

Ursula Minciogazan

## Tradition und Kritik. Zu Erziehungs- und Bildungskonzepten im Islam

### 1. Zur Notwendigkeit, über islamische Erziehung nachzudenken

Es gibt viele Gründe, sich intensiver als bisher mit Erziehungs- und Bildungskonzepten im Islam zu beschäftigen. Ich möchte zwei eher politische und einen epistemologischen nennen:

1. Mehr und mehr wächst die Erkenntnis, dass Bildung nicht automatisch zur Humanisierung der Menschen führt. Allzu lange wurde stillschweigend vorausgesetzt, dass nur „Ungebildete“ Kriege führen und „Gebildete“ friedvoll miteinander leben würden. Diese Hoffnung wird inzwischen eher skeptisch beurteilt. Um so wichtiger ist die Frage, wie Toleranz und Gerechtigkeit durch Erziehung und Bildung besser gefördert werden können als bisher. Inzwischen gibt es überall auf der Welt Anstrengungen, jedem Menschen schulische Erziehung und Bildung angeeignet zu lassen, denn *the right to education* – und das vorrangige Recht der Eltern, über die „Art der Erziehung“ ihrer Kinder zu entscheiden – ist in Art. 26 der *Universal Declaration of Human Rights* verankert:

1. Everyone has the right to education. (...)
2. Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. (...)
3. Parents have a prior right to choose the kind of education that shall be given to their children.

Da nicht alle Heranwachsenden dieser Welt dieselbe „Art der Erziehung“ erhalten, besteht Anlass zu der Sorge, dass noch größere Spannungen entstehen werden. Wird, so befürchten manche im Westen, die nächste Generation, die eine dezidiert islamische Erziehung erhält, vielleicht noch weniger zu einem friedvollen Zusammenleben fähig oder gewillt sein?

2. Da eine religiöse Erziehung nicht auf den Religionsunterricht zu begrenzen ist, sondern die ethische und moralische Bildung des Heranwachsenden insgesamt, seine Entwicklung zur Persönlichkeit, meint, ist zu fragen, warum in der Bundesrepublik z.B. nur ca. 10-12% der muslimischen Schüler zurzeit islamischen Religionsunterricht erhalten (vgl. Lähmann 2000, 886). Zwar wächst in Europa die Bereitschaft, auch diesen Schülerinnen und Schülern einen qualifizierten religiösen Unterricht anzubie-

ten, doch nach wie vor gibt es hier Uneinigigkeiten. Auch wenn z. T. Einigkeit über die Lehrpläne erreicht wurde, so fehlt es vor allem an qualifizierten Pädagogen für diesen Unterricht. In diesem Zusammenhang stehen die Bemühungen um die Einrichtung eines Lehrstuhls für islamische Theologie in Hamburg, Wien und anderen Großstädten. Aber in dieser Diskussion treten die Zweifel, die schon beim islamischen Religionsunterricht zu hören waren – ob dieser einerseits mit den „Grundsätzen der islamischen Glaubensgemeinschaft“, andererseits mit dem Grundgesetz und den Erziehungszielen der deutschen Schule zu vereinbaren sei (vgl. Lähmann 2000, 886) – erneut und noch deutlicher zu Tage.

3. Aufgrund der Kritik, „Kultur“ sei eine Ausgrenzungsressource und die Behauptung kultureller Differenz verhindere Gleichheit und Gleichberechtigung (vgl. Abu-Lughod 1996), erscheint es sinnvoll, nicht kulturelle, sondern religiöse Differenzen zum Ausgangspunkt der Betrachtung zu wählen, denn die Annahme der Pluralität der Religionen ist eher gefeiert gegen die Essentialismus-Kritik. Am Beispiel der islamischen Erziehung kann sozusagen exemplarisch untersucht werden, ob es eine grundlegende Differenz zwischen christlicher (resp. westlicher) und islamischer Erziehung gibt.<sup>1</sup>

Auch wenn ich davon ausgehe, dass es ein Proprium jeder Religion – und folglich ein Proprium der islamischen Erziehung – gibt, ist der Islam kein monolithischer Block mit einem einheitlichen Erziehungskonzept. Daher werde ich hier versuchen, einerseits die Gemeinsamkeiten, andererseits die Differenzen unterschiedlicher Konzepte islamischer Erziehung zu skizzieren. Abschließend werde ich aufzeigen, worin eine grundlegende Differenz zwischen dem islamischen und dem westlichen Bildungskonzept besteht, und darauf hinweisen, dass dieser Rechnung zu tragen ist, damit es in Zukunft nicht zu noch größeren Spannungen zwischen der westlichen und der muslimischen Welt kommt.

### 2. Der Streit um die Quellen: Traditionalisten vs. Modernisten

Zurzeit ist im Islam eine Auseinandersetzung zwischen Traditionalisten und Modernisten zu beobachten. Dies ist ein theologischer Streit, in dem es um die Bedeutung der Quellen, aus denen die Normen für das gute Leben des einzelnen Gläubigen wie für das Zusammenleben abgeleitet werden, geht. Und da jede Erziehung und Bildung am „Guten“ orientiert ist<sup>2</sup>, hat dieser Streit auch Folgen für die Bestimmung der islamischen Erziehung. Darüber hinaus er hat große politische Auswirkungen, denn hier

<sup>1</sup> Diese Differenz zu beschreiben, ist wichtig nicht nur für die Interkulturelle, sondern auch für eine Allgemeine Pädagogik, denn sie betrifft die Frage nach einem Konzept der „Bildung für alle“.

