Kanon herausgebildet, auch wenn die jeweiligen Wissensformen auch hier stark durch die regionalen politischen, kulturellen und religiösen Verhältnisse geprägt sind (Engelhardt 2017: 83).⁷ Die Definition einer Theologie als glaubensbezogene Wissenschaft im Falle der deutschsprachigen Theologie ist ebenso kultur- und zeitspezifisch: Einerseits verläuft die Bezeichnung islamische Wissenschaft quer dazu und die stärkere Betonung von *fiqh* oder *kalām* wird jeweils an den Standorten unterschiedlich praktiziert, andererseits verläuft auch die Bezeichnung *Islamic Studies*, die im englischsprachigen Sprachraum gebräuchlich ist, quer zum deutschen Theologieverständnis. Angesichts der studentischen Kultur und des Prestiges, das beispielsweise die Al-Azhar-Universität oder auch die islamische Theologie in der Türkei bei den Studierenden genießt, weist jedoch ein Dozent auch auf die falschen Bilder einiger Studierender über diese Lehreinrichtungen hin, weil in islamischen Ländern der Unterricht auch – so das von ihm genannte Beispiel – nicht für das Gebet unterbrochen werde (EG-Fares: 522-524).

Auch wenn also die Reputation der Islamischen Theologie nicht mit der in der Türkei oder Ägypten zu vergleichen ist, so ist es doch zentral, dass die Theologien als „Prätexen“ (Engelhardt 2017: 69) für die Genese neuer islamischer Institutionalisierungen fungieren. Die genannten religiösen Lehreinrichtungen werden in dem Fach immer wieder als Vergleichshorizont herangezogen. Das betrifft beispielsweise die Intensität der Ausbildung, so sagt eine andere Dozentin:

„vor allem wenn ich mir die Leute im Iran [...] angucke was für Ausbildungen die haben wie lange die dafür studieren um überhaupt sich Koranexeget nennen zu dürfen (4) dann (2) braucht es bei uns @doch noch sehr [...] viel Zeit@“ (EG-Kaya: 256-250).

⁷ Dazu zählen „die Wissenschaften, die sich mit Koran und Sunna als Grundquellen des Islams befassen (*‘ulūm al-qur’ān* und *‘ulūm al-hadīth*); die islamischen Rechtswissenschaften (*uṣūl al-fiqh*); die Dogmatik (*‘aqīda*), die systematische Theologie (*kalām*); und die Wissenschaft vom Sufismus (*‘ilm at-taṣawwuf*)“ (Engelhardt 2017: 81; Hervorh. im Orig.). In der Islamwissenschaft und später der deutschsprachigen Islamischen Theologie ist dabei laut Engelhardt wiederholt über den Stellenwert von *kalām* zu anderen Subdisziplinen diskutiert worden. In der Islamwissenschaft war in einigen viel rezipierten Schriften (Josef van Ess, Geert Hendrich) die Rede davon, dass die eigentlich zentrale Rolle in der Islamische Theologie der *kalām* zu erhalten habe. Dieser Annahme stellt Engelhardt neuere Arbeiten etwa von Thomas Bauer und Timothy Winter gegenüber, die argumentieren, dass es „der Vielfalt der islamisch-theologischen Subdisziplinen nicht gerecht [werde], nur den *kalām* mit Theologie gleichzusetzen“ (Engelhardt 2017: 73; Hervorh. im Orig.). Demnach handele es sich bei der Gleichsetzung von *kalām* mit islamischer Theologie um eine Überbetonung durch Islamwissenschaftler und muslimische Denker und dies gehe auf Kosten des islamischen Rechts (*fiqh*), das in der Islamischen Theologie zentral zu setzen sei.

Als Vergleich dienen die Institutionen in den genannten Ländern zudem in Bezug auf die Lehrinhalte. So sagt ein Dozent: „von den Curricula unterscheiden wir uns ein wenig [...] wir versuchen so eine Verbindung herzustellen zwischen klassischen Texten und modernen Texten für alle Bereiche“ (EG-Fares: 220-228).

Der Blick auf islamische Wissenschaft und Lehre in Ländern mit muslimischer Mehrheitsbevölkerung macht deutlich: Inhaltlich (Curricula, Lehrinhalte), institutionell (Kooperation) und personell (Lernende, Auslandssemester) dienen die genannten Lehrstätten als (ideelle) Vorläufer für die Islamische Theologie.⁸ Es zeigt sich außerdem, dass beiderseits islamische Wissensordnungen an säkularen Universitäten wie auch traditionelle religiöse Lehranstalten als Bezüge für die Islamische Theologie in Deutschland dienen (Engelhardt 2017: 68ff.). Sie dienen an anderer Stelle jedoch auch als Abgrenzungsfolie für die Spezifik der Islamischen Theologie in Deutschland, was die Grundlagen des Curriculums, die Lehr- und Lernkultur und die Intensität des Studiums betrifft.

