pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Dreier, Lena; Wagner, Constantin

Nicht-Passung in der Hochschule. Nicht-Passungen, kulturelles sowie religiöses Kapital bei Studierenden der Islamischen Theologie

Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 3, S. 410-430

Quellenangabe/ Reference:
Dreier, Lena; Wagner, Constantin: Nicht-Passung in der Hochschule. Nicht-Passungen, kulturelles sowie religiöses Kapital bei Studierenden der Islamischen Theologie - In: Zeitschrift für Pädagogik 67 (2021) 3, S. 410-430 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-287720 - DOI: 10.25656/01:28772; 10.3262/ZP2103410

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-287720
https://doi.org/10.25656/01:28772

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

D 7484

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 3 Mai/Juni 2021

■ *Thementeil*

Bildung unter (digitaler) Beobachtung – nationale und internationale Perspektiven auf Dateninfrastrukturen in der Bildungssteuerung

■ *Allgemeiner Teil*

Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsschulen in Deutschland: Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag

Nicht-Passung in der Hochschule. Nicht-Passungen, kulturelles sowie religiöses Kapital bei Studierenden der Islamischen Theologie

Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert

BELTZ JUVENTA

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK
Jahrgang 67 – Heft 3
Mai/Juni 2021

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Bildung unter (digitaler) Beobachtung – nationale und internationale Perspektiven auf Dateninfrastrukturen in der Bildungssteuerung

Sigrid Hartong/Rita Nikolai
Warum es unabdingbar ist, Dateninfrastrukturen in der Bildungssteuerung stärker kritisch in den Blick zu nehmen: Einleitung in den Thementeil 317

Annina Förschler
Der wachsende politische Einfluss privater (EdTech-)Akteure im Kontext digitaler Bildungsbeobachtung und -steuerung: Bemühungen um ein ‚dateninfrastrukturfreundliches Ökosystem' 323

Christian Brüggemann
Datenbasiertes Bildungsmanagement als Steuerungsversprechen der Regionalisierungspolitik im Bildungswesen 338

Marvin Erfurth
Datafizierung von Bildungssteuerung: Der Fall Singapur 353

Vito Dabisch/Sigrid Hartong/Rita Nikolai
Herausforderungen der international vergleichenden Betrachtung von Dateninfrastrukturen in der Schulsteuerung: Ein Diskussionsbeitrag 367

Deutscher Bildungsserver
Linktipps zum Thema „Bildung unter (digitaler) Beobachtung – nationale und internationale Perspektiven auf Dateninfrastrukturen in der Bildungssteuerung" 383

Allgemeiner Teil

Ulrike Deppe
Biografische Verläufe von Absolvent*innen exklusiver Internatsschulen in Deutschland: Zwischen Selbstverwirklichung und familialem Auftrag 392

Lena Dreier/Constantin Wagner
Nicht-Passung in der Hochschule. Nicht-Passungen, kulturelles sowie religiöses Kapital bei Studierenden der Islamischen Theologie 410

Carola Groppe
Schülerpensionen. Ein unerforschter Gegenstand der deutschen Schul- und Jugendgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert 431

Besprechungen

Josef Christian Aigner
Bernd Ahrbeck: Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen 455

Bernd Birgmeier
Margret Dörr/Werner Thole (Hrsg.): Das Pädagogische in der Theorie und Praxis Sozialer Arbeit 457

Dagmar Hänsel
Ulrich Heimlich: Inklusive Pädagogik. Eine Einführung.
Otto Speck: Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann 460

Gottfried Schweiger
Caroline Heinrich/Daniela Berner-Zumpf/Michael Teichert (Hrsg.): „Alle Tassen fliegen hoch!“ Eine Kritik der Kinderphilosophie 465

Stefan T. Siegel/Sina Maren Mayer
Birgitta Fuchs: Geschichte des pädagogischen Denkens
(Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 1).
Peter Vogel: Grundbegriffe der Erziehungs- und Bildungswissenschaft
(Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 2).
Heinz-Hermann Krüger: Erziehungs- und Bildungswissenschaft
als Wissenschaftsdisziplin (Einführung in die Erziehungs-
und Bildungswissenschaft, Bd. 3).
Arnd-Michael Nohl: AdressatInnen und Handlungsfelder der Pädagogik
(Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Bd. 4) 467

Heinz-Elmar Tenorth
Wolfgang Brezinka: Pädagogik als umkämpftes Fach –
Lebenserinnerungen 1967–2020 470

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 473

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Education Under (Digital) Observation – National and International Perspectives on Data Infrastructures in Educational Governance

Sigrid Hartong/Rita Nikolai
Why We Need a More Critical Understanding of Data Infrastructures in Educational Governance: An Introduction 317

Annina Förschler
The Growing Influence of Non-State (Edtech) Actors in the Context of Digital Education Governance in Germany: Efforts to Create a 'Data Infrastructure Friendly Ecosystem' 323

Christian Brüggemann
Data-based Management: Governance Promise and Regionalization Policy in Education 338

Marvin Erfurth
The Datafication of Educational Governance: The Case of Singapore 353

Vito Dabisch/Sigrid Hartong/Rita Nikolai
International Comparative Analyses of Data Infrastructures in Education: A Discussion of Potentials and Challenges 367

Deutscher Bildungsserver
Online Resources "Education Under (Digital) Observation – National and International Perspectives on Data Infrastructures in Educational Governance" 383

Articles

Ulrike Deppe
Biographies of Alumni of Exclusive Boarding Schools in Germany: Between Self-Fulfilment and Family Obligations 392

Lena Dreier/Constantin Wagner
Not Fitting in: Cultural and Religious Capital of Students of Islamic Theology 410

Carola Groppe
Boarding Houses for Secondary Pupils: An Unexplored Object of German School and Youth History in the 19th and 20th Centuries 431

Book Reviews 455

New Books 473

Impressum U3

Lena Dreier/Constantin Wagner

Nicht-Passung in der Hochschule

Nicht-Passungen, kulturelles sowie religiöses Kapital bei Studierenden der Islamischen Theologie

Zusammenfassung: Mit der Gründung der Islamischen Theologie hat sich seit den 2010er Jahren ein Studiengang etabliert, der über seinen Bezug zum muslimischen Glauben Studierendengruppen einen Anschluss an die Universität eröffnet, die aufgrund von geringerem kulturellen, symbolischen und ökonomischen Kapital zuvor seltener in die Hochschule eingemündet sind. Gleichzeitig bricht eine Vielzahl von Studierenden das Studium ab. In unserem Artikel untersuchen wir die Muster dieser Studienabbrüche. Hierfür beschreiben wir zunächst die (Einführung der) Disziplin Islamische Theologie im deutschen Kontext, gehen anschließend auf das theoretische Konzept der (Nicht-)Passung ein und zeigen dann, dass bzw. in welchen Konstellationen eine temporäre Affizierung über nicht-bildungsbezogenes Kapital im Studienverlauf nicht verstetigend wirken kann.

Schlagworte: Bildungskapital, Passung, Islamische Theologie, Studienabbruch, Hochschule

1. Einleitung

Wie lässt sich der Studienabbruch einer zunächst angewählten Disziplin erklären und theoretisch fassen? Mit Bezug auf Bourdieus Begriff der Passung und ausgehend von Fällen der Nicht-Passung, werden in dem Artikel Muster des Abbruchs des Studiengangs Islamische Theologie[1] untersucht. Wir arbeiten zu dieser Fragestellung rekonstruktiv-sequenzanalytisch mit qualitativem Material aus zwei empirischen Studien und stellen Muster der Nicht-Passung in dem Studiengang vor. Das Konzept der Passung zwischen dem Fach bzw. der Hochschule und den Studierenden wird für den Kontext der Islamischen Theologie hierfür mit Bourdieus Kapitaltheorie verbunden.

Nachdem wir die Einführung der Disziplin Islamische Theologie beschrieben haben (1.), diskutieren wir den Begriff der (fachkulturellen) Passung (2.), stellen dann unser Vorgehen und die Empirie vor (3.), rekonstruieren vier Muster der Nicht-Passung (4.) und binden unsere Ergebnisse schließlich an die eingangs diskutierte Theorie rück (5.). Der Artikel soll somit nicht nur dazu dienen, Studienabbrüche der Islamischen Theologie theoretisch zu fassen und zu erklären, sondern auch einen Beitrag zum Verständnis studierendenbiografischer Passungsverhältnisse in Studiengängen mit Wertebezug leisten.

1 Sprechen wir von dem Fach Islamische Theologie, meinen wir damit auch die Studiengänge, die, je nach Standort, andere Namen erhalten haben wie etwa Islamisch-theologische Studien.

Unsere empirische Analyse zeigt, dass kurzfristig andere Kapitalarten affizierend auf die Studienwahl wirken können, während langfristig Bildungskapital nicht durch andere Kapitalien ersetzbar erscheint. Ein potentieller Bildungsaufstieg über sozio-kulturell-religiöses Kapital (s. u.) ist somit an die Bedingung geknüpft, dass dieses in Bildungskapital übertragen oder mit diesem kombiniert wird. Die Bezugnahme des Studiengangs auf ein religiöses Bekenntnis ermöglicht aus dieser Perspektive zwar ‚neuen' Milieus bzw. nicht-traditionellen Studierenden einen Anschluss an die Universität, die zuvor in der Breite der Hochschule nicht repräsentiert waren, produziert im weiteren Studienverlauf jedoch auch viele Abbrecher*innen genau jener Milieus. Der alle Fächer umfassende Milieu-Bias im deutschen Hochschulsystem wirkt somit verstärkt in den Studiengang hinein. Zugleich eröffnet der Studiengang Einzelnen Bildungskarrieren, die sie explizit oder implizit für sich in anderen Disziplinen verwehrt sehen.