<sup>2</sup> Oelkers zeigt auf, dass Pädagogen „immer auf einer Seite“ sind, und diese für sie „je die richtige“ ist (vgl. 1997, 30). An dieser Stelle sei zugleich auch ein Hinweis auf die Definition von „Erziehung“ und „Bildung“ gegeben: Während Erziehung stets vom Erzieher aus formuliert ist und Einwirkung und Beeinflussung des zu Erziehenden meint, ist „Bildung“ stets vom Individuum, das „sich bildet“, aus formuliert. Da der Erziehungsbegriff den Scharen der „Schwarzen Pädagogik“ in sich trägt, wird Bildung häufig als Ersatzbegriff für Erziehung verwendet (vgl. Oelkers 1991, 14). Ich halte diese Ersetzung für problematisch, weil, wenn nicht mehr von Erziehung, sondern nur noch von Bildung die Rede ist, die zielgerichtete Einwirkung nicht mehr thematisiert (und das Mithingigen der Bemühungen der Erzieher einseitig dem Individuum angelastet) werden kann.

wird auch die „gute“ Ordnung des Staates und der Gesellschaft verhandelt. Anders formuliert: Der theologische Streit über diese Grundlagen, die „Quellen“, hat große politische Auswirkungen. Vorausgesetzt sei, dass sowohl im politischen wie im religiösen Streit die Traditionalisten die Oberhand haben, nicht nur, weil sie Einfluss auf die jeweiligen Regierungen haben, sondern auch, weil die Mehrheit der Muslime sich den Traditionalisten eher verbunden fühlt als den Modernisten.<sup>3</sup>

Traditionalisten und Modernisten streiten vor allem um die Bedeutung des Buches, des Heiligen Koran. Diese wird im Koran selbst doppelt bestimmt: Einerseits wird er als das archetypische himmlische Buch ‚umm al-kitab, andererseits als ‚al kitab, al qur’an, al-dhikr, al-furqan bezeichnet. Er ist also beides zugleich: ‚jenseitig und diesseitig, himmlisch und irdisch, ahistorisch und historisch. Als ‚umm al-kitab ist er ein trans-textueller, als ‚al-kitab ein kontextualisierter Text ist. Zum einen enthält er die ursprüngliche, zum anderen die historische Gestalt des göttlichen Wortes. In der Bestimmung der einen oder anderen Bestimmung des Koran liegt das Spannungsfeld der theologischen Auseinandersetzung.

Die Präsenz des Koran ist offizielle Lehrmeinung, und jede Theorie, die diese in Frage stellt, wurde und wird bekämpft, sodass diejenigen, die an dieser Setzung Zweifel äußern, nicht nur als Häretiker ausgegrenzt, sondern als Apostaten verfolgt werden und meistens im Exil leben. Hinter dieser Lehrmeinung steht die Überzeugung der Traditionalisten, dass, auch wenn der Koran auf Arabisch in die Welt gekommen ist, seine Sprache nicht die Sprache jener Zeit, sondern die Sprache Gottes ist. Die Traditionalisten betrachten also den Koran vor allem als himmlisches Buch, als ‚umm al-kitab. Die Modernisten dagegen betonen den historischen Charakter des Buches. Der Koran sei bereits eine Transformation des ‚umm al kitab und bereits Teil der irdischen Geschichte (vgl. Arkoun 1999). Auch wenn sie mit den Traditionalisten darin übereinstimmen, dass der Koran von Gott gesendet, vom Engel Gabriel an den Propheten und von diesem an die Menschen offenbart wurde, so ist für Modernisten wie Abu Zaid *wahy* die Offenbarung „eine geheimnisvolle nonverbale Kommunikation“ (2003, 34).<sup>4</sup> Daher gestattet der Koran für ihn wie für andere Modernisten „einen endlosen Decodierungsprozess“. Eine abschließende Deutung hält er nicht für möglich.

Die Traditionalisten lehnen diese Öffnung des Koran strikt ab, denn sie sehen in diesem Text die Authentizität des göttlichen Wortes. Zwar betrachten auch sie die Offenbarung als geheimnisvoll, aber sie gehen davon aus, dass in der (Lebens-)Praxis des Propheten eine unhintergehbare Auslegung der göttlichen Botschaft bereits Gestalt

<sup>3</sup> Dies gilt auch für die Türkei. Obwohl das von Atatürk durchgesetzte Laizismus-Prinzip zu einer besonderen gesellschaftlichen Entwicklung geführt hat, bzw. umgekehrt, weil aufgrund der Geschichte des türkischen bzw. osmanischen Islam die Durchsetzung des Laizismus-Prinzips überhaupt möglich war (vgl. *Mitçiyazgan* 1997) zeigt der Erfolg der AK-Partei unter Führung von Tayyip Erdoğan bei den letzten Wahlen, wie sehr traditionalistische Überzeugungen auch dort noch vorhanden sind und jelfertzeit aktiviert werden können.

<sup>4</sup> Daraus folgt für ihn: „Da Gott als der Sender des Korans nicht der Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung sein kann, ist die Analyse des kulturhistorischen Kontexts des Koran der einzige Zugang zur Entdeckung der Botschaft“ (*Abu Zayd* 2003, 34).

angenommen habe. Dies ist der zweite Streitpunkt: Sie betrachten die Interpretation und Praxis des Propheten als verbindlich und verbindlich, zumal dies im Koran festgelegt bzw. angedeutet ist (z. B. in Sure 3,31; 4,115; 33,21; 47,33). Die Modernisten wiederum interpretieren eben diese Koransuren in ihrem historischen Kontext. So sehen sie in der Lebenspraxis des Propheten zwar eine beispielhafte Deutung des göttlichen Wortes für die damalige Zeit, aber keine überzeitliche. Ihnen gilt der Prophet Mohammed zwar als erster und vorbildlicher, aber nicht als verbindlicher Interpret.

Aus diesem Streitpunkt folgt direkt der dritte: Traditionalisten berufen sich auf die Auslegungstradition, nämlich die gesicherte Überlieferung der Lebensweise des Propheten.

Schon bald nach dem Tode des Propheten wurden die Aussprüche, Handlungsweisen und Entscheidungen des Propheten, die von seinen Mitstreitern und Anhängern erzählt wurden, unter Angabe der Überlieferer gesammelt und kritisch geprüft. Sie wurden sozusagen einer Quellenkritik unterzogen. Daraus entwickelten Theologen später die (von christlicher Seite m. E. zu wenig beachtete) Hadithwissenschaft und die Scharia, das islamische Recht. Für letzteres wurden die Koranverse mit legalistischem Inhalt und die „echten“ Hadithe systematisch einander zugeordnet, sodass vom Allge-meinen bis ins einzelne Detail Normen für den „rechten Weg“ ausgearbeitet wurden. Diese Orientierung an der geprüften – und nach Überzeugung der Traditionalisten gesicherten – Auslegungstradition lässt die Bezeichnung „Traditionalisten“ gerechtfertigt erscheinen. Sie bedeutet nicht, dass die Traditionalisten ihre Erkenntnisse nur aus der Tradition schöpfen, sondern dass für sie die geprüfte Tradition bzw. Überlieferung zum Verständnis des Koran unabdingbar ist.