2.2 Vorläufer: eine Imamausbildung für Deutschland?

Die Geschichte der Islamischen Theologie wie auch der Imamausbildung beruht – und so ist jedwede Form von Praxis zu denken – also auf bereits vorgängigen und verflochtenen Praktiken, Institutionalisierungen wie auch Deinstitutionalisierungen. Das Motiv, eine Imamausbildung in Deutschland zu etablieren, war in der Akademisierung des neuen Fachs Islamische Theologie leitend. Doch lange bevor öffentlich der Ruf laut wurde, Imame in Deutschland über eine Islamische Theologie auszubilden, haben die Gemeinden unabhängig von staatlichen Initiativen Ausbildungs- und Rekrutierungspraktiken entwickelt. Diese Imamausbildungen sind durch die Ausbildungspraktiken der Herkunftsländer muslimischer Migrant:innen geprägt worden, durch neue Anforderungen in Deutschland, an die die Imame auch ihre Tätigkeitsfelder anpassen mussten (vgl. Ceylan 2010: 64f.), und durch die Möglichkeiten, sukzessive auch in Deutschland in den Verbänden Imame für die eigenen Moscheen auszubilden (vgl. Kamp 2006).

⁸ Ob hier theologische Schulen für die neue Islamische Theologie prägend wirken oder allein das Basiscurriculum sich beispielsweise im islamischen Recht an dem Kanon in der Türkei orientiert, ist dabei von Standort zu Standort verschieden und müsste in einer eingehenden islamwissenschaftlichen Analyse erörtert werden.

Mit der Zunahme an Moscheen in Deutschland hat auch die Zahl an Imamen zugenommen, die zunächst in anderen Ländern (v. a. der Türkei) ausgebildet worden waren (Jacobs & Lipowsky 2019: 2f.).⁹ Doch auch schon davor waren Vorbeter und Imame in den provisorischen Gebetsräumen, Moscheen und auch zuweilen für Vereine aktiv,¹⁰ die meist niedrig entlohnt wurden oder ehrenamtlich tätig waren.¹¹ Bis heute sind es in den muslimischen Gemeinden meist temporär vertraglich gebundene Imame, die als – wie der Religionspädagoge Bülent Uçar die Aufgabe des Imams definiert – „religiöse[.] Repräsentant[en] der islamischen Gemeinde und ihrer unmittelbaren theologisch wissenschaftlichen Instanz“ (Uçar 2010: 4) fungieren.

Zeitlich lassen sich erste Gründungen von Koranschulen in Deutschland ab den 1970er Jahren feststellen,¹² als Moscheen aus den Wohnheimen der sog. Gastarbeiter heraus in eigene Räume verlegt wurden und von der Einbettung der Moscheen in den „örtlichen und sogar bundesweiten ökonomischen Netzwerk[en]“ (Tietze 2001: 36) gesprochen werden kann. Dass sich konkret Ausbildungsstätten für Imame in Deutschland etabliert haben, ist eng mit der Gründung von religiösen

⁹ Mittlerweile haben einige Autorinnen (Attia 2015; Berman 2007; Spielhaus 2013) deutlich gemacht, dass das oftmals herangezogene historische Narrativ des Islams als Gastarbeiterreligion in Deutschland darüber hinwegtäusche, dass auch zuvor Muslime in Deutschland lebten. Es sei dennoch eine Zunahme in Quantität (durch Migration und Postmigration) und öffentlicher Aufmerksamkeit (infolge von Islamismus und Islamophobie) zu verzeichnen.

¹⁰ So weist Lemmen darauf hin, dass 1958 der Verein *Geistliche Verwaltung der Muslimflüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland e. V.* für muslimische Geflüchtete gegründet wurde, die auf der Seite der deutschen Armee gekämpft hatten und nun auf der Flucht vor der Roten Armee waren. Sie wurden durch zwei Imame betreut, deren Anstellung aus Bundesmitteln finanziert wurde (Lemmen 2017: 312).

¹¹ Die Unterscheidung zwischen Vorbeter und Imam ist diffus und nicht so klar wie hier impliziert. So führt Kamp (2006: 41) zur Unterscheidung zwischen beiden Rollen aus: „Die Inhalte und Abschlüsse sind dabei nicht einheitlich festgelegt.“ Ceylan dagegen unterscheidet zwischen der Rolle des Imams als Vorbeter, die im Prinzip jeder Muslim einnehmen kann, und Imamen, die in Moscheen angestellt sind. Für Letztere sei eine Varianz im Qualifikationsniveau und Aufgabenspektrum festzustellen (vgl. Ceylan 2010: 26), wobei sich der Aufgabenbereich auch aus der Qualifikation, der religiösen und der individuellen Verortung ableite (Ceylan 2010: 27). An dieser Stelle sei angemerkt, dass in den Verhandlungen über eine mögliche Imamausbildung in Deutschland der Professionsbegriff aus dem Priesteramt auf das Imambild übertragen wurde.

¹² Eine frühe Institutionalisierung islamischer Religions- und Kulturpraxis in Deutschland stellt der Verband der Islamischen Kulturzentren e.V. (VIKZ) dar, der 1973 in Köln gegründet wurde (vgl. <http://www.vikz.de/index.php/ueber-us>.html; z. a. 30.06.2017). Er wurde laut Verband für die Bedürfnisse der damaligen „muslimischen, vor allem der türkischen Gastarbeiter in Deutschland“ (ebd.), gegründet.

