

EDITOR / HERAUSGEBER

Prof. Dr. Bülent Uçar (Osnabrück)

CO-EDITORS / MITHERAUSGEBER

Prof. Dr. Ismet Bušatlić (Sarajevo), Prof. Dr. Rauf Ceylan (Osnabrück), Ass. Prof. Dr. Mohammed Ghaly (Leiden), Prof. Dr. Omar Hamdan (Tübingen), Ass. Prof. Dr. Xhabir Hamiti (Pristina), Ass. Prof. Dr. Özcan Hıdır (Rotterdam), Prof. Dr. Mouhanad Khorchide (Münster), Prof. Dr. Muhittin Okumuşlar (Konya)

ADVISORY BOARD / BEIRAT

Prof. Dr. Lutz Berger (Kiel), Prof. Dr. Martina Blasberg-Kuhnke (Osnabrück), Prof. Dr. Hartmut Bobzin (Erlangen), Prof. Dr. Andreas Christmann (Manchester), Prof. Dr. Stephan Conermann (Bonn), Prof. Dr. Tahsin Görgün (Istanbul), Prof. Dr. Stephan Guth (Oslo), Prof. Dr. Şinasi Gündüz (Istanbul), Prof. Dr. İbrahim Hatiboğlu (Yalova), Prof. Dr. Martin Jäggle (Wien), Prof. Dr. Dietrich Jung (Kopenhagen), Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu (Bremen), Prof. Dr. Enes Karić (Sarajevo), Prof. Dr. Recep Kaymakcan (Ankara), Prof. Dr. P. S. van Koningsveld (Leiden), Prof. Dr. Daniel Krochmalnik (Heidelberg), Prof. Dr. Raşit Küçük, (Istanbul), Prof. Dr. Stephan Leimgruber (München), Prof. Dr. Rüdiger Lohlker (Wien), Prof. Dr. Harald Motzki (Nijmegen), Prof. Dr. Angelika Neuwirth (Berlin), Prof. Dr. Tariq Ramadan (Oxford), Ass. Prof. Sait Reçber (Ankara), Prof. Dr. Stefan Reichmuth (Bochum), Prof. Dr. Wolfram Reiss (Wien), Prof. Dr. Arnulf von Scheliha (Münster), Prof. Dr. Stefan Schreiner (Tübingen), Prof. Dr. Friedrich Schweitzer (Tübingen), Prof. Dr. Recep Şenturk (Istanbul), Prof. Dr. Wasif Shadid (Leiden), Dr. Atallah Siddiqui (Markfield), Prof. Dr. Adnan Silajdžić (Sarajevo), Prof. Dr. Wolfram Weiße (Hamburg), Prof. Dr. Stefan Wild (Bonn), Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu (Konya), Prof. Dr. Hans-Georg Ziebertz (Würzburg)

EDITING ADDRESS / REDAKTIONSADRESSE

Prof. Dr. Bülent Uçar, Institut für Islamische Theologie (IIT)
Universität Osnabrück, Kamp 46/47, D-49074 Osnabrück
Tel.: 0541/969-6032
E-Mail: bucar@uni-osnabrueck.de, Internet: www.hikma-online.com

PUBLISHING HOUSE / VERLAG

Kalam Verlag für islamische Theologie und Religionspädagogik KG
Unterwerkstr. 5, D-79115 Freiburg i. Br.
Tel.: 0761/4500-2140, Fax: 0761/4500-2120
E-Mail: info@kalam-verlag.de, Internet: www.kalam-verlag.de

Journal of Islamic Theology and Religious Education

Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik

Hikma

Editor / Herausgeber: Bülent Uçar

VOLUME V, NUMBER 9, OCTOBER 2014

JAHRGANG V, HEFT 9, OKTOBER 2014

kalām

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.ddb.de> abrufbar

Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik
www.hikma-online.com

Herausgeber / Redaktion: Prof. Dr. Bülent Uçar
Jahrgang 5, Heft 9, Oktober 2014

© Kalam Verlag KG, Freiburg i. Br. 2014

Alle Rechte vorbehalten

www.kalam-verlag.de

Kalam Verlag für Islamische Theologie und Religionspädagogik KG

Unterwerkstr. 5

79115 Freiburg i. Br.

Umschlag: Ismat Amiralai

Lektorat: Bettina Kruse-Schröder / Bacem Dziri / Corinna Küster / Susanne Klinger /
Dorothee Bartlakowski

Satz: Bettina Kruse-Schröder

Druck: Rombach Druck- und Verlagshaus GmbH & Co. KG, 79115 Freiburg i. Br.

Bindung: Rombach Druck- und Verlagshaus GmbH & Co. KG, 79115 Freiburg i. Br.

ISSN 2191-0456

Contents / Inhalt

137 PREFACE / VORWORT

ARTICLES / ARTIKEL

- 141 *Wassilis Kassis,
Charlotte Schallié,
Sonja Strube,
Judith von der Heyde* *Prediction of Anti-Muslim Sentiment on Campus: A Cross-Cultural Analysis of Prejudice in Two University Populations*
-

CLASSIC AND CONTEMPORARY TRANSLATIONS / KLASSISCHE UND ZEITGENÖSSISCHE ÜBERSETZUNGEN

- 166 *Imām al-Ḥaramayn
al-Ġuwaynī* „*al-Waraqāt fī uṣūl al-fiqh*“, übersetzt und mit einer Einführung versehen von Hakkı Arslan und Jens Bakker
- „*al-Waraqāt fī uṣūl al-fiqh*“, *Translated with an Introduction by Hakkı Arslan and Jens Bakker*