Die Modernisten erkennen diese Tradition nicht an – und bezweifeln die Möglichkeit einer korrekten Überlieferung grundsätzlich. Sie wählen stattdessen moderne textkritische Methoden der Auslegung. (Auch ihr Name bezieht sich also auf die Methode der Auslegung.) Auf ihre Methoden ist hier nicht weiter einzugehen. Die Unterschiede lassen sich indirekt anhand der für Traditionalisten bis heute gültigen klassischen Methodologie verdeutlichen. Kazvi z. B. beschreibt diese folgendermaßen:

„Auch Islam ist – wie ihre Schwesterreligionen – eine wissenschaftliche Religion. Ihre Erkenntnisse gewinnt sie aus vier Quellen: der göttlichen (Qur’an), der prophetischen (Sunna), dem Konsens (Ijtihad) der kompetenten Wissenschaft und der wissenschaftlichen Forschung einzelner Gelehrter (Iddschihad). Die wissenschaftlichen Erkenntnisse sind uns teilweise vorgegeben. Sie sind in unserem geistigen Gedächtnis a priori eingeschrieben. Die übrigen Erkenntnisse können durch eigenes Studium mit den wissenschaftlich erprobten Mitteln erworben werden.“ (2002, 61)

Während Modernisten der Auslegung des einzelnen Theologen große Bedeutung beimessen – und darauf setzen, dass in der Diskussion unter den Theologen (wie in der wissenschaftlichen Öffentlichkeit) die vernünftigste Auslegung schließlich akzeptiert wird –, ist es bei der zeitlos oder überzeitlich gedachten klassischen Methodologie wichtig, dass die Gelehrten einen Konsens finden. Dabei ist die individuelle Auslegung, die der Gelehrte nicht nur nach Überzeugung und Gewissen, sondern auch unter

tet ist.<sup>8</sup> Für beide ist es notwendig, dass er bei seinen Entscheidungen Hilfe, Unterstützung und Anleitung durch kompetente Fachleute erhält. Anders formuliert: Sowohl Traditionalisten wie Modernisten halten eine religiöse Erziehung der Heranwachsenden durch islamische Theologen für notwendig, um ihre Entscheidungsfähigkeit zu stärken.

Bevor ich auf die unterschiedlichen Konzepte dieser „Anleitung“ eingehe, möchte ich kurz erwähnen, dass die Prinzipien der islamischen Erziehung insofern nicht im Widerspruch zu den Prinzipien der westlichen (bzw. christlichen) Erziehung stehen, als hier wie dort die Grundannahme der Autonomie des Menschen zu finden ist und hier wie dort die Überzeugung, dass die Heranwachsenden der Bildung im engeren wie im weitesten Sinne des Wortes bedürfen. Noch deutlicher: Wenn für Klafki „Bildung“ ein „selbstständig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang von Grundfähigkeiten“ (1994, 52) ist, dann ist auch aus islamischer Perspektive von „Bildung“ in diesem Sinne zu sprechen, denn auch hier wird die selbsttätige Erarbeitung und die personale Verantwortung ins Zentrum gerückt. Auch hier trägt der Einzelne die Verantwortung für seine Entscheidungen, die er sich mit der Hilfe anderer erarbeiten muss. Gleichwohl zeigen sich schon hier unterschiedliche Färbungen: Klafki z. B. will vor allem die „Kritikfähigkeit“ fördern.<sup>9</sup> Im islamischen Konzept geht es aber offensichtlich eher um die Förderung der Entscheidungsfähigkeit.

### 3. Erziehung als „Anleitung“

Auch wenn es im Islam keine Hierarchie gibt, haben für Traditionalisten wie für Modernisten Theologen eine herausgehobene Stellung insofern, als ihnen eine besondere Kompetenz in der Auslegung des Koran zugesprochen wird.

Zunächst zu den Modernisten: M. W. sind (religions)pädagogische Überlegungen der Modernisten (noch) sehr rar. Aufgrund ihrer „rationalistischen“ Theologie ist aber davon auszugehen, dass sie – wie im westlichen Bildungssystem – an die Vernunft und die Kritikfähigkeit der Heranwachsenden appellieren und sie in die Lage versetzen wollen, sich kritisch mit den traditionalistischen Wissensbeständen und Methoden auseinander zu setzen. Indem sie ihnen ihre Lesart des Koran, ihre modernistischen Interpretationen nahebringen, wollen sie ihnen hinreichendes Wissen darüber vermitteln, wie sie – in ihrer Lesart der Offenbarung – göttgefällig zu handeln haben. Auch sie betonen das „Gute“, aber sie sehen, dass dies in der Zeit wandelbar ist und dass das überzeitliche, von Gott gewollte „Gute“ nicht abschließend in Erfahrung zu bringen ist.

Für Traditionalisten wiederum ist das „Gute“ bereits geoffenbart. Für sie ist das Wissen um den „rechten Weg“ zentral.<sup>10</sup> So wie im Koran immer wieder auf den „rechten Weg“ und die „Rechtleitung“ verwiesen wird, so wichtig ist ihnen ihre Aufgabe, den Heranwachsenden – und den erwachsenen „einfachen Gläubigen“ – den

<sup>8</sup> Schabestari formuliert: „Einer Person kommen (im Islam, U.M.) drei wesentliche Besonderheiten zu: 1. Handlungsfreiheit, 2. Autonomie und 3. Macht (im Sinne von Selbstbestimmung)“ (1994:194).

<sup>9</sup> Vgl. *Milchwege* 1996, 48f.

<sup>10</sup> Z. B. Sure 33,4: „Gott sagt die Wahrheit, und Er führt den (rechten) Weg.“

Berücksichtigung der gültigen Sitten und Gebräuche (*urf*) vorzunehmen hat, doppelt eingebunden: einerseits in die Auswertungspraxis der anderen Theologen, andererseits in das Wissen der „einfachen Gläubigen“.