Vereinen und damit einhergehend Moscheen und Moscheeverbänden verbunden. Bis heute unterhält etwa die Ditib hauptamtliche Imame, die aus der Türkei nach Deutschland entsandt werden und entsprechend in der Türkei ausgebildet worden sind.¹³ Seit den 2010er Jahren findet sich eine Kombination verschiedener Ausbildungsformen: So absolvieren die Imame und Hodschas beim VIKZ ein Auslandsjahr in der Türkei, nach einer Ausbildungszeit von zwei Jahren in Deutschland. Die Ditib hat im Jahr 2020 ein eigenes Ausbildungsinstitut in der Eifel gegründet (vgl. Redaktionsnetzwerk Deutschland 2020) und steht damit auch in potenzieller Konkurrenz zur Islamischen Theologie.¹⁴ Im Juni 2021 hat die Universität Osnabrück zudem das Islamkolleg eröffnet, in dem Imame an der Universität ausgebildet werden sollen.¹⁵ Dabei ist noch unklar, ob die dort ausgebildeten Imame später als Imame tätig sein werden und wie sie finanziert werden können.¹⁶

Von den hauptamtlichen (z. T. verbeamteten) Imamen ist ein Großteil außerhalb Deutschlands ausgebildet (Ceylan 2019: 10), zumeist in der Türkei, da die *Diyamet* pro Jahr circa 800 Imame nach Deutschland entsendet (Wissenschaftsrat 2010: 41). Zudem arbeiten viele Imame ehrenamtlich, angestellt oder sind bereits pensioniert (Ceylan 2019: 10). Zentral für den hier interessierenden Zusammenhang ist, dass bereits in einem Teil der Moscheen deutschsprachige oder in Deutschland aufgewachsene Imame tätig sind (Ceylan 2010, 2019), von denen ein verschwindend geringer Anteil Islamische Theologie in Deutschland studiert haben wird. Je nach Größe und Finanzlage der Moschee, in Abhängigkeit davon, ob und wie viele andere (ehrenamtliche) Mitarbeiter dort tätig sind, und schließlich vom jeweiligen Moscheeverein variieren das Anstellungsverhältnis und auch der Ausbildungshintergrund (Inhalt wie Abschluss) der Imame und Prediger (vgl. Kamp 2006: 41). Im Ausbildungsniveau variieren ihre Abschlüsse zwischen theologisch-akademisch ausgebildeten Imamen (meist in Bosnien-Herzegowina oder einem arabischen Land), privat, in islamischen Organisationen ausgebil-

¹³ 1986 etwa hat die *Diyamet* einen Erlass verabschiedet, der die Aufgaben und Pflichten der Imame im Ausland festschreibt (vgl. Cekin 2003).

¹⁴ Einschränkung ist anzumerken, dass sich anhand der Literatur bis in die 2000er Jahre hinein schlecht nachvollziehen lässt, wie die Ausbildungspraxis zu welchem Zeitpunkt aussah – hier bildet sich die zeitliche Zäsur ab, ab wann die Ausbildung von Imamen auch an öffentlichem Interesse zunahm und entsprechend dokumentiert wurde.

¹⁵ Siehe <https://www.islamkolleg.de/das-islamkolleg/>; z. a. 18.08.2021.

¹⁶ Der Wissenschaftsrat spricht in seinem Expertenpapier aus dem Jahr 2010 davon, dass circa 1500 hauptamtliche und 1000 ehrenamtliche Imame in den rund 2600 Moscheen in Deutschland arbeiten (vgl. Wissenschaftsrat 2010).

deten Imamen (meist in Deutschland sozialisiert, jedoch kein akademischer Abschluss), in Medresen ausgebildeten Imamen („klassische höhere islamische Bildungsstätte“, die nur noch einige ältere Imame besucht haben, vgl. Ceylan 2010: 40), Imamen, die eine der Imam-Hatip-Schulen besucht haben („Berufsfachschule bzw. ein Gymnasium für Vorbeter“, ebd.), und schließlich autodidaktischen Imamen. Da der Beruf des Imams in Deutschland nicht als solcher erfasst wird und auch kein „Amt“ darunter zu verstehen ist (Kamp 2006), lässt sich nichts über die quantitative Verteilung zwischen den Ausbildungsniveaus sagen. Es kann weder von einer homogenen Berufsgruppe von Imamen noch von einheitlichen religiösen und wertebezogenen Einstellungen ausgegangen werden (vgl. Ceylan 2010: 18). Das Bild in den Plädoyers zur Schaffung der Studiengänge, in dem ein in Deutschland ausgebildeter Typus von Imam dem *einen* im Ausland ausgebildeten Imam gegenübergestellt wird, ist also ungenau. Die in Deutschland tätigen Imame und Religionsexperten sind sehr unterschiedlich beruflich sozialisiert.