2. Was ist die wissenschaftliche Disziplin Islamische Theologie im deutschen Kontext?

Das Fach Islamische Theologie ist eines der jüngsten Fächer der deutschen Hochschullandschaft. Durch die Empfehlung des Wissenschaftsrats zur Etablierung des Faches angestoßen (Wissenschaftsrat, 2010), wurden fünf Zentren für Islamische Theologie ab 2011/2012 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung mit einer Fördersumme von knapp 20 Millionen Euro eingerichtet (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2017). Seitdem hat das Fach hohes Interesse, nicht zuletzt bei Studieninteressierten, geweckt und wuchs mit den beiden nächstfolgenden Standorten Paderborn und Berlin (jeweils 2019) auch institutionell. An den beteiligten Universitäten reichen aktuell die Studierendenzahlen im Bereich Islamische Theologie von zirka 130 (Erlangen-Nürnberg) bis zu 800 Studierenden (Münster) (vgl. Dreier & Wagner, 2020). Das Fach kann in Bachelor- und Masterstudiengängen studiert werden, außerdem existieren Lehramtsstudiengänge für den Islamischen Religionsunterricht.

Die erste Welle der Eröffnung des Fachs in Frankfurt (mit Gießen), Erlangen-Nürnberg, Tübingen sowie Osnabrück und Münster geht bei aller Unterschiedlichkeit von Fachbereichszuordnungen, Größe, Beiratsmodell und inhaltlichen Ansätzen und Schwerpunkten auf folgende zusammenwirkende, die Einführung des Fachs vorbereitende, Entwicklungen zurück. *Erstens* wirkten die politischen Forderungen nach in Deutschland ausgebildeten Imamen beschleunigend (vgl. Antes & Ceylan, 2017), aber als konkrete politische Stellungnahme auch die Empfehlungen der Deutschen Islamkonferenz 2009, Islamische Theologie einzurichten.[2] *Zweitens* hatte sich ab den 2000ern eine epistemische Gemeinschaft herausgebildet, die – gefördert von interreligiösen und

2 Im Zwischenresümee der Deutschen Islamkonferenz 2009 heißt es: „Es besteht Übereinstimmung, dass Forschungs- und Lehrangebote zur islamischen Theologie im staatlichen Hochschulsystem eingerichtet und entsprechende Rahmenbedingungen möglichst zeitnah geschaffen werden sollten." (Deutsche Islam Konferenz, 2009, S. 13).

politischen Stiftungen –, dem Fach intellektuell den Weg bereitete (Engelhardt, 2017). *Drittens* ging es bei der Eröffnung der Islamischen Theologie darum, eine Möglichkeit der Lehramtsausbildung für den Islamischen Religionsunterricht zu schaffen. Bereits seit den 1980er Jahren wurden die Bedürfnisse muslimischer Eltern nach einem solchen Unterricht teils von Einzelpersonen, teils institutionell vertreten durch islamische Religionsgemeinschaften, vorgetragen.[3] Erste Lehrkräfte wurden seit den 2000er Jahren in Modellprojekten der Lehrerbildung ausgebildet, zumeist zunächst in Form von Weiterbildungen. Insofern waren im Bereich der Lehrerbildung zum Teil schon institutionelle Strukturen ausgebaut worden, auf denen die Etablierung des Fachs anknüpfen konnte.

Das nun gut zehn Jahre alte Fach hatte dabei insbesondere in den Anfängen seiner Etablierung nicht nur mit öffentlich-politischen, sondern auch mit rechtlichen und akademischen Konflikten zu kämpfen. Während in einer ersten Welle von Medienberichterstattungen und politischen Diskussionen vor allem die Frage im Mittelpunkt stand, ob und wer hier die zukünftigen deutschen Imame werden würden, fand eine disziplinäre Diskussion darüber statt, welche Inhalte die neuen Studiengänge beinhalten sollten, welche Akteur*innen legitimerweise auf das Fach einwirken dürfen und welche die relevanten Bezugsdisziplinen und Wissensreservoirs sind (vgl. etwa Kiefer, 2010; Aslan, 2012). Die Professuren wurden anfangs durch Wissenschaftler*innen aus anderen Ländern oder anderen Fächern besetzt (Engelhardt, 2017); in Berlin wurden jüngst die ersten Professor*innen berufen, die das Fach in Deutschland studiert haben.

Eine Gruppe von Wissenschaftler*innen aus der Islamischen Theologie hat Faktoren herausgearbeitet, die auf die Disziplin einwirken und diese damit gleichzeitig mitkonstituieren. Hierzu zählen neben einem neuzeitlichem Wissenschaftsverständnis und dem Universitätsbetrieb auch Politik/Staat, Religionsrecht, muslimische Gemeinden, die etablierten islamischen Theologien außerhalb Deutschlands sowie die nichttheologische Islamforschung (Agai et al., 2014, S. 9). Mit der Etablierung der Islamischen Theologie habe es eine bedeutende Wende in der institutionalisierten wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Islam in Deutschland gegeben, weil hier Muslime vom Forschungsgegenstand zu den tragenden Subjekten der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Islam geworden wären.[4] Diese Subjektwerdung bedinge zwangsläufig die Formulierung und Entwicklung neuer Perspektiven. Unterschiede zwischen der theologischen und nichttheologischen Islamforschung, so die Autor*innen, „liegen in erster Linie in der Relevanz des Forschungsgegenstandes und der erzielten Ergebnisse für die Konstituierung von muslimischer Subjektivität. Aus einem muslimischen Blickwinkel heraus, einer Innenperspektive also, ergeben sich Fragen an die islamischen Quellen, Traditio-

3 Zu Versuchen der juristischen Durchsetzung, siehe https://www.domradio.de/themen/islam-und-kirche/2018-12-22/bundesgericht-islamverbaende-womoeglich-doch-religionsgemeinschaften [19.02.2021]. Şahin weist darauf hin, dass bereits in den 1980er Jahren entsprechende Forderungen diskutiert wurden: „Schon 1984 hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluss vom 20.3.1984 (‚Möglichkeiten religiöser Erziehung muslimischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland') festgestellt, dass neben evangelischem und katholischem auch ein regulärer islamischer Religionsunterricht eingeführt werden muss" (Şahin, 2010, S. 1).

4 Vgl. zur Diskussion des Verhältnisses von Islam als Objekt und Subjekt auch Schulze (2015).

nen und an die islamische Geschichte, die einen Rückbezug der gefundenen Antworten auf die persönliche Ebene und Lebensgestaltung implizieren können" (Agai et al., 2014, S. 16). Im Grad der Wissenschaftlichkeit würden die Disziplinen sich jedoch nicht unterscheiden. Die islamische Theologie sei bekenntnisorientiert, jedoch nicht bekenntnisgebunden. Eine verpflichtende Anbindung der wissenschaftlichen Arbeit an dem Geltungs- und Wirkungsbereich von islamischen Vereinigungen wird vor diesem Hintergrund abgelehnt (Agai et al., 2014, S. 13–15, 20).[5]

Diese Diskussionen blieben und bleiben nicht ohne Effekt auf (zukünftige) Studierende. So hatten etwa einige Studierende in Münster einen öffentlichen Brief im Konflikt um die Schriften des Zentrumsleiters Khorchide verfasst, in dem sie Nachteile im Übergang in den Beruf durch die Assoziation mit den Aussagen Khorchides beklagten (Fachschaftsrat ZIT Münster, 2013). Sie fürchteten, der Konflikt zwischen den Religionsgemeinschaften und der Universität könnte auf ihrem Rücken ausgetragen werden, wenn sie mit einem Abschluss der Islamischen Theologie in Münster in den Gemeinden nicht anerkannt und angestellt würden. Ähnliche Befürchtungen äußern einige der Studienanfänger*innen des Faches, die wir in unseren Erhebungen befragt haben, ganz unabhängig von der Diskussion um einzelne Professuren: Die Lehre an der Universität könnte zu sehr von dem abweichen, was man selbst in den Gemeinden oder Zuhause gelernt habe.

Diese Befürchtungen sind ein Beispiel dafür, mit welchen Vorstellungen von einem Studium und mit welchen Motivationen Studienanfänger*innen in das Fach einmünden. Wie in anderen Fächern auch, so finden sich in der Islamischen Theologie allgemeine aber auch spezifische Kombinationen von Erwartungen, die für die Anwahl des Fachs entscheidend sind, welche sich unter Umständen keineswegs mit dem Selbstverständnis des Fachs als wissenschaftliche Disziplin und den Ansprüchen derselben decken. Gerade in der Anfangsphase der Etablierung eines Fachs sind hier jedoch die Zahlen der Studierenden, die das Studium abbrechen, ungleich höher, da auch innerhalb des Fachs noch viele grundlegende Verständigungen über die Definitionen und Lernziele, über Curricula und Professionalisierungswege des Fachs im Gange sind.