Diese Berücksichtigung der „Sitten“ oder modern formuliert: des *common sense* ist bei den Modernisten nicht zu finden. Da sie davon ausgehen, dass jede Auslegung durch die Zeit, in der der Theologe lebt, gefärbt ist, führt ihrer Ansicht nach die Rücksichtnahme auf die „Sitten“ allzu leicht dazu, dass das kreative Potenzial der göttlichen Offenbarung nicht zur Geltung gebracht werden kann. Während also bei der klassischen Methode Kontinuität und Wandel der islamischen Lehre durch Konsens der Theologen einerseits und individuelle Auslegung andererseits gesichert werden soll, wird bei den modernen Methoden der Modernisten der Wandel, die Veränderung der islamischen Lehre in der Zeit betont.<sup>5</sup>

Bevor ich auf die Konsequenzen für Erziehungs- und Bildungskonzepte eingehe, möchte ich die Differenzen mit Bezug zu den Gemeinsamkeiten zwischen Traditionalisten und Modernisten zusammenfassen: Zwischen Traditionalisten und Modernisten besteht Einigkeit im Glaubensbekenntnis, d. h. im Einheitsbekenntnis, im Offenbarungsbekenntnis, im Glauben an die Engel und im Glauben an den jüngsten Tag und an die Auferstehung. Weiterhin stimmen sie darin überein, dass der Koran die zentrale Glaubensgrundlage bildet und ein poetisch-spirituelle Text ist, dessen korrekte Rezitation die transzendente Erfahrung des göttlichen Wortes ermöglicht.<sup>6</sup> Schließlich ist ihnen gemeinsam die Überzeugung, dass der Mensch Gottes Statthalter auf Erden ist und die Aufgabe hat, Seinen Willen auf Erden zu erfüllen. Da Er ihm aber auch die Möglichkeit gelassen hat, Seinen Willen nicht zu erfüllen, folgt daraus, dass Gott den Menschen mit Willens- und Entscheidungsfreiheit ausgestattet hat. *Iblis*, der Satan, ist der Widerspart Gottes, der versucht, die Menschen von Seinem Weg abzubringen. Der Mensch ist also einerseits frei, sich immer wieder neu für Seinen Weg zu entscheiden, andererseits ist er ständig in Gefahr, sich gegen Gottes Weg zu entscheiden.<sup>7</sup>

Für das Erziehungs- und Bildungskonzept folgt daraus für Traditionalisten wie für Modernisten, dass der Mensch von Gott mit Willens- und Handlungsfreiheit ausgestattet-

<sup>5</sup> Auch die Modernisten beziehen sich auf Traditionen. Es sind jedoch jene, die sich in der Geschichte des Islam nicht durchgesetzt haben bzw. verschüttet wurden. Abu Zaid z. B. nennt die „rationalistische“ Theologenschule der *Mu'taziliten*, die an die hellenistische Philosophie anknüpfen und den Begriff der Metapher hervorheben, um viele Verse, die „unbedeutend“ und „unklar“ waren, zu analysieren. (1999, 106 ff.)

<sup>6</sup> Dabei lässt sich jedoch fragen, wie die Modernisten langfristig die poetisch-spirituelle Dimension des Textes sichern wollen, wenn sie den Koran vor allem als historisches Buch betrachten. Ist die transzendente Erfahrung beim Rezitieren oder Hören des Koran nicht an den Glauben an die Authentizität des Wortes Gottes gebunden?

<sup>7</sup> Heidari merkt zwar an, dass unter den Theologen keine Einigkeit über die Grundwerte wie z. B. „Gerechtigkeit“, „gerechte Führung“ und „Willensfreiheit“ herrsche (2000, 163f), die Uneinigkeit bezüglich der „Willensfreiheit“ besteht m. E. aber eher in der Spannung zwischen Freiheit und Pflicht, als in der grundsätzlichen Ablehnung der Willensfreiheit des Menschen durch einige Theologen. Wenn Konsens darüber besteht, dass *Iblis* der Widerspart Gottes ist, dann ist der Mensch zwangsläufig zwischen den beiden Polen Gott und *Iblis* hin- und hergerissen und muss sich entscheiden können. Gleichwohl ist dieser Punkt wichtig, denn er hat Folgen für die unterschiedlichen Erziehungskonzepte. Dort zeigen sich nämlich unterschiedliche Ausdeutungen der Willensfreiheit der Heranwachsenden.

„rechten Weg“ zu zeigen. Sie verstehen sich selbst als „rechtgeleitete“ Personen. Der Begriff der „Rechtfernung“ verweist auf die Kompetenz, anderen die Zeichen der geheimnisvollen und daher so schwer verständlichen göttlichen Offenbarung zu erklären. „Rechtgeleitet“ sind also die Personen, die durch das Studium des Koran, der nur durch die Sunna zu interpretieren ist, also das Studium der Sunna voraussetzt, diese Kompetenz erworben haben.

Da die rechtgeleiteten Personen im Koran (4:59-60) wie in den Hadithen herausgehoben werden, sind nur sie in traditionalistischer Perspektive in der Lage und haben gleichzeitig die Aufgabe, den Heranwachsenden Wissen zu vermitteln. Heidari schreibt dazu:

„Man geht davon aus, dass der unvollkommene Mensch die Rechtfertigung Gottes und den erzieherischen Beistand der rechtgeleiteten Menschen braucht, um an Glückseligkeit und möglichst an Vollkommenheit zu gelangen.“ (2000, 1640)

Doch hier gibt es Unterschiede in der Art und Weise, wie der „erzieherische Beistand der rechtgeleiteten Menschen“ konzipiert und praktiziert wird. Um diese zu verstehen, schlage ich vor, zwischen „weichen“ und „harten“ Traditionalisten zu unterscheiden, zumal diese Unterscheidung hilfreich für das Verständnis der Islamisten ist.