Die Gemeinden und Verbände haben, nicht zuletzt vor dem Hintergrund ihrer funktionierenden Ausbildungsstrukturen, zur Gründung der Islamischen Theologie sehr unterschiedliche Positionen eingenommen (Ceylan 2019: 17). Als Anfang der 2000er Jahre erste Diskussionen um eine akademische Imamausbildung aufkamen, zeigte Melanie Kamp in ihrer Untersuchung von Imamen, dass insbesondere die Finanzierung der Ausbildung und der Anstellung der späteren Absolventen von einigen Imamen kritisch betrachtet worden sei (Kamp 2006: 44). Ceylan begründet die Skepsis jedoch auch durch Erfahrungen älterer Imame mit der politischen Instrumentalisierung der Imame, die auch der Ausbildung von Imamen in der Islamischen Theologie unterstellt werde (Ceylan 2019: 17). Insbesondere für Studierende der Islamischen Theologie, die eine enge Gemeindegliederbindung pflegen, entsteht damit eine potenzielle Konfliktlinie zwischen den Gemeinden und dem neuen Studiengang, da sie womöglich mit Vorbehalten gegen die Studiengänge – auch wegen ihrer potenziellen Konkurrenz und des fehlenden Einflusses der Verbände auf die Ausbildung – konfrontiert sind. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Studiengang zunehmend weniger mit einer Imamausbildung verwechselt wird und sich stärker ausdifferenziert – etwa durch die kürzliche Eröffnung des Islamkollegs als Ort für die Imamausbildung. Zudem unterliegen die Gemeinden analog zu den neuen islamischen Bildungsstätten Veränderungen. So geht Ceylan davon aus, dass die Predigten in Zukunft auf Deutsch gehalten werden und nur noch aus Rücksicht auf ältere Gemeindeglieder auf Türkisch gehalten werden (vgl. Ceylan 2010: 34) – davon versprechen sich einige Akteure der

Islamischen Theologie neue professionelle Rollen für die zukünftigen Absolvent:innen.

Der Anspruch an die Islamische Theologie, Imame in Deutschland auszubilden, war insofern eigentlich der Anspruch, Imame *akademisch an deutschen Universitäten* auszubilden, denn die Verbände hatten längst eigene Ausbildungspraktiken entwickelt. Die Islamische Theologie wurde im Kontext bereits bestehender Bildungsstätten gegründet, die allerdings im Sinne einer Innovationsbehauptung weniger stark im öffentlichen Diskurs Beachtung fanden. Das treibende Motiv, Imame auszubilden, ist im Laufe der Etablierung des Fachs in den letzten zehn Jahren verblasst. Es steht im öffentlichen Diskurs zwar weiterhin im Vordergrund, ist jedoch in der überwiegenden Zahl der Universitäten wie auch für die Studierenden weniger relevant als die Ausbildung von Islamischen Theolog:innen, Islamischen Religionslehrer:innen und Pädagog:innen.

2.3 Etablierung: Islamische Theologie in Deutschland

Islamische Theologie wird mittlerweile in Fachveröffentlichungen als Fächer- und Studiengangbeschreibung genutzt. Vor den Anfängen des Fachs war islamische Theologie jedoch vor allem ein Thema, mit dem man sich in orient- und islamwissenschaftlichen Veröffentlichungen beschäftigt hat. Die Gründung von Zeitschriften der muslimischen Gemeinden bis 1945 (Engelhardt 2017: 104), aber auch die Entstehung der ersten muslimischen Gemeinden in Deutschland und Österreich legt nahe (Abdullah 1981; vgl. Antes & Ceylan 2017), dass es in Deutschland lange vor der Etablierung des Fachs eine inhaltliche Beschäftigung mit islamischem Wissen aus muslimischer Sicht gegeben hat. Eine auch politisch sichtbare Debatte zur Professionalisierung und Institutionalisierung islamischen Wissens findet sich ab den frühen 2000er Jahren. Seitdem werden in den unterschiedlichen Bundesländern Islamische Religionslehrer:innen für staatliche Schulen ausgebildet und auch angestellt. In der Verknüpfung von Ausbildung und Beruf ist die Lehramtsausbildung der Theologieausbildung zeitlich deutlich zuvorgekommen (vgl. Johansen 2006: 99; Aslan 2012: 60), mittlerweile jedoch arbeiten beide Bereiche institutionell an den Universitäten eng zusammen.

Das Fach Islamische Theologie wurde mit Beginn der Förderung durch den Bund ab 2011 an fünf Universitäten in Deutschland als akademischer Studiengang verankert. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung förderte die Einrichtung der Islamischen Theologie an

der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, der Universität Osnabrück – anfangs gemeinsam mit der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster –, der Goethe-Universität Frankfurt (gemeinsam mit der Universität Gießen) und der Eberhard Karls Universität Tübingen. Im Jahr 2019 eröffneten mit Paderborn und Berlin zwei weitere Standorte für Islamische Theologie.¹⁷ Die Fördersumme beläuft sich (eingeschlossen die neuen Standorte an der Universität Paderborn und Humboldt-Universität zu Berlin) auf insgesamt 44 Millionen Euro (vgl. BMBF 2016; 2019).

Wenngleich die Diskussion um eine deutschsprachige Imamausbildung an der Universität die Gründung des Fachs befördert hat, trafen diese Diskussionen auf institutionelle Vorbereitungen an den Universitäten – vorbereitend wirkte das Lehramt für Islamische Religion – wie auch auf eine epistemische Gemeinschaft (vgl. Engelhardt 2017) und erste vereinzelte Lehrstühle, die außerregulär finanziert wurden, wie in Frankfurt als Stiftungsprofessur durch die *Diyanet*. Mittlerweile sind Bachelor-, Master-, Lehramts- und Promotionsstudiengänge entstanden. Die Studiengänge sind in sehr unterschiedlichen Fakultäten angesiedelt, wie beispielsweise im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften (Universität Osnabrück).¹⁸ In der Islamischen Theologie wie auch im Lehramt für Religionsunterricht ist man auf Grundlage des sog. Neutralitätsgebots in Deutschland darauf angewiesen, dass die jeweiligen Religionsgemeinschaften mit dem Staat in der Lehre kooperieren (Lange 2014; Wick 2014; Koenig 2017; Munsonius 2017). Der Staat ist gegenüber Religionsgemeinschaften zu Neutralität angehalten, regelt al-

¹⁷ Neben den genannten Standorten, die aus Bundesmitteln gefördert werden, findet sich Islamische Theologie als (Zusatz-)Fach an der Universität Hamburg und den Pädagogischen Hochschulen in Freiburg, Karlsruhe und Ludwigsburg. Zu einem Überblick siehe auch Dreier und Wagner (2020: 10).