CONFERENCE PROCEEDINGS / TAGUNGSBERICHTE

- 192 *Ismail H. Yavuzcan* „*Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung*“,
Internationales Symposium an der Universität Eskisehir
(Türkei) vom 28. bis 30. November 2013
- 193 *Fatih Mert und
Elhakam Sukhni* „*Islamische Mystik und Imām Rabbānī*“,
Bericht über eine Summer School zum 450. Geburtsjahr des
indischen Gelehrten Aḥmad as-Sirhindī (1564-1624) in Istanbul
und Bursa (Türkei) vom 14. bis 21. April 2014
-
-

REVIEWS / REZENSIONEN

- 200 *Peter Antes* Rauf Ceylan/Benjamin Jokisch (Hg.), *Salafismus in Deutschland. Entstehung, Radikalisierung und Prävention*, Reihe für Osnabrücker Islamstudien, Bd. 17, Peter Lang, Frankfurt am Main 2014.
- 206 *Max Bernlochner* Katja Boehme (Hg.), „*Wer ist der Mensch?*“ *Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Reihe: Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Bd. 4, Frank & Timme, Berlin 2013.
-
-

INTERVIEW

- 211 *Hikma-Redaktion* Interview mit der Drei-Religionen-Grundschule

Preface / Vorwort

Editor / Herausgeber*

Dear readers,

This new autumn edition of the *Hikma*, the 9th in total, contains two focal texts in addition to both two conference reports and publication reviews and closes with an interview conducted with the head teacher, teaching staff and parents' representatives of a unique primary school in Osnabrück, all of which are contributions covering current topics of debate in the field of Islamic Theology and Religious Education.

In the article, entitled *Prediction of Anti-Muslim Sentiment on Campus: A Cross-Cultural Analysis of Prejudice in Two University Populations*, the authors Wassilis Kassis, Charlotte Schallié, Sonja Strube and Judith von der Heyde report on the findings of their study which identifies the incidence of anti-Muslim attitude patterns in a tertiary educational setting. For this purpose, the authors carried out a hierarchical regression analysis testing the university-specific relations to socio-demographic factors and gender role stereotyping, prejudices against immigrants and violence acceptance against new immigrants. The authors detected a high prediction for anti-Muslim opinions in the German sample and a moderate prediction for the Canadian sample. Quite striking was the general prevalence of anti-Muslim bias among the students taking part in the survey. It was revealed that 20 percent of the participants held strong bias against Muslims; approximately 77 percent of all respondents answered within the grey area of response options. Just a very small number of participants objected strongly to the highly inflammatory statements listed in the questionnaire. For the future, the authors recommend conducting broader studies in order to be able to assess these results – especially country-specific patterns – in a more detailed way.

In the subsequent text, entitled „*al-Waraqāt fī uṣūl al-fiqh*“, Hakkı Arslan und Jens Bakker provide a translation and introduction to a short piece of work written by Imām al-Ḥaramayn Abū l-Ma‘ālī ‘Abd al-Malik b. Abī Muḥammad ‘Abd Allāh b. Yūsuf al-Ḡuwaynī.

As a science of the methods of practical theology, the commentators deem it appropriate to label *uṣūl al-fiqh* “the science of principles of practical theology”. In the introduction, Arslan and Bakker briefly retrace the reception history of *al-Waraqāt*, which they classify as a standard work, and provide information to the textual basis of their translation. Further, it is established that the translation might be helpful in clarifying the true nature and goal of practical theology. Today, the text may even be of informative value, being able to illuminate the period of classical Islamic sciences, one of the most interesting and astounding accomplishments of human thought, and contribute to improve unfounded value judgements on the Islamic world. Finally, Arslan and Bakker discuss the structure of the text, as *al-Waraqāt* does not contain many formal structuring elements. The translation is accompanied by its Arabic source.

As in previous editions of the *Hikma*, our focus then turns to recent conferences and events relevant to our subject field. Ismail H. Yavuzcan commences this category,

* Prof. Dr. Bülent Uçar is Professor for Islamic Studies and Religious Education at Osnabrück University, where he is also the director of the Institute of Islamic Theology (IIT).

reporting from *Religious Education in the Context of Globalisation*, an international symposium at Eskişehir Osmangazi University (Turkey), which took place at the end of November 2013. Presentations discussed the impact of global changes on religious education and considered the demands faced by the contemporary discipline. To be able to meet the challenges posed by modernity, it is a prerequisite that religious education enters into an intensive interreligious dialogue.

This is followed by an account of Fatih Mert and Elhakam Sukhni from this year's annual Summer School. The event marked the 450th birth anniversary of the Indian scholar Aḥmad as-Sirhindī (1564-1624) and was hosted conjointly by five universities, namely the Institute of Islamic Theology (IIT) at Osnabrück University, the Faculties of Islamic Theology at Marmara University (Istanbul), Uludağ University (Bursa), Istanbul University and the Fatih Sultan Mehmet Waqf University (Istanbul). The opening conference attempted to position Imām Rabbānī's Sufi teachings from a contemporary perspective. Known as the "reviver of the second millennium", Imām Rabbānī sought to reclaim the significance of Qur'an and Sunna in regard to *taṣawwuf*. The different panels critically examined the different aspects of Sufism, such as the Sufi teachings and spreading of the Naqṣbandiyya order, the understanding of Imām Rabbānī's concept of *ṭarīqah* and the question of legitimation of certain Sufi practices, to name just a few. Relocated to the city of Bursa, topics discussed included Imām Rabbānī's role as an exegete and the characteristics and differences of his preferred method of mystical exegesis in contrast to other approaches. The conference was accompanied by a diverse cultural programme.