Wir argumentieren in diesem Artikel, dass neben der Erklärung, dass es sich um ein junges Fach handelt, die spezifische Anwahlklientel des Fachs zentral für den Nicht-Abschluss des Studiengangs ist. Durch die Fächerbezeichnung und das Fächerverständnis, den Islam aus der Binnenperspektive zu erforschen, wird ein Anschluss für Akteure hergestellt, die angesichts geringen Bildungskapitals wenig andere Anschlüsse an die Hochschulen generieren. So verfügen weniger als 30 Prozent der Eltern einer Gruppe von 187 befragten Studierender des Fachs über einen höheren Bildungsabschluss (Dreier

5 Der Forschungsstand zum Fach ist bisher in personell-disziplinärer Hinsicht durch Fachvertreter*innen der Islamischen Theologie selbst geprägt sowie in inhaltlicher Hinsicht durch eine Auseinandersetzung um curriculare Inhalte, Kanonisierung und Positionierung in dem zuvor benannten Spannungsfeld unterschiedlicher Ansprüche (vgl. Antes & Ceylan, 2017; Blasberg-Kuhnke Ceylan & Ucar, 2019; Ceylan, 2014; Ceylan & Jacobs, 2018; Uçar, Blasberg-Kuhnke, Ceylan, Scheliha & Bommes, 2010).

& Wagner, 2020, S. 21). Über den religiösen Bezug sehen die Studierenden in der Islamischen Theologie eine Möglichkeit, trotz dessen ein Hochschulstudium zu realisieren.

3. Nicht-Passung und Passung: Theoretische Vorüberlegungen

Das Konzept der kulturellen Passung in Bildungsinstitutionen wurde in den Schriften von Bourdieu und Passeron in den 1970er Jahren entwickelt (Bourdieu & Passeron, 1973, S. 103). Sie stützen sich auf die theoretische Ausarbeitung von Habitus und pädagogischem System im Kontext höherer Bildungsinstitutionen und legen eine Theorie vor, die generalisierenden Charakter hat und pädagogische Arbeit, Autorität und das Unterrichtssystem machttheoretisch fasst. In der deutschsprachigen Bildungsforschung haben sich Werner Helsper und Rolf-Torsten Kramer vor dem Hintergrund der Schulkulturtheorie eingehend mit dem Konzept der Passung auseinandergesetzt und es weiterentwickelt (Helsper, 2008; Kramer & Helsper, 2010; Kramer, 2015). Neben den genannten theoretischen Arbeiten wird auf Passung in einer Vielzahl empirischer Arbeiten der Schulforschung verwiesen (vgl. etwa Helsper, Kramer & Thiersch, 2014; Martens, 2016; Bloch, Dreier, Kotzyba, Mitterle & Niemann, 2015), allerdings finden sich hier nur vereinzelt (Helsper et al., 2014; Kramer, 2014) Hinweise auf die theoretische bzw. eine empirisch gesättigte Konzeption. Zum Teil wird der Begriff auch evaluativ (vgl. etwa Huber, 1997) oder generell normativ oder fachsprachlich, aber nicht im eigentlichen Sinne theoretisch, in der Hochschulsteuerung verwendet (Heine Didi, Haase & Schneider, 2008). Der Begriff gehört zwar also zum erziehungswissenschaftlichen Begriffsapparat; ähnlich dem Habitusbegriff (vgl. die Kritik bei Rademacher & Wernet, 2014) wohnt dieser Begriffsverwendung jedoch die Gefahr der Unschärfe inne. Eine Klärung der Definition bei Bourdieu/Passeron sowie der Verwendung bei Helsper/Kramer in der Schulforschung und darüber hinaus bei Friebertshäuser in der Studierendenforschung soll deshalb unseren empirischen Analysen vorausgestellt werden: Es wird dabei auch gefragt, wie Nicht-Passung verstanden werden kann. Dahinter steht die Absicht, ein analytisches Konzept herauszuarbeiten, das im Weiteren der Analyse der Muster von Studienabbrüchen in der Islamischen Theologie dienen kann.

3.1 Passung bei Bourdieu und Passeron

Bourdieu und Passeron sprechen in ihren Ausführungen zum Schulsystem in den „Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt" von 1973 zwar nicht explizit von Passung, legen jedoch eine Theorie zum schulischen und auch in anderen Bildungsinstitutionen verlangten Habitus und damit zum primären und sekundären Habitus vor, dessen Anschlussexklusivität zu den Habitus der privilegierten Klassen in der Regel jedoch verdeckt bleibt.

Grundsätzlich gehen die Autoren davon aus, dass das Unterrichtssystem „die Struktur der Verteilung des kulturellen Kapitals unter den Klassen (und Klassenfraktionen)

desto vollkommener [reproduziert], je näher die Kultur, die es übermittelt, der herrschenden Kultur steht und je ähnlicher die Einprägungsweise, derer es sich bedient, der familiären Einprägungsweise ist" (Bourdieu, 1973, S. 103). Die in den Institutionen verbürgten Anforderungen werden von den herrschenden Klassen erfüllt und ermöglichen ihnen Erfolg in diesen. Zentral für das Verständnis des Konzepts der Passung ist das Argument Bourdieus (1973, S. 106), dass die freiwillige (also implizite) Selektion durch Ausscheiden, Abbruch, Schulwechsel eine Vorwegnahme der institutionellen, expliziten Selektion ist. Insofern ist die Selektion verdeckt, denn sie stellt eine „Selbstelimination der meisten Kinder der kulturell unterprivilegierten Klassen oder Klassenfraktionen" dar (Bourdieu, 1973, S. 106). Diese würden dadurch nicht nur selektiert, sondern reproduzieren diese Selektion auch selbst in Antizipation der objektiven Strukturen und Chancen, die sie besitzen.

Die Logik der Passung muss also vor dem Hintergrund der machttheoretischen Perspektive von Bourdieu und Passeron gedacht werden. Insbesondere die Ausführungen zum Abbruch, Ausschluss oder Austritt aus Bildungsinstitutionen scheinen in unserem Zusammenhang relevant, erscheint der Studienabbruch doch vor dem Hintergrund der machtheoretischen Aufladung des Passungsbegriffs verbunden mit „objektiven Erfolgsaussichten" (Bourdieu, 1973, S. 106) als legitimierbare Selektion unterprivilegierter Studierendengruppen. Überträgt man diese Perspektive auf den Studienabbruch in der Islamischen Theologie, so ist zu fragen, welche Formen von Nicht-Passung in der Islamischen Theologie zu Abbrüchen, Ausschlüssen und Austritten führen – und für wen sich damit durch das neue Fach Aufstiegschancen eröffnen und für wen nicht.

3.2 Der Passungsbegriff bei Helsper und Kramer

Werner Helsper hat im Rahmen der Entwicklung der Schulkulturtheorie das Konzept der Passung genutzt, um das Verhältnis von Habitus und Schulkultur zu fassen. Dazu geht Helsper zunächst von einem „schulisch geforderten Habitus" (Helsper et al., 2014, S. 15) oder auch „ideal-imaginären institutionellen Schülerhabitus" (Helsper, Dreier, Gibson, Kotzyba & Niemann, 2018, S. 15) aus. Es handelt sich dabei um „Haltungen, Praktiken und Orientierungen [...], die im schulischen Feld gefordert sind und prämiert werden" (Helsper et al., 2014, S. 15).

Die Schüler werden als Habitusträger*innen des primären, also vorschulisch insbesondere aber familiär geprägten Habitus verstanden. Zwischen Formen der Passung und Nicht-Passung unterscheidet Helsper dann je nach Konstellation, die zwischen dem schulisch – man könnte auch verallgemeinern: institutionell – geforderten Habitus und dem primären Habitus entsteht (Helsper et al., 2014, S. 15). So können Spannungen zwischen primärem Habitus und schulisch gefordertem Habitus entstehen oder eben bereits Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen. Daran sei schließlich schulischer Erfolg und schulisches Scheitern festzumachen, insofern Erfolg durch Passung und Scheitern durch Nicht-Passung wahrscheinlicher wird (Helsper et al., 2014, S. 15). Möchte man den Passungsbegriff und damit den Begriff der Nicht-Passung genauer fassen, so lässt sich

von Passungsformationen und Passungskonstellationen sprechen, die sich zwischen den Polen der Passung und Nicht-Passung aufspannen. Diese Differenzierung verweist darauf, dass (Nicht-)Passung nichts Statisches ist, sondern in wechselseitiger Dynamik entsteht. Die Lernenden leisten, so Helmut Bremer, in ihrer jeweiligen Passungskonstellation, „Überbrückungsarbeit" (Bremer & Lange-Vester, 2015, S. 75).

Wie erwähnt, steht das Konzept der Passung bei Helsper und Kramer im Kontext der Schulkulturtheorie, das heißt einer kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung. Dieser Hintergrund ist nicht nebensächlich, ist doch Passung hier als *kulturelle* Passung konzipiert (Böhme, Hummrich & Kramer, 2015; Kramer, 2014). Schule ist aus dieser Perspektive betrachtet ein Ort, an dem eine „symbolisch-kulturelle Ordnung" hergestellt wird, die jeweils für diese Schule spezifisch ist und „Dominanzverhältnisse" (Helsper, 2008, S. 67) erzeugt. So entsteht ein „Feld von exzellenten, legitimen, tolerablen, marginalisierten und tabuisierten kulturellen Ausdrucksgestalten, Praktiken und habituellen Haltungen, das zwar keine einfache Fortsetzung milieuspezifischer Habitusformationen darstellt, aber zu den diversen milieuspezifischen, ethnischen, geschlechtsspezifischen etc. habituellen Sinnstrukturen in einem Passungs- oder Abstoßungsverhältnis steht" (Helsper, 2008, S. 67). Dies gilt, so die Autoren, für Schüler*innen wie auch Lehrer*innen. Schulen produzieren dabei Affinitäten nicht nur zu spezifischen Herkunftsmilieus sondern auch zu biographischen Habitusformationen (Helsper, 2008). Als empirischer Ertrag der Studien zu Gymnasien wird zudem deutlich, dass die Varianz von Passungsverhältnissen mit der Kohärenz von Schulkulturen und sogar der Exklusivität von Bildungsinstitutionen korrespondiert (Helsper et al., 2018). Auch zwischen Schulen eines Segments zeigen sich unterschiedliche Passungskonstellationen (Helsper et al., 2018, S. 479), Nicht-Passung, so lässt sich daraus schlussfolgern, kann somit über Bildungsungleichheit auch innerhalb eines Schulsegments (wie bei Helsper des Gymnasialen) Auskunft geben.