¹⁸ Entsprechend sind die Curricula unterschiedlich, als Beispiel ist hier die Studiengangbeschreibung der Goethe-Universität Frankfurt zu nennen: „Der BA-Studiengang Islamische Studien versteht sich als eine islambezogene Disziplin, die die islamische Theologie mit allgemeinen geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen verbindet. Das Studium zielt auf die Befähigung zur Beschäftigung mit religiösem Quellenmaterial auf wissenschaftlicher Ebene als auch zur Auseinandersetzung mit der religiösen Glaubenspraxis und deren Vermittlung sowie zur kritischen und systematischen Reflexion auf den Glauben. Das Studium der islamischen Theologie setzt sich traditionell zusammen aus dem klassischen Kanon der islamischen Wissenschaftsdisziplinen: Koranexegese (*tafsīr*), Ḥadīthwissenschaft (*ḥadīth*), Islamisches Recht (*fiqh*) und seine Methodik (*uṣūl al-fiqh*), systematische Theologie (*kalām*), Prophetenbiografie (*sīra*), Geschichte des Islams (*tārīḥ al-islām*) und Ideengeschichte.“ (Islamische Studien, B.A., <http://www.un-i-frankfurt.de/35791047>; zuletzt abgerufen am 16.08.2021; Hervorh. im Orig.). Für eine eingehende Unterscheidung der Standorte und ihrer jeweiligen Vorläuferinstitutionen vgl. Engelhardt (2017: 110).

lerdings über die Beherbergung der Theologie an staatlichen Universitäten die Ausbildung des religiösen Personals mit (Lange 2014: 44f.; Unterburger 2017). Dabei erfolgt die Vergabe des Abschlusses anhand einer Teilung: Die Universität vergibt den akademischen Abschluss, die katholischen und evangelischen Kirchen den kirchlichen Abschluss, der jedoch an den akademischen anschließt. Insofern kann man hier von einer Kooperation unter Vorzeichen eines deutlich staatlich wie historisch auch konfessionell (Koenig & Willaime 2008: 14) geprägten Bildungssystems sprechen. In der deutschen Fassung der Islamischen Theologie wurde deswegen, angestoßen durch den Wissenschaftsrat, das Modell der Etablierung einer Islamischen Theologie an staatlichen Universitäten unter Hinzuziehen religiöser Beiräte gewählt (vgl. auch Deutscher Bundestag 2017: 5f.). Die Standorte haben unterschiedliche Modelle eines religiösen Beirats für ihre Universität entwickelt, die sich aus Vertretern der Religionsgemeinschaften (beispielsweise von der *Schura* Niedersachsen oder der *Ditib*) und zum Teil auch muslimischen Intellektuellen zusammensetzen.¹⁹ Das neue Fach schließt an bisherige Modelle universitärer Theologien und der Beteiligung religiöser Vertreter:innen in der Theologie an. Es reiht sich jedoch auch in eine größere Zahl an Ländern in Europa ein, die begonnen haben, islamische Wissensordnungen in ihr Bildungssystem zu integrieren.

2.4 Kontext: Islamisches Wissen in Europa

Wie in Deutschland lässt sich aktuell auch in vielen anderen Ländern mit muslimischen Minderheiten eine Akademisierung des Islams beobachten. So spricht Aslan davon, dass es kein Land in Europa gebe, dass nicht von der Diskussion um eine Imamausbildung und Lehrerausbildung zu Zwecken der Integration der Muslime in Europa tangiert sei (Aslan 2012: 20). Insbesondere in den letzten zehn Jahren wurde islambezogenes Wissen in privaten und/oder staatlichen Bildungseinrichtungen institutionalisiert. Vorläufer dafür ist die jeweilige Praxis der Imamausbildung.²⁰ Ähnlich wie in Deutschland lassen sich dabei grundsätzlich drei verschiedene Wege der Praxis zusammenfassen (El

¹⁹ Der Standort Frankfurt hat keinen Beirat und ist im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften angesiedelt.