Leading into our third category of literature reviews, Peter Antes critically appraises the publication *Salafismus in Deutschland. Entstehung, Radikalisierung und Prävention (Salafism in Germany. Origins, Radicalisation and Prevention)*, edited by Rauf Ceylan and Benjamin Jokisch. The first section of the book traces the origins of Salafism, originally a reformist movement dating from the beginning of the 20th century, and documents contemporary Salafī streams, where the concepts of the ancestral scholars have often undergone considerable modification. The second section concentrates on the situation in Germany and particularly addresses the issue of radicalisation and prevention work. Michael Kiefer summarises the different positions so expertly in his 16 theses that these are printed in full length.

In the second review, Max Bernlochner shares his insights into the publication, „*Wer ist der Mensch?*“ *Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren* ("What is Mankind?" *Anthropology in Interreligious Learning and Teaching*), edited by Katja Boehme. The volume opens with four distinct reflections on mankind from the perspective of the Abrahamic religions, followed by a comparative view on human nature. In the third part of the book, the editor of this publication presents her concept of the Cooperating Subject Group (*Kooperierende Fächergruppe*). Looking into the future, Boehme foresees an ever-growing demand for interreligious competence. In her experience, interreligious dialogue does not unsettle students' beliefs and should be recognised to be an integral part of the human process of maturation.

This *Hikma* concludes with an interview conducted by Bettina Kruse-Schröder, member of the editorial team of the *Hikma*, with the head teacher, members of religious education teaching staff and parents' association representatives, both whom represented

the three Abrahamic religions, of the primary-level *Drei-Religionen-Grundschule* (Three-Religion-School) in Osnabrück, where children receive religious education in one of these religions depending on their religious affiliation. The interviewees impressively relate the daily school life and the sensitive way in which school members treat religious issues. As such, it is an essential part of the school routine to introduce the forthcoming religious feasts in Monday morning circles and to celebrate and practice the corresponding faith rituals, such as lighting the Hanukiah or designing and sending Christmas or Ramadan cards. The religious education teachers work both in religious-specific groups and assembled groups. The parents' representatives of Muslim and Jewish denomination appreciate that their child is educated in their religion of choice in an environment where faith and its values are positively embraced. Quite in conformance with Boehme's concept, one parent observes that her child's identity is strengthened while also learning how to cope with differences.

To the end of this preface, I would like to offer my very special thanks to all those who were engaged in the process of compiling this *Hikma* and have once again managed to ensure its contents' high level of relevance and topicality that mirror modern social conditions by discussing interreligious issues and defining the role of religious education in a globalised environment or by clarifying positions in the face of radicalised movements that may contribute to anti-Muslim bias. My sincere thanks go to all authors, the editorial team and, perhaps most notably, to our readers, to whom our efforts are directed; I truly hope you will find this *Hikma* a worthwhile and insightful reading experience.

Osnabrück, October 2014

Bülent Uçar

Prediction of Anti-Muslim Sentiment on Campus: A Cross-Cultural Analysis of Prejudice in Two University Populations

Wassilis Kassis, Charlotte Schallié, Sonja Strube, Judith von der Heyde*

Abstract

This article discusses the prediction of anti-Muslim attitudes in two undergraduate student populations: one in Western Canada, and the other in Northern Germany. The questionnaire data for this cross-sectional study was collected in 2013 (N = 1,800). In order to identify anti-Muslim attitude patterns, we carried out a hierarchical regression analysis testing university-specific connections in relation to socio-demographic factors, gender role stereotyping, prejudices against new immigrants and violence acceptance against minorities. Our results indicate that socio-demographic factors were a weak predictor for anti-Muslim attitudes in all samples. For the German sample, prejudices against immigrants was the strongest predictor for anti-Muslim opinions, followed by gender stereotypes and violence acceptance against minorities. In the Canadian sample, we detected the prediction for anti-Muslim opinions by gender stereotypes, followed by prejudices against immigrants and violence acceptance against minorities.

Adding up both survey samples, a little more than 20% of all students endorsed statements that express a strong bias against Muslim minority groups. Approximately 63% of the respondents partially agreed with the statements listed in our questionnaire. A surprisingly small percentage (1.9%) of participants disagreed strongly in response to survey items that expressed negative attitudes towards Muslims.

Based on Scotson's and Elias' analysis of power dynamics in established-outsider relations,¹ we identify social prejudice of students at the two universities as an expression of social control mechanisms (e.g. "praise and blame gossip"). The latter are collectively constructed by the established ingroup in order to separate between "we-images" and "they-images" and, in doing so, apply *pars pro toto* stereotypes towards minority groups such as Muslims.

Keywords: Anti-Muslim attitudes, power dynamics, stereotypes, prejudices against immigrants, gender stereotypes, violence acceptance against minorities, cross-cultural analysis, prejudices on campus/university.

* Prof. Dr. Wassilis Kassis is Professor of Socialisation at the School of Educational and Cultural Studies at Osnabrück University, Germany. Dr. Charlotte Schallié is Associate Professor at the Department of Germanic and Slavic Studies at University of Victoria, Canada. PD Dr. Sonja Strube is Associate Professor of Roman Catholic Theology; she teaches at Osnabrück University. Judith von der Heyde, M.A., teaches at the School of Educational and Cultural Studies at Osnabrück University.

1 See Norbert Elias/John L. Scotson, *The Established and the Outsiders: A Sociological Inquiry into Community Problems*, London 1965.

Introduction

In this article, we discuss the prediction of anti-Muslim attitudes² based on a cross-cultural opinion survey that was conducted at two comparable mid-sized universities in Lower Saxony, Germany, and in British Columbia, Canada. Our quantitative findings are the result of a larger-scale international 2012/13 research project titled “*Public Opinions and Attitudes in Post-Secondary Institutions in Germany and Canada*”.³ Our study explores the relationship between students’ perceptions of anti-Muslim stereotypes, anti-immigrant attitudes, antisemitism, racism, sexism and prejudice towards homosexual persons. The present paper analyses our findings on anti-Muslim attitudes – which we define as a distinct expression of racialisation – among the two student populations. Higher rates of psychological distress and lower mental well-being of Muslim members’ communities have been clearly connected to higher rates of anti-Muslim prejudices.⁴ Therefore, analysing anti-Muslim attitudes is not just a matter of “political correctness” but particularly a demand for the stability of modern, multicultural societies.