### 3.1. Der „rechte Weg“ bei „weichen“ und „harten“ Traditionalisten

„Weiche“ und „harte“ Traditionalisten lassen sich vor allem hinsichtlich der liberalen bzw. strikten Ausdeutung des „rechten Weges“ unterscheiden. Wie aufgezeigt, sind für erstere vor allem Koran und Sunna wichtig, wobei sie den Koran durch die Sunna interpretieren. Für letztere ist darüber hinaus die Scharia, das aus Koran und Sunna entwickelte islamische Recht, mehr oder weniger verbindlich, denn sie sind der Überzeugung, dass die Theologen in der Frühzeit des Islam aufgrund der zeitlichen Nähe zum Propheten und ihrer elaborierten Methoden ein klareres Verständnis der göttlichen Botschaft hatten, als es heute möglich ist. Ihrer Überzeugung nach ist der Auslegungsprozess im Grunde abgeschlossen. So betonen sie in jeder Hinsicht den Gesetzescharakter des Islam und sehen im Koran wie in den Hadithen vor allem Imperative für die Gläubigen. Koranische Aussagen wie z. B. den Rat an die Frauen, sie sollten sich verhüllen (Sure 24:31, 33-59), lesen sie als religiöse Pflicht der Frauen, ihren Kopf (bzw. ihren Körper insgesamt) zu bedecken. Aufgrund der Systematisierung der islamischen Lehre durch die Theologen im klassischen Zeitalter haben sie ein sehr klares Bild vom „richtigen“ (und nicht nur „guten“) individuellen wie gesellschaftlichen Leben und von der Ordnung des Staates. Für sie ist der Islam vor allem eine politische Religion. Diese „harten“ Traditionalisten bilden eine Minderheit unter den Theologen, aber sie haben enorme Wirkung, und zwar aus folgendem Grund: Anders als die „weichen“ Theologen hat jeder „harte“ traditionalistische Theologe eine breite Anhängerschaft, die seine Auslegungen der Quellen als Gesetze oder Imperative übernimmt, denn: So strikt die Orientierung des „harten“ Theologen an der Auslegungstradition ist und so wenig er sich selbst eine eigene Auslegung, ein eigenes Urteil zugesteht, so

strikt versuchen auch seine Anhänger, seine Anleitungen zu befolgen. Sie lassen sich durch den Theologen anleiten, d. h. befehlen bzw. schulen, weil sie ihn als „rechtgeleitet“ betrachten und ihm nachfolgen, wie es im Koran angegeben ist. Diese Anhänger sind die Islamisten, die in der Regel selbst keine Theologen, sondern religiös gebildete bzw. geschulte „einfache Gläubige“ sind. Sie stehen (oder standen zumindest eine Zeitlang) unter der spirituellen Führung eines „harten“ traditionalistischen Theologen, der ihnen den „rechten Weg“ aufzeigt und zur strikten Befolgung der „Gesetze“ des Islam rät.<sup>11</sup> Aber warum befolgen einige die strikten Anleitungen, andere nicht? Die Erklärung, sie seien „indoktriniert“ und würden in blindem Gehorsam verharren, greift zu kurz. Hier ist in einem Exkurs auf den Unterschied zwischen Volks- und Hochislam einzugehen, denn religiöse Erziehung findet nicht nur in der Schule und in den Moscheen, sondern auch in der Familie statt.

#### 3.1.1. Exkurs: Volksislam und Hochislam

Im Volksislam hat der Koran – anders als im (modernistischen oder traditionalistischen) Hochislam – fast ausschließlich rituelle Bedeutung.<sup>12</sup> Er wird rezitiert, aber nicht interpretiert. Die „einfachen Gläubigen“ verfügen also kaum über koranisches Wissen. Außerdem ist die Scharia für sie kaum von Bedeutung, viele kennen nicht einmal den Begriff. Er ist erst neuerdings durch die Islamisten bzw. die „harten“ Traditionalisten in ihrem Wortschatz aufgetaucht. Ihr Wissen um die Sunna, das ihnen von den „rechtgeleiteten Personen“ vermittelt wird, ist ebenfalls sehr begrenzt. Stattdessen haben sie ein reichhaltiges Hadis-Wissen, denn sie kennen viele „Hadise“, und damit sind Geschichten und Sentenzen (nicht nur) aus dem Leben des Propheten gemeint. Im Alltag orientieren sich die „einfachen Gläubigen“ zum einen an den Pflichten, den „fünf Säulen des Islam“, die sie mehr oder weniger erfüllen, (wobei sie sich aber gleichzeitig prinzipiell zur Pflichterfüllung bekennen und stets begründen, warum sie die Pflicht gerade nicht erfüllen können), zum anderen an den Hadisen. Diese unterscheiden sich von den Hadithen im Hochislam, denn im Volksislam ist die geprüfte Überlieferungskette ohne Bedeutung. Die Glaubwürdigkeit der Geschichten, die man sich im Alltag erzählt, wird nicht in Zweifel gezogen. Wichtig ist, dass sie Orientierung geben und (deshalb) gerne gehört werden.<sup>13</sup> Und insofern verändert es sich nicht, dass viele Hadise – ähnlich wie die Hadithe – vom Wohlwollen und der Nachsicht des Propheten handeln, denn strikte Imperative werden nicht gerne gehört.

Aufgrund der Modernisierungsprozesse, der Ausweitung der formalen Schulbildung und der Verbreitung der Medien mit ihren religiösen Programmen kommen die „einfachen Gläubigen“

<sup>11</sup> Wie sie nicht zuletzt durch ihr Äußeres zum Ausdruck bringen, versuchen sie, die Lebensweise des Propheten nachzuahmen. Anders als die „harten“ Theologen haben sie ein sehr wörtliches Verständnis der Verbindlichkeit der Lebenspraxis des Propheten.

<sup>12</sup> An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass meine Ausführungen zum Volksislam sich nicht auf das Alevitentum, das keine theologische Tradition entwickelt hat, beziehen. Hierzu wäre eine gesonderte Betrachtung notwendig, zumal ca. 20-25% der türkischen SchülerInnen in der Bundesrepublik alevitischen Glaubens sind. Hinweise zum alevitischen Erziehungskonzept lassen sich z. B. in M. F. Bozkurt 1988 finden.

<sup>13</sup> Einiges spricht für die Vermutung, dass sich aufgrund des Prinzips der Geschlechtertrennung (Me'rassi 1997) über die Jahrhunderte unterschiedliche Erzähltraditionen hinsichtlich der Form wie des Inhalts entwickelt haben. Frauen erzählen sich offensichtlich andere Hadise als Männer. Während das Hadis-Wissen der Männer beim Moscheebesuch durch die Predigt eines Gelehrten sozusagen regelmäßig korrigiert wurde, gab es kaum einen hochislamischen Einfluss auf das volksislamische Wissen der Frauen, denn diese haben nur selten die Moschee besucht. Da aber gerade die Frauen ihr Wissen an die kleinen Kinder, Jungen wie Mädchen, vermittelt haben, scheint das volksislamische Wissen sozusagen tiefer verankert zu sein als das hochislamische.

immer häufiger mit hochislamischem Wissen in Kontakt, zumal die informelle erzählende Vermittlung (aufgrund der Migration und der größer werdenden Distanz zwischen Älteren und Jüngeren) unterbrochen ist. Es findet also in gewisser Weise eine „Hochislamisierung“ statt.