²⁰ El Asri Einschätzung ist, dass es aktuell mehr als hundert Projekte in Europa zur Imamausbildung gibt. Er stellt fest: “Over at least the last five years, serious initiatives have been taken up in various European contexts to train imams within the context in which they have to function.” (El Asri 2018: 117)

Asri 2018: 115): in privaten Zirkeln, als Auslagerung in muslimische Länder und als Kombination, etwa als Ausbildung in Europa im Austausch mit einer religiösen Autorität, meist in einem islamisch geprägten Land. In den neueren Institutionen der Imamausbildung ist in der deutlich kleineren Zahl der europäischen Länder eine Etablierung an staatlichen Organisationen oder in engerer Kooperation mit staatlichen Organisationen zu finden (Deutschland, Großbritannien, Niederlande, Österreich). Weitaus häufiger haben Religionsgemeinschaften und -verbände, Privatuniversitäten (d. h. nicht-staatliche Hochschulen) oder Privatpersonen entsprechende Initiativen gegründet.²¹ In den Ländern, in denen sich staatliche Akademisierungsformen entwickelt haben, finden sich immer auch parallele oder kooperative Akademisierungsbemühungen nicht-staatlicher Akteure. Insofern ist dem Religionswissenschaftler Christoph Bochinger (2010: 90) zuzustimmen, wenn er anmerkt, dass in Europa unterschiedliche private und öffentliche Modelle nebeneinander entstünden, die den Anspruch verfolgen, islamisches Wissen zu reformieren. Auf einige zentrale Unterschiede zwischen europäischen Ländern in der Akademisierung werde ich im folgenden Überblick näher eingehen.

Seit Anfang der 2000er Jahre werden in mehreren europäischen Ländern mit muslimischen Minderheiten vergleichbare Fächer zur Islamischen Theologie etabliert beziehungsweise ihre Gründung erwogen (Hashas 2018; Johansen 2006: 94). Bereits seit den 1980er Jahren wurde jedoch der Bedarf nach einer theologischen Ausbildung artikuliert und habe – so Aslan – in den ersten privaten Unternehmungen einer theologischen Ausbildung gemündet (Aslan 2012: 59f.). Ähnlich wie die Imamausbildung erhielten diejenigen Fächer, die den Islam aus der Innenperspektive zum Gegenstand haben, schließlich jeweils eine spezifische Form je nach Bildungssystem und Fächertradition. Die Innenperspektive macht beispielsweise in den *Islamic Studies* in Großbritannien nur einen Zugang unter mehreren aus. Ausschlaggebend für die Ausgestaltung und Etablierung islamisch-theologischer Studien wie auch einer Imamausbildung war und ist dabei, wie stark das jeweilige Bildungssystem privatisiert ist.²² Ein zentraler Unterschied zwischen ihnen liegt zudem darin, inwiefern das Bildungssystem und die jeweilige Institution

²¹ Dies ist angesichts der Komplexität einer Etablierung in staatlichen Organisationen nicht überraschend, wurde aber insbesondere mit Blick auf die Repräsentanz anderer Religionsgemeinschaften beispielsweise in Universitäten kritisiert.

²² Das bedeutet, in einem öffentlichen Bildungssektor scheint zum einen die Etablierung länger zu dauern und ist zum anderen der Anschluss an Professionen erschwert. Dies liegt daran, dass staatliche Bildungssysteme auf einer anderen Ebene agieren als staatlich zwar anerkannte Religionsgemeinschaften, die jedoch

rechtlich legitimiert ist, mit religiösen Organisationen zu kooperieren (vgl. Nielsen 2012; zum Religionsunterricht siehe Euchner 2018). Auch wenn sich ein allgemeiner Trend zur Akademisierung feststellen lässt und damit eine Konkurrenz zwischen staatlichen und privaten Initiativen entsteht (Aslan 2012: 59), so sind die Länder doch danach zu unterscheiden, wann eine erste Akademisierung eingesetzt hat: Bosnien-Herzegowina, Österreich und Großbritannien haben im europäischen Vergleich eine frühe explizite Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Staat und Islam gesucht, die Niederlande, Frankreich und Deutschland etwas später.

In Bosnien-Herzegowina besitzen die islamisch-akademischen Bildungseinrichtungen Vorläufer aus der Zeit Ende des 19. Jahrhunderts (zum Beispiel die *School of Sharia, Judges and Law* von 1892 in Sarajevo) und sind in ihrer heutigen Form auf die 1970er Jahre zurückzuführen (vgl. Karić 2012). Auch Österreich hat im europäischen Vergleich früh, nämlich 1979 die *Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich* (IGGiÖ) als Körperschaft anerkannt und Anfang der 1980er Jahre den islamischen Religionsunterricht an Schulen eingeführt. In Großbritannien schließlich haben die Deobandi-Schulen nach indischem bzw. südasiatischem Vorbild weite Verbreitung gefunden (Sahin 2012: 230).

Die zentrale und fortgeschrittene Institutionalisierung in Bosnien-Herzegowina ist nicht nur auf die lange Geschichte des Islams in dem Land zurückzuführen, sondern auch auf die zentralistische Struktur des Islams in Bosnien-Herzegowina. Hierin liegt auch der maßgebliche Unterschied zu anderen europäischen Ländern. Insgesamt gibt es aktuell drei Fakultäten für Islamische Studien/Theologie in Bosnien-Herzegowina: Sarajevo, Zenica und Bihac. Die heutige Fakultät der Universität Sarajevo besitzt eine ausgebaute Islamische Theologie, verzeichnet hohe internationale Studentenzahlen und ist im islamischen Feld anerkannt. Getragen werden alle islamischen Bildungsinstitute inklusive der islamischen Fakultäten, von der nationalen islamischen Vertretung der Muslime, die auch für die spätere Anstellung verantwortlich ist (Aslan 2012: 30). In Großbritannien dahingegen ist das historisch anders entstanden. In der britischen Sozialpolitik hat man traditionelle islamische Bildungsinstitutionen relativ liberal behandelt, so dass die Infrastruktur bereits weit ausgebaut ist (Sahin 2012: 284f.; Aslan 2012: 39). Es haben sich drei Formen der Ausbildung muslimischer Expert:innen entwickelt (Mumisa 2014: 86): islamische Seminare, moderne islamische Colleges und

eine an das Ausbildungsniveau angepasste Professionalisierung ihrer Stellen nicht ermöglichen (können).