In this context, it is worthwhile noticing Halm’s study⁵ finding that the discursive power of the anti-Muslim stereotypes also affects the Muslim community itself. Muslim communities are forced to distance themselves from positions the receiving western society perceives as problematic (e.g. Islamist). In doing so, Muslims are forced to accept, at least partially, the division and the interpretation into a Western enlightened and an Eastern anti-liberal Islam. Following Uslucan’s observations of this process,⁶ an assimilated, not an integrated, Islam seems to be the Western societal goal. An incorporation of Muslim culture into Western societies is only accepted as long as it does not entail any consequences for the receiving society.

-
- 2 Although we recognise that the neologism “Islamophobia” is widely used in current political and scholarly debate – especially in Britain in the wake of a report published by the Commission on British Muslims and Islamophobia (1997) – we refrain from using “Islamophobia” as an analytical term as it is often and “imprecisely applied to very diverse phenomena, ranging from xenophobia to anti-terrorism.” (Jocelyne Cesari, *Securitization and Religious Divides in Europe. Muslims in Western Europe after 9/11: Why the Term Islamophobia is More a Predicament than an Explanation*, Paris 2006, p. 6). Moreover, the use of the concept of “Islamophobia” might suggest that Muslim identity operates solely within a religious framework (see also Richard T. Schaefer [ed.], *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*, Thousand Oaks 2008; Andrew Shryock, *Islamophobia/Islamophilia: Beyond the Politics of Enemy and Friend*, Bloomington/Indianapolis 2010; Chris Allen, *Islamophobia*, Farnham/Burlington 2010). Burak Erdenir in his “*Islamophobia Qua Racial Discrimination: Muslimophobia*”, in: Anna Triandafyllidou (ed.), *Muslims in 21st Century Europe: Structural and Cultural Perspectives*, Abingdon/New York 2010, pp. 27-44, uses the term “Muslimophobia” and makes the compelling argument that “in mainstream politics and media it is not Islam but the Muslims who are in the spotlight” (p. 29).
 - 3 Wassilis Kassis/Charlotte Schallié, “*Public Opinions and Attitudes in Post-Secondary Institutions in Germany and Canada*”, unpublished survey, 2012, for which we gratefully acknowledge the contributions by Gerlinde Weimer-Stuckmann, Myriam Gerber, Jonas Löbbert, Sabrina Strasen and Elise Polkinghorne, who assisted us in administering and entering the survey data.
 - 4 See Thijs Fassaert et al., “*Acculturation and Psychological Distress among Non-Western Muslim Migrants. A Population-Based Survey*”, in: *International Journal of Social Psychiatry* 57 (2/2011), pp. 132-143.
 - 5 See Dirk Halm, “*The Current Discourse on Islam in Germany*”, in: *Journal for International Migration and Integration* 14 (3/2013), pp. 457-474.
 - 6 See Hacı-Halil Uslucan, „*Muslime zwischen Diskriminierung und Opferhaltung*“, in: Thorsten Gerald Schneiders (ed.), *Islamverherrlichung: Wenn die Kritik zum Tabu wird*, Wiesbaden 2010, pp. 367-377.

We will discuss the prediction of anti-Muslim sentiments among undergraduate students, correlating them with socio-demographic factors, gender role stereotyping, prejudices against immigrants and violence acceptance against minorities. A cross-cultural analysis will allow us to determine which forms of campus prejudice might be “pancultural”, and which could be considered “culturally idiosyncratic”.⁷ Of particular interest is the fact that Germany and Canada have distinctly different national diversity frameworks: assimilation models (AS) vis-à-vis multiculturalism policies (MC). Previous empirical research findings suggest that public support for national pro-diversity MC policies in Canada will lead to decreased levels of prejudice and ethnocentric stereotyping.⁸ In contrast to this, participants residing in countries with national AS policies, such as Germany and France, tend to express higher degrees of ethnic, cultural, social and religious bias against minority groups.⁹ Most recently, in the comparative study by Guimond et al., the authors maintained that “the lowest level of prejudice toward ethno-religious outgroups [in the general population] was observed in Canada, and the highest level was observed in Germany”.¹⁰

Bearing these insights and salient results in mind, we designed our German/Canadian survey in summer 2013. In identifying social prejudices of students at the two universities as social control mechanisms (according to Scotson and Elias)¹¹, both our methodological approach and our analytic strategy were guided by the following research questions:

- What are the weakest and strongest predictors for anti-Muslim prejudice in both student populations?
- Do socio-demographic factors (such as higher education) play any significant role in the prediction of anti-Muslim attitudes?
- Can we detect a strong correlation between gender role stereotyping (e.g. the perception of gender inequality in Muslim groups) and anti-Muslim opinions?
- Are students holding prejudices against minority groups, such as new immigrants, more likely to express anti-Muslim bias as well?
- Is violence acceptance against minority groups a reliable predictor for anti-Muslim attitudes?

7 Susan T. Fiske/Amy J. C. Cuddy, “*Stereotype Content across Cultures as a Function of Group Status*”, in: Serge Guimond (ed.), *Social Comparison and Social Psychology: Understanding Cognition, Intergroup Relations and Culture*, Cambridge 2006, pp. 249-263, p. 255.