An dieser Stelle ist es wichtig, welche Art von Theologie vermittelt – und von den Gläubigen akzeptiert, d. h. gern gehört wird. Hier ist eine Erklärung für die Zunahme der Islamisten zu geben: Offensichtlich akzeptieren erwachsene „einfache Gläubige“ und Heranwachsende die strikten Auslegungen der „harten“ Traditionalisten, wenn sie selbst nach (neuer) Orientierung suchen, sich also in einer Sinnkrise befinden. In diese geraten sie auch, wenn ihnen kein religiöses, volksislamisches Wissen vermittelt wurde oder sie dies für dysfunktional halten.

Damit kehre ich zurück zu den Erziehungs- und Bildungskonzepten im (Hoch-)Islam.

### 3.2. Zwei oder drei „Arten“ der islamischen Erziehung?

Aufgrund des Streits um die Bedeutung der Quellen schlage ich also vor, zwischen drei „Arten“ der islamischen Erziehung zu unterscheiden. „Harte“ wie „weiche“ Traditionalisten versuchen, den Heranwachsenden (wie den erwachsenen „einfachen Gläubigen“) die Bedeutung des Koran, der Sunna (und der Scharia) zu erklären. Während erstere dabei den Gesetzescharakter und die Imperative der Religion betonen und ihnen sozusagen alternativlos den richtigen Weg aufzeigen, sehen letztere ihre Aufgabe eher darin, den „rechten Weg“ sozusagen als Angebot darzulegen und ihnen die Entscheidung für diesen Weg selbst zu überlassen.<sup>14</sup> Die Modernisten wiederum sehen ihre Aufgabe vor allem darin, den Heranwachsenden eine ganz andere Lesart des Koran zu zeigen und ihnen dadurch zu vermitteln, dass mithilfe der Vernunft Aufschluss über die geheimnisvolle Botschaft Gottes zu gewinnen ist.<sup>15</sup> Auch hier möchte ich einen Hinweis auf die Rezeption geben: Die modernistische Lehre erreicht die Heranwachsenden (und die erwachsenen „einfachen Gläubigen“, auch die intellektuellen) kaum. Da diese Theologen im Exil leben müssen, vermitteln sie ihre Erkenntnisse häufig an Nicht-Muslims, deren Islam-Bild sie korrigieren wollen. Diese wiederum nehmen ihre Darlegungen interessiert auf, weil sie ihnen leichter zugänglich sind als die der „weichen“ oder „harten“ Traditionalisten. Dadurch vergrößern sich die innerislamischen Spannungen. Um die Einheit der *umma* zu sichern, versuchen die „weichen“ Traditionalisten zu vermitteln. Einige versuchen, die „harten“ Traditionalisten einzubinden und mit ihnen einen Konsens zu erreichen, andere wiederum bemühen sich, die Ausgrenzung der „Modernisten“ abzumildern.

An dieser Stelle ist darauf einzugehen, dass meine Darstellung der drei „Arten“ im Widerspruch zu Heitaris Beschreibung der islamischen Erziehung im „Lexikon der Religionspädagogik“ (2000) zu stehen scheint, denn er unterscheidet dort zwischen „zwei Wegen“: Einerseits gebe es eine „traditionsgebundene Sittenlehre“. In dieser würden die Heranwachsenden angehalten, traditionelle Verhaltensmuster nachzuahmen. Sie laufe hauptsächlich moralisierend ab, arbeite mit der Prägung von Schulge-

<sup>14</sup> In Bezug auf die oben aufgezeigte Willensfreiheit ist zu betonen, dass auch die „harten“ traditionalistischen Theologen davon ausgehen, dass der Mensch einen freien Willen hat und zur Entscheidung fähig ist, aber da sie zugleich seine Pflicht, sich für den „rechten Weg“ zu entscheiden, betonen, gehen sie davon aus, dass er seiner Pflicht umso eher nachkommen kann, je stärker er die imperATIVE befolgt.

<sup>15</sup> Dabei lehren sie auch Kritik an der Lehre der „weichen“ und „harten“ Traditionalisten.

fühlen, Strafstängsten und Unwertgefühlen und unterdrücke dadurch die spirituelle sowie religiöse emanzipatorische Bestrebung des Einzelnen. Andererseits gebe es die „Werteerziehung“. In dieser würden die universellen humanen Werte des Koran (wie Gleichheit von Mann und Frau sowie aller Menschen), die die Menschen zur moralischen Mündigkeit führen, vermittelt. In der Art seiner Beschreibung zeigt sich seine Präferenz für letztere: Während erstere Gehorsam und Unfreiheit fördere, führe letztere den Einzelnen zu Mündigkeit. Lässt sich vielleicht ein Zusammenhang zwischen den Positionen, die ich skizziert habe, und den beiden „Lehren“, die er darstellt, herstellen? Auf den ersten Blick scheint es, als sei die „Sittenlehre“ die Erziehung der Traditionalisten und als verrete er selbst eine „modernistische“ Position. Beim zweiten Blick entsteht der Eindruck, dass die „Sittenlehre“ eher dem Volksislam als den Traditionalisten zuzurechnen ist, denn er beschreibt, dass dabei die Heranwachsenden zur „Nachahmung traditioneller Verhaltensmuster“ angehalten würden und die „langjährige Gewohnheitsbildung“ gefördert würde. Erst bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass seine Unterscheidung der beiden Wege sich auf meine Unterscheidung zwischen „harten“ und „weichen“ Traditionalisten beziehen lässt und er selbst eine „weiche“ traditionalistische Position vertritt. Dies ist daran zu erkennen, dass er auf das ethische „Vorbild“ des Propheten und auf die wichtige Funktion der „rechtgeleiteten“ Personen hinweist.