In der kulturwissenschaftlichen Bildungsforschung lassen sich auch die Arbeiten von Rolf-Torsten Kramer verorten. Von Bourdieu und Passeron ausgehend untersucht er empirisch kulturelle Passungskonstellationen in verschiedenen schulischen Übergängen ins Gymnasium. Dabei geht es ihm um das Passungsverhältnis, zunächst nicht jedoch allgemein zwischen den Habitus, sondern zwischen Schüler*innenbiographien und Schulkulturen (vgl. Kramer, 2002, 2014), aus denen er Formen von Habitustransformationen ableitet. Er spricht vor diesem Hintergrund von der harmonischen, der inkonsistenten und der antagonistischen Passung (Kramer, 2002; siehe auch Helsper & Bertram, 2006). Da Kramer auch inkonsistente und antagonistische Passungsverhältnisse rekonstruiert, ist damit zugleich die Figur der Nicht-Passung tangiert, wobei in Anlehnung an Bourdieu auch Kramer et al. Abbrüche für Entscheidungen halten, die nicht individuell, sondern über den Habitus vermittelt sind (Kramer, 2015, S. 230).

Wie lässt sich das hier beschriebene Konzept der (Nicht-)Passung nun auf den Kontext der Universität und spezifisch die Untersuchung von Studienentscheidungen im Fach Islamische Theologie übertragen? Bei Helsper wird deutlich, dass einige Aspekte seiner Schulkulturtheorie sich in Hinblick auf andere Bildungsinstitutionen verallgemeinern lassen: a) eine symbolische Ordnung, die normierte Praktiken, Haltungen

und Orientierungen hervorbringt, die innerhalb der Institution gelten und prämiert werden; b) das Verständnis der Akteure in Bildungsinstitutionen als Habitusträger, deren Habitus mehr oder weniger passförmig mit der jeweiligen Institution sind und c) das Konzept der Passungskonstellationen, mit denen die Habituserwartungen und Habitus der Akteure in ihren Anknüpfungs- und Abstoßungsfigurationen beschrieben werden. Allerdings sind auch einige Spezifika des *schul*kulturellen Ansatzes festzuhalten, bei denen wir Grenzen der Übertragbarkeit auf andere Bildungsinstitutionen sehen: a) Kohärenz und Pluralität symbolischer Ordnungen können zwischen Institutionen je nach etwa Größe, Zentralisierung und Grad der Ausdifferenzierung, etc. stark variieren (vor allem in Kontrast zu Schulen mit pädagogischem Profil); b) anders als in Schulen kann man in anderen Bildungsinstitutionen bei Eintritt der Akteure wohl kaum von einem primär familial geprägten Habitus ausgehen. Gerade in Universitäten finden sich so eine weitere Bandbreite habitueller Vorprägungen und c) somit auch eine jeweils unterschiedliche Varianz an Anschluss- und Abstoßungsmöglichkeiten der Passungskonstellationen. Vor diesem Hintergrund der schulischen Spezifika ist auf die Arbeiten von Engler sowie Friebertshäuser spezifisch zur Hochschule einzugehen.

3.3 Fachkulturelle Passung bei Engler und Friebertshäuser

Enger auf Hochschulen und Studierendenbiographien bezogen und insofern eine sinnvolle Erweiterung für die Analyse der Islamischen Theologie sind die Arbeiten von Barbara Friebertshäuser (Friebertshäuser, 1992, 2006) und Steffani Engler (Engler, 1993). In ihren Studien erarbeiten die Autorinnen Konzepte fachkultureller Passung in Hochschulen. Friebertshäuser etwa fasst darunter „die vorhandene Übereinstimmung zwischen individueller Disposition und der jeweiligen Fachkultur" (Friebertshäuser, 2006, S. 304). Auch Engler geht es weniger allgemein um den Habitus in Bildungsinstitutionen, sondern spezifisch um eine studentische Fachkultur, die unter anderem von den Studierenden selbst geprägt wird, nämlich durch die studentische Kultur (Engler, 1993, 50–51). Sie macht damit die Studierenden als Mit-Produzent*innen und Reproduzent*innen des fachkulturellen Habitus geltend und fügt dem Ansatz des von der Institution erwarteten Habitus den fachspezifischen Habitus studentischer Kultur hinzu. Es können in der studentischen Fachkultur auch weitere oder ergänzende Habitus und insofern eine Pluralisierung an habituellen Anschlussmöglichkeiten für die Studierenden hervorgebracht werden. Mit den studentischen Habitus und der studentischen Kultur werden dabei aber ebenso wie in den Selektionsmechanismen und Habituserwartungen Ungleichheiten reproduziert. Studienabbrüche müssten in diesem Sinne Nicht-Passungen zwischen Habitus, studentischen Kulturen und Fachkulturen anzeigen.

Für die Untersuchung der Islamischen Theologie bedeuten die Analysen der genannten Autor*innen, dass zwar von Konstellationen zwischen den Studierendenhabitus und den erwarteten bzw. geforderten Haltungen, Orientierungen und Praktiken in den Studiengängen ausgegangen werden kann, ohne dass jedoch klar zu definierende standortübergreifende Erwartungen benannt werden können, da sich hierfür der universitäre

Raum als zu plural und fachkulturell differenziert zeigt. Zudem ist insbesondere für das Fach Islamische Theologie aufgrund seines Etablierungsstatus (noch) nicht von einer kohärenten Fachkultur auszugehen. Dennoch lässt sich annehmen, dass ein jeweils dominantes Feld der symbolisch-kulturellen Ordnung an den jeweiligen Standorten entsteht, das bestimmte Orientierungen, Haltungen und Praktiken anschlussfähiger macht als andere. Während nicht von einer Kohärenz der Bildungsinstitutionen ausgegangen werden kann, so doch von durch symbolisch-kulturellen Praktiken entstehenden Ordnungen, die Abstoßungen zu Habitusformationen und damit Nicht-Passungen produzieren.

3.4 Fachkulturelle und studierendenbiografische (Nicht-)Passung in der Islamischen Theologie

Auf Grundlage der vorausgehenden Auseinandersetzung mit dem Konzept der Passung definieren wir Nicht-Passung in der Islamischen Theologie als Konstellation, in der zwischen Habitus, institutionellen Anforderungen und Kulturen Spannungen entstehen. Es können dabei nur geringe oder keine dauerhaften Verbindungen hergestellt werden – weder von den Akteuren zu den Institutionen, noch von den institutionellen Akteuren zu den studentischen Habitus. Diese Nicht-Anschlüsse sind sowohl in den Fachkulturen als auch in den studentischen Kulturen spezifisch strukturiert. Die Rekonstruktion der Nicht-Passung in der Islamischen Theologie soll dabei Auskunft geben über spezifische, aber auch über allgemeine, Konstellationen der Nicht-Passung in der Hochschule. Dabei ist zu beachten, dass auch studentische Habitus, die tendenziell divergent zu den fachkulturellen Anforderungen strukturiert sind, weiterhin Teil des Fachs sein können und bei *partieller* Nicht-Passung Studiengänge sogar abgeschlossen werden können, wenn es über Zugang zum und Prüfung im Fach keine enge (habituelle) Selektion gibt.[6]

4. Empirisches Material und methodischer Zugriff

Das empirische Material, das für den vorliegenden Artikel analysiert wurde, stammt aus zwei Forschungsprojekten zu Studierenden der Islamischen Theologie, dem von Lena Dreier: ‚Studieren und Glauben. Die Formierung der islamischen Theologie in Deutschland' (Universität Leipzig) und dem von Constantin Wagner: ‚Der Islam im Hörsaal. Islamische Theologie studieren' (Universität St. Gallen/Universität Mainz). Zwischen 2016 und 2019 wurden narrative Interviews mit insgesamt 71 Studierenden an ins-

6 Islamische Theologie verfügt weder über einen Numerus Clausus noch über andere Zugangsbeschränkungen wie Aufnahmetests. Die über alle Standorte hinweg genannten Voraussetzungen sind Deutschkenntnisse auf hohem Niveau sowie das Abitur; an der Goethe-Universität Frankfurt ist eine Einschreibung auch nach Absolvieren der Fachhochschulreife möglich.

gesamt vier Standorten geführt, zum Teil mit Folgeinterviews in mehreren Intervallen. Alle Interviews wurden wortgetreu verschriftlicht und anonymisiert. Die Namen der interviewten Personen wurden anonymisiert. In die Untersuchung mit einbezogen wurden die Standorte, die über relativ hohe Studierendenzahlen sowohl im Lehramt als auch im Hauptfach verfügen, d. h. Frankfurt am Main, Münster, Osnabrück und Tübingen.