8 See John W. Berry, “*Acculturation: Living Successfully in Two Cultures*”, in: *International Journal of Intercultural Relations* 29 (6/2005), pp. 697-712; idem, “*Mutual Attitudes among Immigrants and Ethnocultural Groups in Canada*”, in: *International Journal of Intercultural Relations* 30 (6/2006), pp. 719-734.

9 See Rodolphe Kamiejski/Pierre De Oliveira/Serge Guimond, “*Ethnic and Religious Conflicts in France*”, in: Dan Landis/Rosita T. Albert (eds.), *Handbook of Ethnic Conflict: International Perspectives*, London 2012, pp. 483-506.

10 Serge Guimond et al., “*Diversity Policy, Social Dominance and Intergroup Relations: Predicting Prejudice in Changing Social and Political Contexts*”, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 104 (6/2013), pp. 941-958, p. 952.

11 See Elias/Scotson, *The Established and the Outsiders*.

Prejudice against Muslim minority groups

As shown in previous studies, biased and hostile attitudes against Muslims are the result of social processes that encourage ethnocentrism and prejudice formation.¹² Several scholars have argued that most negative attitudes towards Muslims essentialise cultural and religious differences to the point of creating a specific set of racialised attributes which are collectively superimposed onto the outgroup.¹³ In *The Myth of the Muslim Tide*, Canadian journalist and author Doug Saunders dismantles widespread assumptions and suspicions about Islam in both Europe and North America while critically examining “the invention of the Muslim people” in the Western imagination.¹⁴ He argues that the social and cultural marginalisation of Muslims is a direct result of the “Muslim tide ideology”, whose supporters espouse the idea that “Islam” and “The West” are diametrically opposed, separate entities.¹⁵

For Germany, Pollack¹⁶ highlights the fact that social contact between Germans who are members of a Christian denomination and Muslims who are either German citizens or German-based occurs less frequently than in neighbouring countries. The author thus considers the frequency of intergroup relationships to be a determining factor for reducing anti-Muslim sentiment. Yet, in other scholarly sources this role is clearly contradicted: “[P]ersonal experiences with Muslims do not contribute to the reduction of stereotypes. On the contrary, personal experiences are individualised and seen as exceptions to the rule in order to further strengthen stereotypes”.¹⁷ In an attempt to establish other correlating factors, no direct connection between religiosity and anti-Muslim attitudes could be

-
- 12 The term “Ethnocentrism” is defined in the following way: “Ethnocentrism is a tendency to see one’s own group as the center of the world and to rate all other groups according to the norms, values, and characteristics of the observer’s group.” in: *Encyclopedia of Race, Ethnicity, and Society*, ed. Schaefer, Thousand Oaks 2008, p. 465.
 - 13 See Wulf D. Hund, *Rassismus. Die soziale Konstruktion natürlicher Ungleichheit*, Münster 1999; Iman Attia, *Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes: Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus*, Bielefeld 2009; Yasemin Shooman, „Das Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität und Geschlecht im antimuslimischen Rassismus“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 62, Issue: Ungleichheit, Ungleichwertigkeit (16-17/2012), pp. 53-57, URL: <http://www.bpb.de/apuz/130422/das-zusammenspiel-von-kultur-religion-ethnizitaet-und-geschlecht-im-antimuslimischen-rassismus> (accessed September 30, 2013); Jürgen Leibold et al., „Mehr oder weniger erwünscht? Entwicklung und Akzeptanz von Vorurteilen gegenüber Muslimen und Juden“, in: Wilhelm Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 10, Frankfurt a. M. 2012, pp. 177-198; Dorothée de Nève, „Islamophobie in Deutschland und Europa“, in: Gert Pickel/Oliver Hidalgo (eds.), *Religion und Politik im vereinigten Deutschland. Was bleibt von der Rückkehr des Religiösen?*, Wiesbaden 2013, pp. 195-220.
 - 14 Doug Saunders, *The Myth of the Muslim Tide: Do Immigrants Threaten the West?*, Toronto 2009, pp. 139-143.
 - 15 Doug Saunders, „*The Unfounded Fear of Muslim Immigration*“, article in: *The Globe and Mail*, August 25, 2012, URL: <http://www.theglobeandmail.com/news/world/doug-saunders-the-unfounded-fear-of-muslim-immigration/article4498250/?page=all> (accessed September 1, 2014).
 - 16 See Detlef Pollack, „*Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Vielfalt*“, Study, WWU Münster 2010, URL: http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/religion_und_politik/aktuelles/2010/12_2010/studie_wahrnehmung_und_akzeptanz_religioeser_vielfalt.pdf (accessed September 30, 2013).
 - 17 „Persönliche Erfahrungen mit Muslimen und Musliminnen tragen nicht dazu bei, Stereotype abzubauen. Im Gegenteil, eher werden diese individualisiert und als Ausnahme von der Regel gesehen, um die Stereotype weiter zu bestärken“ (our translation), in: Attia, „*Westliche Kultur*“, p. 48.

established.¹⁸ Scholars argue, however, that it is possible to empirically verify a link between the belief in the superiority of one's own religion and hostilities towards Islam.¹⁹

In their "Mitte-Studien" (Studies on issues pertaining to the midst of society), dating from 2010, Decker et al. were able to establish that 55.4% of the people polled in regard to anti-Islamic sentiment agreed with the statement, "I find Arabs to be unsettling"; thus demonstrating the broad acceptance for anti-Muslim attitudes in the general German population. This percentage number further increased by 5.4% in 2012, when 60.8% of the people questioned agreed with anti-Islamic statements, answering, in this case, with one of the two affirming statements available on a five-point scale, namely, "I agree completely" or "I agree".²⁰

Empirically, it is difficult to demonstrate if higher educational levels reduce or even prevent social prejudices.²¹ Although some scholars claim that up to 15 percent of all German students today tend towards xenophobic radical right-wing positions,²² there is not enough data available to establish a causal link between survey participants' level of education and their predisposition for social, ethnic and religious stereotyping.²³ According to Karin Scherschel, there is a general lack of polls about prejudices that have been conducted with higher educated participants.²⁴