Dass ein Vertreter der „weichen“ traditionalistischen Position im „Lexikon für Religionspädagogik“ vertreten ist, ist ausdrücklich zu begrüßen: Auch wenn oder gerade weil diese Position am wenigsten Gegenstand der Diskussion unter Muslimen oder über den Islam ist, ist sie die wichtigste in der innerislamischen Diskussion, denn „weiche“ Traditionalisten vermitteln zwischen Modernisten und „harten“ Traditionalisten, inhaltlich ist ihre Position am ehesten konsensfähig unter den islamischen Theologen, und sie wird von den „einfachen Gläubigen“ am ehesten akzeptiert. Auf die eingangs aufgeführten Fragen zum islamischen Religionsunterricht bezogen lässt sich also formulieren, dass eine „weiche“ traditionalistische Erziehung am ehesten mit den Grundsätzen der islamischen Glaubensgemeinschaft vereinbar ist. Auch wenn ich dies hier nicht ausgeführt habe, lässt sich folgern, dass Zweifel, ob diese Lehre mit dem Grundgesetz vereinbar sei, unbegründet sind. (Dies gilt erst recht für die islamische Erziehung der Modernisten.) So ist abschließend die Frage zu klären, ob diese „Art“ der islamischen Erziehung mit den Zielen der westlichen Erziehung (resp. der deutschen Schule) zu vereinbaren ist. Dies möchte ich in Bezug auf die Förderung der Kritikfähigkeit bzw. Entscheidungsfähigkeit diskutieren.

### 4. „Kritikfähigkeit“ im Konzept der „weichen“ Traditionalisten

In meiner Darstellung ist zu erkennen, dass die Kritikfähigkeit am ehesten von den Modernisten gefördert wird und diese „Art“ der Erziehung deshalb am besten mit den Zielen der westlichen Erziehung zu vereinbaren ist. Da diese aber kaum konsensfähig in der islamischen Glaubensgemeinschaft ist, gilt es genauer das Verhältnis von Tradi-

tion und Kritik bei den „weichen“ Traditionalisten zu betrachten. Oben habe ich aufgezeigt, dass Tradition in der Bezeichnung der Traditionalisten das Tradieren, Überliefern bzw. die gesicherte Überlieferung der göttlichen Offenbarung meint. Die Akzentuierung der Tradition ist also nicht gleichzusetzen mit Traditionsgebundenheit, die im Gegensatz zur Kritikfähigkeit steht. Auch für die „weichen“ Traditionalisten meint „Tradition“ nicht die unkritische Übernahme und Weitergabe bestehender Wissensbestände. Auch für sie ist Kritik an theologischen Traditionen möglich und notwendig. So fragen sie z. B.:

„Stimmt unsere religiöse Tradition eigentlich noch mit dem überein, was der Prophet gelehrt und vorgelebt hat oder haben wir uns inzwischen von Geist und Inhalt der Lehre vielleicht so weit entfernt, dass er sich in unserer Mitte nicht mehr wohl fühlen könnte?“ (Köppel 2002, 88)

Ihre Kritik bezieht sich aber weder auf das (verbindliche) Vorbild des Propheten noch auf den Koran, das himmlische Buch. Gleichwohl bemühen sie sich auf der Grundlage der gesicherten Quellen um eine moderne, zeitgemäße Auslegung der Quellen und suchen dabei nach neuen, bislang übersehenen Aspekten in der Botschaft.

Hier zeigt sich aber eine Schwäche in der Argumentation der „weichen“ Traditionalisten insbesondere gegenüber dem Westen: Sie versuchen je nach den Relevanzen in der aktuellen politischen Diskussion zu zeigen, dass auch der Islam eben diese „Werte“ fördere. So haben z. B. in 70ern vor allem ägyptische Theologen versucht nachzuweisen, dass auch der Islam Demokratie als Staatsform begünstige oder mit dem Sozialismus kompatibel sei. Und heute versuchen sie darzulegen, dass auch der Islam die Menschenrechte fördere, die in der *Universal Declaration* aufgeführt sind.<sup>16</sup> Und auf diese Weise versucht eben auch Heidari in seinem Beitrag im „Lexikon der Religionspädagogik“ nachzuweisen, dass der Islam weder „sexistisch“ noch „rassistisch“ sei:

„Eine islamische Werteehrziehung dürfte folglich weder sexistisch noch rassistisch oder tyrannisch sein.“ (Z2000, 1640)

Das heißt: Sie akzentuieren weniger das Proprium des Islam, umso mehr seine Kompatibilität. Gerade diese defensive Argumentationsweise ist es aber, die nicht nur nicht-muslimische Intellektuelle, sondern auch viele islamische Theologen irritiert. Nicht zuletzt deshalb versuchen die „harten“ traditionalistischen Theologen, offensiv das „andere“ Denken im Islam aufzuzeigen (und durchzusetzen). Und gerade deshalb ist es so wichtig, das Proprium der islamischen Erziehung im Auge zu behalten, zumal die „weichen“ Traditionalisten zwar die Kritikfähigkeit fördern, aber sie zugleich begrenzen wollen. An dieser Stelle ist zum einen zu fragen: Ist die Förderung einer Kritikfähigkeit, durch die die Grundlagen *nicht* infrage gestellt werden und erodieren, möglich? Müssen die „weichen“ Traditionalisten, wenn sie wirklich die Kritikfähigkeit der Heranwachsenden fördern, nicht damit rechnen, dass diese schließlich ein modernistisches Verständnis der Quellen, vor allem des Koran als historisches Buch, das

<sup>16</sup> Die „harten“ Traditionalisten wiederum haben sich für eine eigene Erklärung, die islamische Menschenrechtsklärung von Kairo 1990, eingesetzt. Diese wurde allerdings nicht von allen muslimischen Staaten ratifiziert.

dann als „ein Produkt seiner Kultur“ (vgl. Abu Zaid 1999, 147) betrachtet werden kann, entwickeln? Zum anderen: Wäre es nicht sinnvoller und notwendig, dass sie auf einem Verständnis der Kritikfähigkeit insistieren, das nicht das Infrage-Stellen, sondern das Entscheiden meint? Im Westen impliziert der Begriff ersteres und seit der Aufklärung werden alle Traditionen in Frage gestellt. (Und da das Infragestellen der Tradition inzwischen selbst zur Tradition geworden ist, wird eben diese Tradition durch postmoderne Theoretiker wie Lyotard und Foucault wiederum infrage gestellt.) Kritik meint aber im ursprünglichen Sinne „Auswahl“ und „Entscheidung“. Kritis ist der Richter, der anhand von Beweisen zu einem Urteil kommt. Kritikfähigkeit könnte also auch bedeuten, „fähig sein, sich ein Urteil zu bilden und zu entscheiden.“ Und hierauf liegt m. E. der Akzent in allen drei „Arten“ der islamischen Erziehung.