Die Muster der Nicht-Passung in der Islamischen Theologie werden im Folgenden exemplarisch an vier Fällen entwickelt, sie stehen jedoch prototypisch für Muster, die wir auch über die Fälle hinaus im Sample rekonstruieren konnten. In der folgenden Darstellung werden sie deswegen durch Beispiele unterschiedlicher Fälle, die demselben Muster zuzuordnen sind, ergänzt.[7] Die Herausarbeitung der Muster wurde in Anlehnung an das von Gerhardt (1998, S. 201–203) vorgeschlagene Verfahren durchgeführt: 1. Die Besonderheiten des jeweiligen Falles wurden herausgearbeitet (Fallrekonstruktion); 2. Fallgruppen wurden gebildet, nachdem sich unter (1) relevante Unterschiede abgezeichnet hatten; 3. Nach einer Identifizierung von Typiken konnte das Ursprungsmaterial erneut befragt werden. Für den ersten Schritt wurden die narrativen Interviews sequenzanalytisch ausgewertet (Oevermann, Allert & Konau, 1980; Wohlrab-Sahr, 2003). Im Rahmen des zweiten Schritts wurden die Fälle vergleichend, im Sinne des komparativen Vorgehens der Dokumentarischen Methode im Hinblick auf narrative Einzelinterviews, interpretiert (Nohl, 2006, S. 53–55; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 47).

Diese Vorgehensweise erschien vor dem Hintergrund der Fragestellung nach den Verläufen des Studienabbruchs in der Islamischen Theologie, also einer thematischen Engführung, plausibel.[8] Die Fälle haben wir mit diesem Verfahren gezielt im Hinblick auf die Muster der Studienabbrüche ausgewertet: Es wurden jene Sequenzen der Interviews in die Interpretation einbezogen, die thematisch auf die Entscheidung zum Studium, den Studienverlauf oder den Abbruch des Studiums bezogen waren. In der Herausarbeitung der Muster orientierten wir uns an der Frage, welche biographischen Verläufe einem solchen Studienabbruch oder Desinteresse an dem Fach Islamische Theologie vorweggingen. Die Muster sind typisierend gefasst, in dem Sinne, dass sie „verschiedene Aspekte des Falles in ihrem inneren Zusammenspiel" (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 47) erfassen.

7 Diese Fälle hatten entweder bereits zum Zeitpunkt des Interviews den Studiengang ohne Abschluss verlassen oder die Aufgabe des Studiums oder einen Studienwechsel in Planung. Die Rekrutierung von Interviewten über den Studiengang vor Ort bringt es mit sich, dass Studierende, die bereits nach den ersten Tagen oder Wochen des Studienbeginns ihr Studium aufgegeben haben, in der Regel nicht in die Rekonstruktion miteinbezogen werden konnten.

8 In den beiden genannten oben bereits erwähnten Forschungsprojekten der Autorin und des Autors wurden die Interviews offener und umfassender ausgewertet.

5. Muster der Nicht-Passung in der Islamischen Theologie

Hinter den Studienabbrüchen im Fach Islamische Theologie stehen unterschiedliche Muster der Nicht-Passung, die wir rekonstruiert haben und im Folgenden verdichtet darstellen. Dabei zeigen wir, welche habituellen und institutionellen Beschaffenheiten einerseits und habituellen Dispositionen andererseits die unterschiedlichen Konstellationen der Nicht-Passung und somit die Studienabbrüche bedingen. Die vier Muster unterscheiden sich also in der jeweils spezifischen Konstellation fehlender oder auch partieller Verbindungen von Habitus und institutioneller Kultur.

Die im folgenden vorgestellten Konstellationen der Nicht-Passung zeigen, dass aus dem Fach Islamische Theologie nicht nur jene Studierende ausscheiden, die das erforderte Bildungskapital nicht habituell verbürgen, sondern dass auch die spezifische Kombination mit dem jeweiligen religiösen Kapital respektive die spezifische habituelle Prägung von entscheidender Bedeutung ist. Das religiöse Kapital kann somit für einen Studienerfolg zwar hilfreich sein, da hierüber an die Fachkultur (inklusive der studentischen Kultur) angeschlossen werden kann; es erweist sich aber im Studienverlauf als nicht ausreichend. Insofern ist das Bildungskapital hier nicht alleiniger Faktor; auch über andere Kapitalsorten können die Studierenden Anschlüsse an das Fach generieren, die jedoch nur temporär affizierend wirken.

Alle Muster ähneln sich darin, dass die anfängliche Affizierung, gleich welcher Art, die die Studierenden mit jenen Studierenden, die das Studium nicht abbrechen, gemeinsam haben, von denjenigen, die das Studium abbrechen, im Studienverlauf nicht in ein anderes, langfristig wirksames Interesse transformiert werden kann. So kann beispielsweise die Begeisterung, sich mit der eigenen Religion auseinanderzusetzen, ausschlaggebend für die Studienwahl sein; Studierende, die dieses Interesse jedoch nicht in das Lernen von Inhalten übersetzen, welche (scheinbar) nicht unmittelbar mit ihrem eigenen Glauben zu tun zu haben, können sich im Studienverlauf nicht über die anfängliche Motivation beim Studium halten. Mit Bezug auf den Passungsbegriff verstehen wir die Muster der Nicht-Passung auch als (partielle) Divergenzen zwischen studentischen Habitus und institutionell erwartetem Habitus. Jedoch können diese strukturellen Divergenzen im Verlauf des Studiums auch bearbeitet und aufgelöst beziehungsweise verringert werden. Nicht-Passung und Passung sind insofern als dynamische Konstellationen zu denken und beschreiben stets temporäre (Nicht-)Passungen.

Muster 1: Affizierung durch Religion – ausbleibende Übermittlung in Bildungsanspruch

Mit diesem Muster fassen wir Studienverläufe, in denen sich die Akteur*innen aufgrund ihres Interesses für den Islam, ihre eigene Religion, für das Studium entscheiden.[9] Diese

9 Dieses Interesse hat seinen Hintergrund nicht selten in Anrufungen als muslimisches Subjekt im Laufe der Schulzeit, der (häufig überfordernden) Adressierung als Islamexpert*in in der Vergangenheit oder erlebten Abwertungen, die in ihrer Religionszugehörigkeit begründet sind (Wagner, 2019).

Selbstbetroffenheit, die die Studierenden für das Studienfach begeistert, übersetzen sie im weiteren Verlauf allerdings nicht in fachlich-passförmige Bildungsansprüche. Sie haben Schwierigkeiten diesen Ansprüchen zu entsprechen. So erzählt eine Studentin: „Halt mein Problem ist mit der Sprache ich krieg das einfach nicht hin, es ist sehr anspruchsvoll, es ist sehr schwer, die arabische Sprache". Die Studierenden werden zwar durch ihr Interesse, mehr über den Islam zu lernen, zunächst an das Studium gebunden und sind nicht selten angetan davon, dass in dem Studiengang muslimische, häufig (ebenfalls) ethnischen Minderheiten angehörige Dozierende einen universitären Studiengang repräsentieren und für den Unterricht verantwortlich sind. Die Kurse jedoch, die hoher Lerninvestitionen bedürfen oder nicht auf diesem anfänglichen bereits vorhandenen religiösen Kapital aufbauen, bereiten ihnen Schwierigkeiten oder lösen Zweifel an ihrer Studienwahl aus.[10]

Vor dem Hintergrund jener Studierendengruppen, die sich ebenfalls durch ein religiöses Interesse für das Studium begeistern, jedoch das Studium fortsetzen und erfolgreich absolvieren, unterscheidet sich die Gruppe der Abbrecher*innen insofern, als sie die erwarteten Lern- und Bildungsansprüche nicht mit ihrem religiösen Interesse zusammenbringen. Insofern greift in dieser Konstellation studentischer Dispositionen und fachkultureller Anforderungen die Unterscheidung qua Bildungskapital und Habitus. Es ist dabei entscheidend, inwiefern die Studierenden die Anforderungen bewältigen, mit den Lerninhalten „etwas anfangen" und (scheinbar) abstrakte Lerninhalte zu ihren Erfahrungen in Bezug setzen können.

Eine Studentin macht das etwa vor dem Hintergrund der Lernanforderungen – ebenfalls in Arabisch – deutlich: „[…] dann hatten wir zum Teil um 7:30 Uhr Arabisch, musste um vier Uhr aufstehen, ich hab mir nur so gedacht, boah ne. […] Halt ich nicht mehr durch." Es ist wenig überraschend, dass die Fälle, die wir diesem Muster zuordnen, familiär und sozialisatorisch nur auf geringes Bildungskapital zurückgreifen können und diese Studierenden meist die ersten in der Familie sind, die einen höheren Schulabschluss absolviert haben und in die Universität einmünden. Sie haben häufig gehofft, dass sich religiöses Kapital, das sie durch ihre Sozialisation verbürgen, in der Disziplin in Wert setzen lässt, sehen jetzt aber eine Infragestellung dieser Kenntnisse. So erzählt ein Student: „Großes Beispiel war bei einem Dozenten, da haben wir über die Thematik gesprochen ‚direkte Kommunikation mit Gott'. Und da gibt es ein Beispiel, dass jeder Mensch von Kindheit beziehungsweise jeder Muslim von Kind aus mitbekommt und zwar, dass der Prophet Moses mit Allah, Gott, gesprochen hat und gesagt hat, ‚Allah, ich möchte gerne ein Zeichen von dir'. Und da hat ein Student gefragt gehabt ‚hier, das war doch eine direkte Kommunikation'." Während der Dozent argumentiert, dass es keine Belege für eine direkte Kommunikation mit Gott gebe, bezieht sich der Student hier auf in der Religionsgemeinschaft (scheinbar) von allen geteilte Wissensbestände, die er als etwas versteht, das sich in der Universität in Wert setzen lassen müsste.