In Canada, described as "becoming one of the most ethnically diverse nations in the world"²⁵, where one in five Canadian residents is born abroad,²⁶ we can draw on several post-9/11 studies that discuss anti-Muslim prejudices both in the general population and

18 See Jürgen Leibold/Steffen M. Kühnel, „Islamophobie. Sensible Aufmerksamkeit für spannungsreiche Anzeichen“, in: Wilhelm Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 2, Frankfurt a. M. 2003, pp. 100-119, p. 105; Frank Asbrock/Ulrich Wagner/Oliver Christ, „Diskriminierung. Folgen der Feindseligkeit“, in: Wilhelm Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 4, Frankfurt a. M. 2006, pp. 156-175.

19 See Jürgen Leibold/Steffen M. Kühnel, „Islamophobie. Differenzierung tut not“, in: Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 4, pp. 135-155.

20 See Oliver Decker/Johannes Kiess/Elmar Brähler, *Rechtsextremismus der Mitte. Eine sozialpsychologische Gegenwartsdiagnose*, Gießen 2013, p. 140.

21 In some questionnaires, participants were asked to indicate whether they had received a school leaving qualification; no data was collected on the participants' post-secondary education. See also Michael Hofmann/Dieter Rink, „Vom Arbeiterstaat zur deklassierten Gesellschaft? Ostdeutsche Arbeitermilieus zwischen Auflösung und Aufmüppigkeit“, in: Helmut Bremer/Andrea Lange-Vester (eds.), *Soziale Milieus und Wandel der Sozialstruktur: Die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Strategien der sozialen Gruppen*, Wiesbaden 2006, pp. 262-284.

22 See Rainer O. Neugebauer/Matthias Rösener, *Studierende und Gesellschaft. Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit unter Studierenden an deutschen Hochschulen*, Harzer Hochschultexte, Nr. 4, Halberstadt 2002.

23 See Karin Scherschel, „Who is a Refugee? Reflections on Social Classifications and Individual Consequences“, in: Migration Letters, Special Issue: Survival Strategies of Irregular Immigrants 8 (1/2011), pp. 67-76.

24 See Karin Scherschel, „Rassismus als flexible symbolische Ressource – Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren“, in: Claus Melter/Paul Mecheril (eds.), *Rassismuskritik*. Band 1: Rassismustheorie und -forschung, Schwalbach 2008, pp. 237-256.

25 Cited in: Alan B. Simmons, *Immigration and Canada: Global and Transnational Perspectives*, Toronto 2010, p. 7. See also Alain Bélanger/Éric Caron Malenfant, *Population Projections of Visible Minority Groups, Canada, Provinces and Regions, 2001-2017*, survey by Statistics Canada, Ottawa 2005; Jane Badets/Jennifer Chard/Andrea Levett, *Ethnic Diversity Survey: Portrait of a Multicultural Society*, survey by Statistics Canada, Ottawa 2003.

26 See Irene Bloemraad, „Canada: Multicultural Model or Cautionary Tale?“, in: Canadian Journal of Sociology 35 (2/2010), pp. 309-315.

among students.²⁷ Sison,²⁸ citing the Leger survey,²⁹ points out that unfavourable opinions of Muslim Canadians are more prevalent in French-speaking Canada. Most recently, an Angus Reid Global poll confirmed these results, stating that 69% of Québecers expressed an unfavourable opinion of Islam, while also revealing that 66% among those sampled viewed Christianity in a favourable light. Among English-speaking Canadians, 54% of participants viewed Islam unfavourably, whereas almost three quarters of those sampled (73%) expressed a favourable view of Christianity.³⁰ In British Columbia – the home province of the Canadian university sampled in this study – 59% of all participants indicated that they held an unfavourable view of Islam (Christianity: 22%; Hinduism: 31%; Sikhism: 39%; Buddhism: 17%; Judaism: 26%). The survey results also reveal that “younger and university educated Canadian adults [are] holding more favourable opinions of non-Judeo-Christian religions.”³¹ For example, among 18-34-year-old participants, 43% viewed Islam in an unfavourable light. Among those sampled with a university degree, more than half of all participants (54%) indicated that they held an unfavourable view of Islam. For survey participants with a college/post-secondary degree, the number equalled the average for British Columbia (59%). In the context of our own study, one survey item proved to be of particular interest: “Would it be acceptable or unacceptable to you if one of your children were to marry a person who was a follower of any of these religions?” In Québec, 48% of participants answered that it would be unacceptable to them if their children married a Muslim, whereas in the rest of Canada the number was 32%. In British Columbia, the percentage number was marginally less (31%). The unfavourable ratings from participants holding either a college/post-secondary degree or a university degree were (virtually) identical (31% and 30%, respectively).

To date, there is only one international comparative study examining the relationship between anti-Muslim attitudes and other forms of prejudice directed at racialised students and minority groups in Canada. An international research project, led by Serge Guimond,³² sampled 219 German students – of which half were based in Eastern Germany –, 336 British students, 408 American students and 269 English-speaking students from the province of Ontario in Eastern Canada. Although the findings demonstrated that in

27 See John Biles/Humera Ibrahim, “*Testing ‘The Canadian Diversity Model’: Hate, Bias and Fear after September 11th*”, in: Canadian Issues (Fall/2002), pp. 54-58; Denise Helly, “*Are Muslims Discriminated against in Canada since September 2001?*”, in: Canadian Ethnic Studies 36 (1/2004), pp. 24-47; Paul Nesbitt-Larking, “*Canadian Muslims: Political Discourses in Tension*”, in: British Journal of Canadian Studies 20 (1/2007), pp. 1-24.