säkulare Universitäten. Das Cambridge Muslim College hat mit Timothy Winter (Abdal Hakim Murad) als prominenter Figur und dem ersten Diplom in *Muslim Community Leadership* internationale Reputation erlangt, es wurde 2009 gegründet (Sinclair 2019). Es ist nicht offizieller Teil der *Cambridge University*, sondern nutzt deren intellektuelles Umfeld – die Akademisierung islamischer Bildung wird also über die relative Offenheit zu privaten Bildungseinrichtungen realisiert.

Deutschland ist in die Gruppe der Länder einzuordnen, die in den frühen 2000er Jahren institutionelle Verhältnisbestimmungen zwischen islamischen Religionsgemeinschaften und dem Staat stärker forciert haben. Hierzu zählen auch die Niederlande und Frankreich. Die Niederlande und Deutschland (und anfangs auch Straßburg mit seinem verwaltungsrechtlichen Sonderstatus) nahmen zu dem Zeitpunkt Bemühungen auf, Islamische Theologie an den staatlichen Universitäten zu verankern (Aslan 2012: 60). In Frankreich, wo durch das Verhältnis von Religion und Staat in der *Laïcité* eine Inklusion islamischer Bildung in das öffentliche Bildungswesen erschwert ist, ist auch die religionspolitische Steuerung von Religion über Theologie nicht möglich.²³ Dies schlug sich nicht zuletzt innerhalb der Universitäten nieder, wo 1886 begonnen wurde, die universitäre Theologie zu schließen und bekenntnisfreie Religionsstudien einzuführen (Aslan 2012: 35). Im Jahr 2007 wurde ein erster Ausbildungsgang für Imame am Katholischen Institut der Universität Paris eingerichtet (Aslan 2012: 36f.; Akgönül 2012: 185).²⁴ Dort sollten Studierende in einem säkularen Ausbildungsgang zu Imamen ausgebildet werden, die im Einklang mit den Werten der Französischen Republik stehen (Akgönül 2012: 185). Das Programm war unter anderem deswegen nicht erfolgreich, weil es an einem katholischen Institut angesiedelt worden war und es so den zukünftigen Imamen an Legitimität mangelte (Akgönül 2012: 185). Fast zeitgleich kam an der Universität Straßburg (2012/2013), wie dann auch in einem Straßburger Vorort durch die *Diyamet* (2011), das Anliegen auf, eine Ausbildungsstätte für Imame einzurichten (Akgönül 2012: 186f.), wobei auch hier das universitäre Projekt ins Stocken geriet. Über den französischen Kontext hinaus bekannt ist

²³ Die katholische Kirche fungiert in diesem Verhältnis als Schulträger und wird als solcher auch staatlich finanziert. Unter dem damaligen Innenminister Sarkozy wurde die *Laïcité* in den 2000er Jahren in die sog. *Laïcité active* überführt. Sie sollte mit dem alten Säkularismus brechen und dem Staat ermöglichen, einen Umgang mit den islamischen Religionsgemeinschaften zu finden statt einen Abstand zu ihnen zu pflegen (Akgönül 2012: 184). Nach dem Mord an dem Lehrer Samuel Paty im Oktober 2020 sind erneut Forderungen nach einer staatlichen Kontrolle der Imamausbildung laut geworden (vgl. Pantel 2020).

²⁴ Aslan (2012: 36f.) nennt das Jahr 2008.

zudem das private *Institut Européen des Sciences Humaines* (IESH), zu dem auch das *Institut de Formation des Imams et des Educateurs* in Château-Chinon zählt. Es bietet Fernstudienkurse an, in denen jährlich circa 200 Studenten aus unterschiedlichen europäischen Ländern eingeschrieben sind (siehe auch Aslan 2012: 38). In der Tendenz scheinen die privaten Institute in Frankreich bereits weiter ausgebaut und etablierter zu sein als die Kurse und Studiengänge an den staatlichen Universitäten, zumal sich ein Projekt der Gleichstellung katholischer und islamischer Theologie in Straßburg hat nicht realisieren lassen. Am Beispiel Frankreich wird somit deutlich, dass die Ausbildungs- und Professionalisierungsmodelle eng an das jeweilige Säkularitätsgefüge geknüpft sind.