10 Auffällig häufig handelt es sich hierbei um das Fach Arabisch, das mit einem hohen Lernaufwand einhergeht.

Das Muster der Affizierung und ausbleibenden Übermittlung in Bildungsansprüche findet seine Äquivalente in anderen Fächern mit anderem inhaltlichen Bezug, denn in der Essenz wird hier von den Studierenden in den ersten Semestern ein Abgleich zwischen Vorstellungen von einem Fach – im Falle der Islamischen Theologie häufig die Vorstellung, es handle sich um ein Fach, das auf dem eigenen Glauben aufbaue – und der Praxis des Fächerstudiums vorgenommen. Je weiter entfernt die jeweilige Vorstellung von den Anforderungen eines universitären Studiums sind (d. h. je weniger vertraut die Studienanfänger*innen mit der universitären Welt und dem akademischen Habitus sind), desto größer ist die Diskrepanz, die überbrückt werden muss.

Innerhalb dieses Musters ist zudem eine Varianz festzustellen: Es gibt hier zum einen Studierende, die reflexiv darauf blicken, dass sie sich eigentlich mit Religion beschäftigen wollten und sich nun mit Inhalten auseinander setzen sollen, die ihnen von der religiösen Praxis und ihren religiösen Überzeugungen weit entfernt erscheinen oder die diesen sogar entgegen zu stehen scheinen. Andere Studierende berichten eher davon, dass sie an den Inhalten und Anforderungen gescheitert sind und begründen damit ihren Studiengangwechsel oder -abbruch. Ihre Strategie ist es zuweilen, in ein Fach zu wechseln, für das sie sich genügend oder mehr Bildungsressourcen zuschreiben.

Muster 2: Kein Glaubensbezug – temporäres Fachinteresse

Das zweite Muster des Studienabbruchs finden wir besonders ausgeprägt bei Studierenden, die nur eine sehr kleine Gruppe in dem Fach darstellen, nämlich Studierenden ohne religiösen Bezug zum Islam.[11] Obwohl sie sich ohne religiöses Kapital für das Studium entscheiden, scheinen sie fachkulturelle Anschlüsse an das Studium mobilisieren zu können. Das ist ein Hinweis darauf, dass religiöses Kapital keine zwingende Voraussetzung für das Studium ist. Es zeigt sich aber – unsere Erhebungen geben Hinweise darauf – dass die Abbruchquote unter dieser kleinen Gruppe sehr hoch ist. Zunächst ist es keine Voraussetzung für die Absolvierung des Fachs, eine Form von Glauben zu verbürgen. Eine Studentin, die wir diesem Muster zurechnen, beschreibt allerdings: „Aber noch ne weitere Herausforderung ist halt, dass man immer davon ausgehen muss, dass es Gott gibt. Und ich gehe nicht davon aus, dass es Gott gibt." Für das Aufbringen des langfristigen Lernaufwands scheint im Umkehrschluss religiöse Affizierung zwar keine zwingende Voraussetzung zu sein, tendenziell aber auch bindend zu wirken. Die Nicht-Passung in diesem zweiten Muster lässt sich auf die Kurzfristigkeit des Fachinteresses zurückführen – dies überführen auch sie (vgl. Muster 1) nicht in Kontinuität. Außerdem zeigt sich in diesem Muster die Bedeutung der Studierendenkultur. So sagt die Studentin: „Ich komme mit denen nicht klar, persönlich. Ich kann persönlich mit denen echt nichts anfangen. Also ich kann die auch nicht nachvollziehen. (…) und in der WhatsApp-Gruppe geht es auch immer nur um irgendwelche Vor-

11 Wir gehen auf Grundlage unserer Daten davon aus, dass die Zahl jener Studierenden ohne persönlichen Bezug zum Islam, die Islamische Theologie als Fach studieren (und nicht nur als Semesterkurs oder Wahlfach) zwischen den Standorten stark variiert, insgesamt jedoch unter 10 % liegt; verlässliches Datenmaterial liegt dazu bislang nicht vor.

träge in Moscheen, also das ist irgendwie total komisch und damit kann ich halt eben nichts anfangen."

Fälle dieses Musters sind unseres Erachtens bisweilen analog auch im Feld der Islamwissenschaften anzutreffen, da sie erklären, ihr Interesse für das Fach stamme aus dem Interesse an ‚dem' Islam. Nach dem Drop-Out aus dem Fach wechseln sie häufig in andere Studiengänge, der Themenbereich Islam wird hier zuweilen beibehalten. Über das Fach Islamische Theologie lässt sich für dieses Muster festhalten, dass auch hier für die Anforderung einer langfristigen Zeitinvestition eine Affizierung über ein temporäres Interesse nicht bindend wirkt, ferner aber auch eine potenzielle Bindung an das Fach aufgrund der studentischen Kultur nicht umgesetzt werden kann.[12] Für eine Passungskonstellation scheint die habituelle Vertrautheit und Nähe zu praktizierenden Muslimen zumindest eine günstige Voraussetzung. Die in Bezug auf Muster 1 als religiöses Kapital beschriebene Ressource lässt sich also möglicherweise präziser als kulturell-religiöses Kapital fassen, in dem Sinne, in dem es neben religiösen Inhalten im eigentlichen Sinne auch um Zugehörigkeit oder zumindest Vertrautheit geht.

Muster 3: Soziale Motivation – Individuierungsanspruch des Studiums

Das dritte Muster finden wir in Fällen, deren Studienmotiv man als sozial fassen kann: Ihnen sei das Studium von Peers empfohlen worden, zuweilen haben quasi diese Peers die Entscheidung mitgetroffen, dass dieses Studium zu ihnen passen könnte. Die spätere Nicht-Passung zum Studiengang entsteht in der Diskrepanz zu dem, was nach dem Entschluss zum Studium folgt: Ihre Studienmotivation, die im Festhalten an sozialer Vergemeinschaftung begründet liegt, divergiert mit dem Anspruch des Studiengangs (oder auch generell vielen Studiengängen), sich reflexiv mit Inhalten auseinander zu setzen und/oder sich eine individuierende Lernkultur anzueignen. Die Divergenz, die hier entsteht, verläuft zwischen Vergemeinschaftungsorientierung und Individuierungsanforderung. Insofern lässt sich hier eine habituelle Fremdheit mit den akademischen Lernkulturen generell feststellen. Die durch die Peers gestützte Studienmotivation und insofern habituell hochgradig spezifische Entscheidungsstruktur ist nur punktuell im Studium fortzuführen, etwa über Lerngruppen und Gruppenarbeiten. Damit sind dieser Peerorientierung jedoch durch die Anforderungen in dem Fach auch Grenzen gesetzt. Die soziale Motivation sollte nicht mit der religiösen gleichgesetzt werden, auch wenn die Peers und soziale Vergemeinschaftung hier über religiöse Zugehörigkeit definiert wird – sie tritt aber in diesem Muster als sozial und nicht primär religiös in Erscheinung. So erzählt eine Studentin: „Ja, ich hab schon zwei, drei Freunde, die das hier studiert haben (…) und ja die ham halt gesagt, ja es ist leicht, es ist machbar, ja versuchs doch mal halt. Du lernst auch was über den Islam (…) Ich war eigentlich sehr glücklich, weil meine ganzen Freunde auch, es waren glaub ich sieben oder acht Leute aus meiner Stadt (…) und dann wars so, ja wir sind alle zusammen (…), hier hat man einfach jeden gekannt (…), wir lernen zusammen, das war, das hat sehr Spaß gemacht also wirklich."

12 Zu der Relevanz von Zeitinvestitionen in der Hochschule siehe Lange-Vester, 2014

Auch bei diesem Muster des Studienabbruchs vermuten wir starke Parallelen zu anderen Studiengängen – man denke an Studienfachtrends in inner- oder außerschulischen Peergroups, aus denen schließlich nicht alle Peers das begonnene Studium erfolgreich abschließen (können). Die soziale Motivation übersieht in gewisser Weise die Frage der Passung von institutionellen und fachkulturellen Anforderungen einerseits und der von studentischer Seite mitgebrachten Ressourcen andererseits. Eine Passung kann hergestellt werden, wenn die geforderten Ressourcen mitgebracht oder erworben werden, stellt sich aber nicht automatisch über das soziale Moment her. Neben der in Muster 2 als kulturell-religiöses Kapital beschriebenen Ressource kann also auch ein (wiederum spezifisches) soziales Kapital relevant werden, da sich durch die (religiös definierte) Gruppenzugehörigkeit zumindest eine Anschlussmöglichkeit herstellen lässt.