28 See Marites N. Sison, “*Anti-Muslim Sentiments on Rise in Europe, Two out of Five Canadians Also Feel That Way.*”, article in: Anglican Journal 134, November 1, 2008, URL: <http://anglican-journal.vhost1.publishwithagility.com:81/articles/anti-muslim-sentiments-on-rise-in-europe-two-out-of-five-canadians-also-feel-that-way-8192> (accessed September 1, 2014).

29 The Leger Marketing survey was commissioned by the Association for Canadian Studies in June 2008. Whereas 33% of English-speaking Canadians viewed Muslims as either “somewhat unfavourable” or “very unfavourable”, the number rose to 49% among participants in French Canada. For more information see URL: <http://www.acs-aec.ca/pdf/polls/12218487649334.pdf> (accessed June 12, 2014).

30 See Angus Reid Global, “*Canadians view non-Christian religions with uncertainty, dislike*”, article on website, October 2, 2013, URL: <http://www.angusreidglobal.com/polls/48830/canadians-view-non-christian-religions-with-uncertainty-dislike/> (accessed June 12, 2014).

31 Ibid.

32 See footnote 10.

Germany prejudice against “ethno-religious outgroups”³³ was significantly higher than in Canada, the study also revealed in all surveyed countries (Germany, the US, the UK and Canada) that “expressing negative attitudes toward Muslims is intimately connected with one’s general orientation toward group-based inequality”.³⁴

With respect to Canadian student populations, the *Canadian Federation of Students-Ontario* decided to strike two task forces in 2006 (“*Task Force on the Needs of Muslim Students*”) and 2008 (“*Task Force on Campus Racism*”). Whereas the initial task force was called upon to “expand awareness and educational anti-racism campaigns to target Islamophobia on campus”,³⁵ the follow-up task force was asked to investigate incidences of racism on Ontario campuses while providing “a forum for racialised students, faculty, staff and campus community members to speak out about racism and racial discrimination.”³⁶

Citing previous studies,³⁷ Keith Banting and Will Kymlicka state that “individuals who have higher levels of education and are employed tend to be more favourable to immigration than those who are unskilled and work at the margins of the labour market”.³⁸

Barbara Perry has argued that intergroup relations on Canadian campuses continue to be fraught with conflict as “non-violent and violent forms of oppression coalesce to make the university an unwelcoming place for minority students.”³⁹ Barbara Perry has conducted the only Canadian survey on campus hate crime, collecting polling data at two smaller-sized post-secondary institutions in central Ontario. The total number of students participating in the survey, which was a modified version of a survey originally designed by the Prejudice Institute, was 807.⁴⁰ Perry’s study revealed that Muslim students – together with Aboriginal, Afro-Caribbeans and Jews – “were over-represented as reported

33 Guimond et al., “*Diversity Policy*”, p. 952.

34 Ibid., p. 954. See also Felicia Pratto/James Sidanius/Shana Levin, “*Social Dominance Theory and the Dynamics of Intergroup Relations: Taking Stock and Looking Forward*”, in: *European Review of Social Psychology* 17 (1/2006), pp. 271-320.

35 Canadian Federation of Students-Ontario, “*The Final Report of the Task Force on the Needs of Muslim Students*”, Report, March 2007, URL: <http://cfsontario.ca/en/section/88> (accessed June 12, 2014).

36 Canadian Federation of Students-Ontario, “*The Final Report of the Task Force on Campus Racism*”, Report, March 22, 2010, URL: <http://cfsontario.ca/en/section/66> (accessed June 12, 2014).

37 See Rima Wilkes/Neil Guppy/Lily Farris, “*Canadian Attitudes towards Immigration: Individual and Contextual Influences*”, Working Paper Series No. 7-8, Metropolis British Columbia, October 2007; Jessica Fortin/Peter John Loewen, “*Prejudice and Asymmetrical Opinion Structures: Public Opinion toward Immigration in Canada*”, Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Political Science Association, June 3, 2004, URL: <http://www.cpsa-acsp.ca/papers-2004/Loewen-Fortin.pdf> (accessed September 3, 2014); Donald E. Blake, “*Environmental Determinants of Racial Attitudes among White Canadians*”, in: *Canadian Journal of Political Science* 36 (3/2003), pp. 491-509; Glen Filson, “*Class and Ethnic Differences in Canadians’ Attitudes to Native People’s Rights and Immigration*”, in: *Canadian Review of Sociology and Anthropology* 20 (4/1983), pp. 454-482; John W. Berry/Rudolf Kalin/Donald M. Taylor, *Multiculturalism and Ethnic Attitudes in Canada*, Ottawa 1977.

38 Keith Banting/Will Kymlicka, *Canadian Multiculturalism: Global Anxieties and Local Debates*, in: *British Journal of Canadian Studies* 23 (1/2010), pp. 43-72, p. 57, URL: http://post.queensu.ca/~banting/k/Canadian_Multiculturalism.pdf (accessed September 3, 2014).

39 Barbara Perry, “*‘No Biggie’: The Denial of Oppression on Campus*”, in: *Education, Citizenship and Social Justice* 5 (3/2010), pp. 265-279, p. 267.

40 See Barbara Perry, “*Identity and Hate Crime on Canadian Campuses*”, in: *Race and Justice* 1 (4/2011), pp. 321-340, p. 328.

victims.”⁴¹ Whether and how anti-Muslim opinions and attitudes contribute to a racially charged campus climate has not been comparatively examined to date. Therefore, to the best of our knowledge, our survey is the first cross-cultural study of this scope conducted at two post-secondary institutions in Canada and Germany.