## 5. Abschließende Bemerkung

Damit lässt sich abschließend die unterschiedliche Färbung im westlichen und im islamischen Erziehungskonzept beschreiben. Im Islam wie im Christentum ist der Mensch von Gott – modern gesprochen – zur Autonomie bestimmt. Doch während diese Bestimmung in der christlichen Lehre eher als Frei-Werdung oder Befreiung von (fridischen) Zwängen und Bindungen ausgedeutet wird, wird sie in der islamischen Lehre eher als Ausgestattet-Sein mit (Willens)Freiheit ausgelegt. Da das westliche Erziehungskonzept religiöse, christliche Wurzeln hat, wie Oelkers (1992), Nijakow (1992) und andere aufgezeigt haben, stehen hier Freiwerdung und Mündigkeit im Vordergrund. Im islamischen Konzept dagegen ist die Entscheidung für den göttgefälligen, den „rechten Weg“ von herausragender Bedeutung. So steht in ersterem die Kritikfähigkeit, die im westlichen Konzept gefördert werden soll, im Dienste dieser Freiwerdung und impliziert Distanzierungs-fähigkeit, während die Kritikfähigkeit, die im islamischen Konzept gefördert werden soll, im Dienste der Entscheidung steht.

Auch wenn Kritik an Religionen (vgl. Klinkhammer et al. 1997) kaum möglich ist, so lassen sich doch Schwachstellen beider Erziehungskonzepte aufzeigen: Im westlichen Erziehungskonzept wird – aufgrund der Definition der Kritikfähigkeit als Fähigkeit zum Infrage-Stellen – die Toleranz gegenüber Anderen zu wenig gefördert, weil der Andere nur dann akzeptiert wird, wenn er seine Überzeugung argumentativ durchsetzen kann. Kann er es nicht, wird er geduldet, aber nicht anerkannt.<sup>17</sup> Im islamischen Erziehungskonzept wird zwar die Pluralität und der Andere in seiner Andersheit als göttgewollt grundsätzlich anerkannt, aber die Auseinandersetzung mit dem Anderen wird zu wenig gefördert, weil die Kritikfähigkeit als Entscheidungsfähigkeit für den „guten“, rechten Weg im Zentrum steht.

Die Einsicht in die Leerstellen beider Konzepte führt zur Relativierung: Weder das eine noch das andere Erziehungskonzept fördert wirklich ein friedvolles Zusammenleben

<sup>17</sup> Und wohl deshalb schreibt Oelkers, die moderne (also westliche) Pädagogik habe Pluralität nie denken müssen, der entscheidende Wandel liege noch vor ihr (vgl. 1997, 33), und wohl deshalb fordert Peukert ein Konzept von Bildung, in dem die „Bildungsprozesse als sich radikalisierte Prozesse der Wahrnehmung und Anerkennung anderer“ verstanden werden (vgl. Peukert 1994, 12).

in dieser Einen Welt. Die Frage, wie Toleranz und Gerechtigkeit durch Bildung besser gefördert werden können, bleibt offen. Ein globales Bildungskonzept, eine „Bildung für alle“ ist noch zu entwickeln.

## Literatur

- Abu-Jughod, Lila (1996): Gegen Kultur Schreiben. In: I. Lenz, A. Germer, B. Hasenpflügen (Hg.): Wechselseitige Ethke. Frauenforschung in internationaler Perspektive, Opladen, S. 14–46.
- Abu Zaid, Nasr Hamid (1999): Ein Leben mit dem Islam, Freiburg.
- Abu Zaid, Nasr Hamid (2003): Spricht Gott nur Arabisch, in: DIE ZEIT, Nr. 5, S. 34.
- Arkoun, Mohammed (1999): Der Islam, Heidelberg.
- Bozkurt, Mehmet F. (1988): Das Gebot. Mystischer Weg mit einem Freund, Hamburg.
- Heidari, Mohammad (2000): (Religiöse Erziehung in den Religionen.) Islam, in: N. Mette u. F. Riekers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn, Bd. 2, S. 1637–1644.
- Klafki, Wolfgang (1994): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel, S. 43–81.
- Köppel, Pia (2002): Wie könnte der dialogische Teil der Ausbildung pädagogisch sinnvoll gestaltet werden? In: Th. Knauth u. W. Weiße (Hg.): Akademie der Weltreligionen. Konzeptionelle und praktische Ansätze, Hamburg, S. 77–96.
- Lähnemann, Johannes (2000): Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. In: N. Mette u. F. Riekers (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Neukirchen-Vluyn, Bd. 1, S. 884–887.
- Mernissi, Fatma (1987): Geschlecht, Ideologie, Islam, München.
- Mineyazgan, Ursula (1996): Allgemeinbildung: Bildung in allen Grunddimensionen. Lesarten dieses Postulats. In: I. Gogolin et al. (Hg.): Zum Verhältnis von Interkultureller Bildung und Allgemeiner Bildung, Münster, S. 45–54.
- Mineyazgan, Ursula (1997): Der Islam in der Türkei und in Europa. Überlegungen zur Beschreibung des türkischen Islam, in: H. Gümrükçü (Hrsg.): IIES-Jahrbuch 1997–1998, Hamburg, S. 159–178.
- Nipkow, Karl Ernst (1992): Religion und Pädagogik?, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 38, H. 2, S. 215–234.
- Oelkers, Jürgen (1992): Religion: Herausforderung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 38, H. 2, S. 185–192.
- Oelkers, Jürgen (1997): Ist säkulare Pädagogik möglich?, in: H.-P. Burmeister u. B. Dresler (Hg.): Werteerziehung in der Pluralität? Herausforderungen an Theologie und Pädagogik, Rehbun-Loccum, S. 13–35.
- Peukert, Helmut (1994): Bildung als Wahrnehmung des Anderen. Der Dialog im Bildungsdenken der Moderne. In: I. Lohmann u. W. Weiße (Hg.): Dialog zwischen den Kulturen, Münster, S. 1–14.
- Razvi, Mehdi (2002): Prioritäten islamischer Theologie. In: Th. Knauth u. W. Weiße (Hg.): Akademie der Weltreligionen. Konzeptionelle und praktische Ansätze, Hamburg, S. 61–68.
- Schabestari (1994): Die theologischen und rechtlichen Grundlagen der Freiheit, Autonomie und Souveränität des Menschen im Islam, in: A. Bsteh (Hg.): Friede für die Menschheit, Mödling, S. 193–199.