Muster 4: Enttäuschte Erwartungen im Hinblick auf die berufliche Professionalisierung

Bei Studierenden, die das Studium abbrechen oder in einen anderen Studiengang wechseln, weil das Fach zwar inhaltlich ihrem Interesse entspricht, sich daraus aber keine klaren Berufsperspektiven ableiten lassen, sprechen wir vom Muster der enttäuschten Erwartungen. Hier ist eine Spezifik für die Islamische Theologie festzustellen: Die ersten Jahrgänge in dem Fach haben das Studium begonnen als sich der Studiengang noch im Aufbau befand, was sich auch auf die Lehre und die institutionelle Struktur ausgewirkt hat. Dies hat bei Studierenden zum Wechsel oder Abbruch geführt. Hier waren quasi die institutionellen Habituserwartungen durch die Institutionen noch nicht klar formulierbar oder umsetzbar. Ähnlich verhält es sich bei den Abbrecher*innen, für die das öffentlich formulierte Ziel, mit dem Studiengang Lehrkräfte, Imame und neue Religionsexperten für die Gemeinden auszubilden, entscheidend für die Studiengangwahl war. Auch hier finden sich enttäuschte Erwartungen durch die äußeren Strukturen wie beispielsweise rechtliche Regelungen (d. h. die Organisation oder Verzahnung des Studiengangs mit Berufen).

So erzählt ein Lehramtsstudent: „Einfacher dieser Gedanke, ein Fach (…) einfach für nichts studiert zu haben, das hat mich ungemein genervt. (…) Ich habe mir da ernsthaft auch Gedanken gemacht, ob es sich noch lohnt weiter zu studieren, weißt du? Und ich hab mich jetzt bisschen auch in Bezug auf Ausbildungen umgeschaut und ich bin jetzt auch in einem Bewerbungsverfahren drinnen bei der Condor als Pilot. (…) Also falls es mit dem Pilotenschein klappen sollte, mache ich das, ansonsten werde ich mich halt hier durchbeißen."

Wenngleich sich dieses Muster auch in anderen Studiengängen ergeben kann und zum Abbruch des Studiums beitragen kann, gibt es zwei Gründe, warum es sich für Studierende der Islamischen Theologie um ein typisches Muster handelt: Einerseits handelt es sich um einen Studiengang, der erst seit zehn Jahren aufgebaut wird und zweitens wurde er besonders stark durch politische Erwartungen an die zukünftigen Absolvent*innen geprägt – nicht zuletzt durch den politischen Auftrag, hiermit neue Imame auszubilden und ein Lehramt einzurichten. Gleichzeitig handelt es sich bei dem zu erwerbenden Studienabschluss noch nicht um einen etablierten Titel, der eine Versäu-

lung zu beruflichen Feldern aufweist. Das deutet darauf hin, dass das damit erworbene kulturelle Kapital (noch) nicht institutionell verbürgt ist. Insbesondere für Studierende mit Aufstiegsaspiration kann dies einen Studienabbruch wahrscheinlicher machen. Das macht auch das Beispiel einer Studentin deutlich, die das Bedürfnis, selbst Geld zu verdienen, nicht mehr aufschieben will: „ich will ja auch unabhängig sein, möchte arbeiten, was verdienen und das hier alles passt dann nicht". Während die institutionelle und fachkulturelle Erwartung einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit den Inhalten um ihrer selbst willen besteht, kann ein Widerspruch zur studierendenbiografischen Erwartung, das (zeitliche) Investment in ökonomisches und symbolisches Kapital konvertieren zu können, bestehen.[13]

6. Schlussfolgerungen: Das Konzept der Nicht-Passung und temporäre Anschlüsse über nicht-bildungsbezogene Kapitalien

Das empirische Material verdeutlicht, dass sich *erstens* bei den Studienanfänger*innen typischerweise eine spezifische Kombination von sozialem, kulturellem und religiösem Kapital und Bildungskapital nachweisen lässt und *zweitens* im Studienverlauf das Bildungskapital unersetzlich ist. *Drittens* erklären wir Abbrüche des Studiums über Nicht-Passungskonstellationen von studentischen Habitus und institutionellen Bildungserwartungen in Bezug auf die Fachkultur der Islamischen Theologie. Unsere These ist, dass trotz des Aufzugeffekts, der in dem Fach Islamische Theologie für einzelne muslimische Studierende produziert werden kann, an den Studienverläufen der Abbrecher*innen deutlich wird, wie dominant Bildungskapital – allerdings in einer spezifischen Verschränkung mit anderen Kapitalien, hier: einem jeweils spezifischen sozialen, kulturellen und/oder religiösen Kapital – wirkt. Es können zwar temporäre Affizierungen und Anschlüsse durch nicht primär bildungsbezogene Kapitalien, über die Fachkultur und studentischen Kulturen hergestellt werden, sie allein wirken aber nicht dauerhaft bindend. Nicht-Passung ist insofern zu verstehen als Unübersetzbarkeit zwischen primär nicht-bildungsbezogenen Kapitalsorten, die affizierend wirken, und Bildungskapital.[14]

---

13 Es ist davon auszugehen, dass die fachspezifische Besonderheit, die sich im vierten Muster zeigt, im Laufe der Konsolidierung des Fachs zurücktreten wird, da die Erwartungen, Ziele und Berufsperspektiven des Studiengangs bzw. der unterschiedlichen Studiengänge klarer hervortreten werden. Studienabbrüche enttäuschter Erwartungen wird es dann zwar weiterhin geben, allerdings wird es einfacher werden, sich über Berufschancen zu informieren und das Fach wird langfristig die Erzählung abstreifen können, es handele sich bei den Absolvent*innen um zukünftige Imame.

14 Das Nebeneinander von akademischer und religiöser Bildung bzw. wissenschaftlicher Auseinandersetzung und religionsgemeinschaftlicher Praxis findet sich freilich auch in Bezug auf andere Religionen und wurde in Bezug auf die katholische und evangelische Theologie im deutschen Hochschulwesen wiederholt diskutiert (vgl. etwa Steinkamp, 1978; Jacobs, 1994; Riess, 1986). Das Phänomen religiöser Affizierung bei langfristiger Unübersetzbarkeit in Bildungskapital wurde unseres Erachtens hingegen bislang noch nicht eingehend diskutiert.

Das Konzept der (Nicht-)Passung bietet insofern Erklärungspotential für Studienabbrüche in der islamischen Theologie. Dabei ist zu beachten, was oben referenzierte Autor*innen in ihren Untersuchungsfeldern analog herausgearbeitet haben: Passung, genau wie Nicht-Passungen sind als Konstellationen unterschiedlicher Habitus zu verstehen und insofern fachkulturell unterschiedlich. Die Übersetzung unterschiedlicher Kapitalsorten, die die Habitus der Studierenden ausmachen, in Bildungskapital jedoch scheint, wenig überraschend, eine fachübergreifende Anforderung im Hochschulsystem zu sein. Nicht-bildungsbezogene Kapitalien, die nicht in bildungsbezogene Kapitalien umgewandelt oder von diesen ergänzt werden können – und zwar auch nicht im Verlauf des Studiums – dienen den Studierenden nur kurzfristig, also in der Studienanwahl, als Ressource. Sie können Anschlüsse an die Hochschule generieren, wie im Fall der Islamischen Theologie auch für Akteur*innen und Milieus, die im Vergleich zu anderen Studierendengruppen weniger familial verbürgtes kulturelles und symbolisches Kapital mitbringen, also nicht-traditionelle oder bislang weniger an der Hochschule repräsentierte Studierende wie Erstgenerationsstudierende und Studierende aus Familien mit muslimischer Religionszugehörigkeit. Der Studiengang Islamische Theologie kann somit zwar einen ‚Aufzug' für einzelne Personen aus unterrepräsentierten Milieus in den Hochschulen darstellen, der Eintritt in die Hochschule garantiert jedoch kein Erreichen höherer Stockwerke und erst recht kein Außerkraftsetzen bestehender Bildungsungleichheiten in der Hochschule. Die Strukturierung der Hochschule scheint somit ein neues fachkulturelles Angebot der Passung über die Epistemik der Innenperspektive (vgl. Engelhardt, 2017) zu überformen. Unterschiedliche institutionelle Anschlüsse für Habitus überlagern sich in der Hochschule zwar, innerhalb ihrer Vielfalt lässt sich jedoch eine Hierarchie herausarbeiten (vgl. Helsper, 2008, S. 67), die von hoher Passung über eine niedrigere (aber zum Verbleiben im Studiengang ausreichende) bis hin zu einer ungenügenden Passung reichen, die einen Studienabbruch bedingt.

Literatur

Agai, B. et al. (2014). Islamische Theologie in Deutschland. Herausforderungen im Spannungsfeld divergierender Erwartungen. *Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien, 1*(1), 7–28.

Antes, P., & Ceylan, R. (2017). Die Etablierung der Islamischen Theologie. Institutionalisierung einer neuen Disziplin und die Entstehung einer muslimischen Scientific Community. In P. Antes & R. Ceylan (Hrsg.), *Muslime in Deutschland. Historische Bestandsaufnahme, aktuelle Entwicklungen und zukünftige Forschungsfragen* (Islam in der Gesellschaft, S. 151–162). Wiesbaden: Springer VS.

Aslan, E. (2012). Situation und Strömungen der islamischen Religionspädagogik im deutschsprachigen Raum. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 11*(2), 10–18.

Blasberg-Kuhnke, M., Ceylan, R., & Ucar, B. (2019). *Institut für Islamische Theologie Osnabrück – Entwicklung, Zwischenstand und Perspektiven.* Berlin: Peter Lang.

Bloch, R., Dreier, L., Kotzyba, K., Mitterle, A., & Niemann, M. (2015). Auswahlgespräche in „exklusiven" Gymnasien, privaten Hochschulen und „exzellenten" Graduiertenschulen. Die Überprüfung von Authentizität und Passung. *Zeitschrift für Pädagogik, 61*(1), 41–57.