Neben diesen sehr unterschiedlichen Strukturen sind die Diskussionen um islamische Bildungsinstitutionen in den europäischen Ländern ähnlich verlaufen (Akgönül 2012: 184). So finden sich durchweg die Verbindung zu den Themen Islamismusprävention und Sicherheit und die damit einhergehende Annahme, dass bestimmte Formen von Religion ein Sicherheitsrisiko für die Länder darstellen (Johansen 2006: 93). Auch die Figur des Imams als Demokratiepädagoge taucht in unterschiedlichen Länderkontexten nach den Terroranschlägen des 11. Septembers 2001 auf (Nielsen 2012: 92; Peter 2018b: 342), ist allerdings historisch schon viel früher bemüht worden. Akgönül (2012: 175) beschreibt beispielsweise für Frankreich eine Abwertung des Imambilds in der Öffentlichkeit im Kontext der Algerienkriege ab den 1980er, insbesondere aber ab den 1990er Jahren, die in den 2000ern noch stärker mit dem Thema Radikalisierung verbunden wurde. Auffällig ist in den jeweiligen Phasen der Gründung von Instituten und den diese begleitenden Diskursen, dass durchweg die Figur eines zivilisierten, wertermittelnden religiösen Experten auftaucht, der allerdings letztlich zu einem politischen und sozialen religiösen Experten ausgebildet werden soll (vgl. Akgönül 2012: 188). Mit dieser normativen Erwartung einer bestimmten Form des Experten und des Islams gehen spezifische Erwartungen an die Absolvent:innen der Studiengänge einher. Einerseits findet sich in den Diskussionen um die Studiengänge das Gegenbild zu den in den Gründungsdiskursen negativ gezeichneten Imamen: also aufgeklärte islamische Experten, die in der Landessprache auf die Lebenswelt der Gläubigen einzugehen vermögen. Andererseits wird den Absolvent:innen, wie auch dem Fach selbst, die Aufgabe zugeschrieben, die Diskrepanz zwischen „islamischer Tradition“ und der Gegenwartsgesellschaft zu überwinden (vgl. Meuleman 2012: 233). Zum Vergleich: Für Bosnien-Herzegowina etwa bezeichnet es Karić (2012: 73) als Hauptaufgabe im 20. Jahrhundert, den Islam in einem hochgradig säkularisierten

Umfeld zu interpretieren. Dieses Gegenbeispiel macht deutlich, dass in dem Motiv, die Lücke zwischen dem Islam und der Gegenwarts-gesellschaft zu schließen, ein kultureller Dualismus und ein Gegensatz zwischen dem Islam und der Gesellschaft impliziert ist. Der Etablierung islamisch-theologischer Institutionen wird von den Diskussionsbeteiligten zugeschrieben, diese kulturelle Differenz ausgleichen zu können.

An der groben Unterscheidung zwischen den genannten Ländern möchte ich zunächst festhalten, um einen weiteren Prozess zu verdeutlichen, den die unterschiedlichen Etablierungspfade anzeigen. In den Institutionen, in denen die neuen islamischen Bildungsinstitutionen top-down etabliert werden, sollen die Institutionalisierungspraktiken (wie Islamische Theologie definiert wird, was gelehrt werden soll, etc.) aus dem Bildungsbereich heraus in die religiöse Sphäre wirken. Im Bottom-up-Modell ist der Prozess ein gegenläufiger: Aus der religiösen Sphäre heraus wird der Versuch unternommen, etwa durch Anerkennungs-gesuche, in die Bildungssegmente zu wirken. Entsprechend besteht ein Kooperationsmodell aus der beidseitigen Einwirkung religiöser und bildungsbezogener Institutionalisierungspraktiken. Es können somit Richtungen der Diffusion unterschieden werden: von der Religions- in die Bildungssphäre, über die Bildungs- in die religiöse Sphäre und wechselseitig im Kooperationsmodell. So gesehen sind alle Projekte der Islamischen Studien und Theologie zwischen den Sphären von Bildung und Religion angesiedelt. In den meisten europäischen Ländern, in denen die Ausbildungsstätten bereits länger etabliert sind, sind sie bottom-up entstanden und funktionieren über ein privates Bildungssystem, über die privaten Hochschulen, Fachhochschulen, Seminare und Ausbildungsstätten. Die Etablierung ist hier weiter vorangeschritten als die Institutionalisierungen an den staatlichen Hochschulen (vgl. Aslan 2012: 59f.). Neu ist, dass Kooperationen zwischen staatlichen (außerreligiösen) und privaten (oder religiösen) Bemühungen um die Institutionalisierung islamischen Wissens in Ländern entstehen, in denen bislang islamische Institutionen nicht als Bestandteil von Wissensordnungen sichtbar waren, wie auch, dass die neuen Institutionen akademisch geprägt sind. Bereits zwischen den genannten Ländern – zuweilen auch zwischen Regionen – gibt es erhebliche Unterschiede darin, wie und ob Imamausbildungen, Islamische Studiengänge oder Theologie institutionalisiert wurden, was nicht zuletzt auf unterschiedliche Verhältnisse zwischen Staat und Religion (Nielsen 2012) und auf die häufig nationalstaatlich organisierten Bildungssysteme zurückgeführt werden kann. Insofern lassen sich an den Akademisierungspfaden auch die rechtlichen Varianzen der Stellung von Religion in Bildungsinstitutionen und Spezifika des je-

weiligen Verhältnisses von Staat und Religion ablesen (Ferreiro Galguera 2011). Im folgenden Kapitel gehe ich auf die bisherigen Analysen zu diesen Institutionen ein und frage, was sich theoretisch aus ihnen für die Analyse der Islamischen Theologie in Deutschland ableiten lässt.