Böhme, J., Hummrich, M., & Kramer, R.-T. (Hrsg.) (2015). *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs.* Wiesbaden: Springer VS.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt.* Frankfurt a.M: Suhrkamp.

Bourdieu, P. (1973). *Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bremer, H., & Lange-Vester, A. (2015). Selektionsmechanismen in Bildungsinstitutionen – theoretische Perspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. In W. Helsper & H. Krüger (Hrsg.), *Auswahl der Bildungsklientel. Zur Herstellung von Selektivität in „exklusiven" Bildungsinstitutionen* (S. 69–92). Wiesbaden: Springer VS.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2017). *BMBF-Förderschwerpunkt: Geisteswissenschaftliche Forschung Theologie, Religionen.* Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Ceylan, R. (2014). Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung. Zugl.: Vechta, Univ., Diss., 2014. Wiesbaden: Springer VS. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-658-06050-3.

Ceylan, R., & Jacobs, A. (2018). *Islam als Beruf. Beschäftigungsperspektiven für Absolventen der Studiengänge „Islamische Theologie" in Deutschland.* Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung (Analysen & Argumente, 320).

Deutsche Islam Konferenz (2009). *Zwischen-Resümee der Arbeitsgruppen und des* Gesprächskreises. Vorlage für die 4. Plenarsitzung der DIK. Berlin. https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/veroeffentlichungen/themen/heimat-integration/dik/zwischen_resuemee_studie_muslim_leben_deutschland.pdf?__blob=publicationFile&v=1 [19.02.2021].

Dreier, L., & Wagner, C. (2020). *Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden.* Hg. v. Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft. Frankfurt am Main (AIWG Expertisen). Online verfügbar unter https://aiwg.de/wp-content/uploads/2020/03/Wer-studiert-islamische-Theologie_Expertise.pdf [19.02.2021].

Engelhardt, J.F. (2017). *Islamische Theologie im deutschen Wissenschaftssystem. Ausdifferenzierung und Selbstkonzeption einer neuen Wissenschaftsdisziplin.* Wiesbaden: Springer VS.

Engler, S. (1993). *Fachkultur, Geschlecht und soziale Reproduktion. Eine Untersuchung über Studentinnen und Studenten der Erziehungswissenschaft, Rechtswissenschaft, Elektrotechnik und des Maschinenbaus* (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 92). Weinheim: Deutscher Studien-Verl.

Fachschaftsrat ZIT Münster (2013). *Stellungnahme.* http://fachschaftzit.blogspot.com/search?updated-max=2014-02-02T19:27:00%2B01:00&max-results=7&m=0 [19.02.2021].

Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur.* Weinheim: Juventa.

Friebertshäuser, B. (2006). StudentInnenforschung – Überblick, Bilanz und Perspektiven biographieanalytischer Zugänge. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 295–315). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gerhardt, Uta (1998): Die Verwendung von Idealtypen bei der fallvergleichenden biographischen Forschung. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S. 193–212). Weinheim: Beltz.

Heine, C., Didi, H.-J., Haase, K., & Schneider, H. (Hrsg.) (2008) *Profil und Passung* (Themenheft, Dokumentation der Tagung am 16./17.01.2008 in Berlin). *HIS: Forum Hochschule, 14.*

Helsper, W., & Bertram, M. (2006). Biographieforschung und SchülerInnenforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 273–294). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Helsper, W. (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Helsper, W., Dreier, L., Gibson, A., Kotzyba, K., & Niemann, M. (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 64). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6.

Helsper, W., Kramer, R.-T., & Thiersch, S. (2014). Habitus – Schüler – Schule. Eine Einleitung. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, S. 7–31). Wiesbaden: Springer VS.

Huber, L. (1997). Fähigkeit zum Studieren. Bildung durch Wissenschaft. Zum Problem der Passung zwischen Gymnasialer Oberstufe und Hochschule. In E. Liebau, W. Mack & C.T. Scheilke (Hrsg.), *Das Gymnasium. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 333–352). Weinheim: Juventa.

Jacobs, C. (1994). *Theologiestudenten im Priesterseminar. Eine Längsschnittstudie: Entwicklung sozialer Beziehungen, Umgang mit Belastung und seelische Gesundheit* (Freiburger Beiträge zur Psychologie, 12). Freiburg, Schweiz: Univ.-Verl.

Kiefer, M. (2010). Islamische Religionspädagogik und Theologie im Konstruktionsprozess. *Hikma, 1,* 21–32.

Kramer, R.-T., & Helsper, W. (2010). Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 30, S. 103–125). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.

Kramer, R.-T. (2002). *Schulkultur und Schülerbiographien. Das „schulbiographische Passungsverhältnis"* (Rekonstruktionen zur Schulkultur). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T. (2014). Kulturelle Passung und Schülerhabitus – Zur Bedeutung der Schule für Transformationsprozesse des Habitus. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, 183–203). Wiesbaden: Springer VS.

Kramer, R.-T. (2015): Die Theorie der Schulkultur in Entwicklung? – Ausgangspunkte, Weiterführungen und ‚heimliche' Umbauten durch Werner Helsper. In J. Böhme, M. Hummrich & R.-T. Kramer (Hrsg.), *Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs* (S. 23–47). Wiesbaden: Springer VS.

Lange-Vester, A. (2014). *Ausschluss und Selbstausschluss – Selektion und soziale Ungleichheit in hochschulischen Übergängen.* W. Bertelsmann Verlag. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/41627/3/ssoar-2014-lange-vester-Ausschluss_und_Selbstausschluss.pdf [19.02.2021].

Martens, M. (2016). Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, 16*(2), 211–229.

Nohl, A.-M. (2006). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis* (Qualitative Sozialforschung, Bd. 16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, U., Allert, T., & Konau, E. (1980). Zur Logik der Interpretation von Interviewtexten. Fallanalysen anhand eines Interviews mit einer Fernstudentin. In T. Heinze & T. Allert (Hrsg.), *Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik* (S. 15–69). Bensheim: päd.-extra Buchverl.

Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* München: Oldenbourg.

Rademacher, S., & Wernet, A. (2014). „One Size Fits All" – Eine Kritik des Habitusbegriffs. In W. Helsper, R.-T. Kramer & S. Thiersch (Hrsg.), *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschem Theorem der kulturellen Passung* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, S. 159–182).

Riess, R. (1986). *Pfarrer werden? Zur Motivation von Theologiestudenten.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Şahin, E. (2010). *Islamische Theologie der Partikularismen? Verankerung des islamischen Theologiestudiums an deutschen Universitäten.* Hg. v. Heinrich-Böll-Stiftung. https://heimatkunde.boell.de/de/2010/09/01/islamische-theologie-der-partikularismen-verankerung-des-islamischen-theologiestudiums [10.03.2021].

Schulze, R. (2015). Der Islam als Objekt und Subjekt der Wissenschaft. In Ö. Özsoy (Hrsg.), *Koranforschung. Verortung und Hermeneutik. Frankfurter Zeitschrift für islamisch-theologische Studien 2* (S. 99–125). Berlin: EB-Verlag.

Steinkamp, H. (1978). Theologiestudium als Sozialisation. *Praktische Theologie, 13*(1). DOI: 10.14315/prth-1978-0104.

Uçar, B., Blasberg-Kuhnke, M., Ceylan, R., Scheliha, A. von, & Bommes, M. (Hrsg.) (2010). *Imamausbildung in Deutschland. Islamische Theologie im europäischen Kontext* (Veröffentlichungen des Zentrums für Interkulturelle Islamstudien der Universität Osnabrück, Bd. 3). Göttingen: V & R Unipress, Univ.-Verl. Osnabrück.

Wagner, C. (2019). Islamische Theologie an deutschen Hochschulen studieren? Zu den Erfahrungen Studierender einer jungen Disziplin. In D. Heitzmann & K. Houda (Hrsg.), *Rassismus an Hochschulen. Analyse – Kritik – Intervention* (S. 90–112). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.

Wissenschaftsrat (2010). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen.* Köln: Wissenschaftsrat.

Wohlrab-Sahr, M. (2003). Objektive Hermeneutik. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Ein Wörterbuch* (S. 123–128). Opladen: Leske + Budrich.

Abstract: Islamic Theology is a new discipline in the German context, established in 2010. It is epistemologically defined as a discipline investigating Islam from the inside. By referring to Muslim faith or religion from an inner perspective, new groups of students are mobilized by the program to participate in higher education. This is particularly true for students from milieus with lower educational capital but with religious knowledge and/or interest. However, a large number of these students subsequently dropout. The paper shows the forms of those dropouts in Islamic Theology by referring to the concept of non-fitting in educational research. The main finding is that a specific religious capital (or, more generally, non-educational capital) can motivate students from 'non-traditional groups' to join higher education, but that educational capital is crucial to successfully integrate them into the higher education system in the long run.

Keywords: Educational Capital, Fitting, Islamic Theology, Dropouts, Higher Education

Anschrift der Autorschaft

Lena Dreier, Universität Leipzig,
Kolleg-Forschungsgruppe „Multiple Secularities – Beyond the West, Beyond Modernities“,
Nikolaistraße 8–10, 04109 Leipzig, Deutschland
E-Mail: lena.dreier@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Constantin Wagner, Universität Mainz,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Jakob Welder Weg 12, 55128 Mainz, Deutschland
E-Mail: c.wagner@uni-mainz.de