Correlating anti-Muslim attitudes with prejudices against new immigrants, gender role stereotyping, and violence acceptance against minorities

To date, several large-scale empirical studies in both Europe and North America have produced empirical data suggesting “that individuals that are prejudiced against one outgroup also tend to be prejudiced against other outgroups.”⁴² In Germany, recent studies have linked anti-Muslim sentiments in the general population to other pre-existing cultural, ethnic and social prejudices. The Bielefeld-based research team at the *Institut für Interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung* (Institute for Interdisciplinary Research on Conflict and Violence) systematically investigated selected elements of group-focused enmity [GFE], correlating these with conditional factors such as social disintegration, a lack of orientation/anomia and authoritative aggression, thereby revealing: “strong interrelations of six different elements of the GFE-syndrome [*Menschenfeindlichkeits-Syndrom*]: anti-immigrant attitudes, anti-Semitism, anti-Muslim attitudes, racism, sexism, and prejudice towards homosexual persons.”⁴³ The historian Yasemin Shooman even observes an “ethnification” of the term “Muslim”.⁴⁴ Due to this ethnic stereotyping process, a strong correlation has been detected between anti-Muslim and anti-immigrant attitudes in a recent GFE-study. The latter was carried out over a period of ten years (2002-2012) and included a Europe-wide comparative study.⁴⁵ During the empirical assessment stage, it is often difficult to separate anti-immigrant attitudes from anti-Muslim sentiment. For example, statements concerning respondents’ preferred neighbours (e.g. “I would prefer living next to Germans”, “I would prefer living next to Turks”, etc.) only reveal which groups are liked, tolerated or disliked in particular regions.⁴⁶ Some scholars, such as Leibold and Kühnel, postulate that Islamophobia can thus be seen as a religious component of

41 Ibid., p. 335.

42 Zan Strabac/Ola Listhaug, “Anti-Muslim Prejudice in Europe: A Multilevel Analysis of Survey Data from 30 Countries”, in: *Social Science Research* 37 (1/2008), pp. 268-286, p. 272, URL: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0049089X07000142> (accessed September 3, 2014). See also John Duckitt, *The Social Psychology of Prejudice*, New York 1992; John J. Ray/F. H. Lovejoy, “The Generality of Racial Prejudice”, in: *Journal of Social Psychology* 126 (4/1986), pp. 563-564.

43 Andreas Zick/Beate Küpper/Hinna Wolf, “European Conditions. Findings of a Study on Group-Focused Enmity in Europe”, Material for the Press Conference, Institute for Interdisciplinary Research on Conflict and Violence, University of Bielefeld, November 13, 2009, URL: www.uni-bielefeld.de/ikg/zick/Press%20release%2013Nov_english.pdf (accessed October 12, 2012), pp. 1-21, p. 5.

44 Yasemin Shooman, „Das Zusammenspiel von Kultur, Religion, Ethnizität und Geschlecht im antimuslimischen Rassismus“, pp. 53-57.

45 See Leibold/Kühnel, „Islamophobie“, pp. 100-119; Andreas Zick/Beate Küpper/Hinna Wolf, „Wie feindselig ist Europa? Ausmaße von Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit in acht Ländern“, in: Wilhelm Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 9, Berlin 2010, pp. 39-60; Andreas Zick/Beate Küpper, „Die sind doch selbst schuld, wenn man was gegen sie hat!‘ – oder Wie man sich seiner Vorurteile entledigt“, in: Wilhelm Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 3, Frankfurt a. M. 2005, pp. 129-143.

46 See Dorothée de Nève, „Islamophobie in Deutschland und Europa“, pp. 195-220.

xenophobia.⁴⁷ Various recent studies have confirmed and specified this interconnect-
tedness: “The more xenophobic a person is, the more likely he/she is to see Islam as a
threat in Germany and thus create stronger attitudes of rejection towards Muslims.”⁴⁸

Both in 2004 and 2006, the *IfD – Meinungsforschungsinstitut für Demoskopie Allensbach* (Allensbach Institute for Public Opinion Research) published two question-
naire-based qualitative studies on the topic of “Islamophobia” in Germany.⁴⁹ The implicit-
association tests from the questionnaires revealed that, in 2004, 85% of respondents
correlated the term “Islam” with “the oppression of women”. By 2006, this percentage had
increased to 91%. Also in 2006, 83% of respondents drew a connection between Islam and
the terms “fanatic” and “radical”, the percentage thus rising another 8 points since 2004.
Additionally, over half of those polled in 2006 deemed Islam to be “backward-looking” –
by comparison, 49% of participants had responded in this manner in 2004. In the 2006
study, 61% voiced concerns that conflicts were inevitable due to religion; 65% responded
that conflict was unavoidable due to cultural differences. The authors of these two surveys
claimed that those polled were convinced that permanent peaceful cohabitation of Western
and Islamic world would not be possible. Compared to survey participants in other
European countries, Germans displayed a considerably more contentious relationship to
non-Christian religions.⁵⁰ When posed the question, “What is your personal stance towards
the members of the following religious groups?”, 62.2% of German respondents answered
either with “somewhat negative” or “very negative” in regard to Islam. In France, for
example, only 36.7% of those polled responded in this manner. German survey
participants also associated Islam more frequently with religious fanaticism and a
disadvantaged position for women.

Wolf et al. investigated the connection between anti-immigrant attitudes and readi-
ness to use violence in 2003.⁵¹ The authors concluded that the connection between anti-
immigrant attitudes and readiness to use violence is highly moderated by the atmosphere
of violence in people’s social surroundings. A first investigation into the question whether
enmity accompanies an increased acceptance of violence and readiness to use violence
shows, in general, a moderate correlation between the syndrome of enmity and these two
violence indicators.⁵² An even clearer correlation between enmity and discriminating
behaviour becomes apparent especially when assessing group-focused enmity and beha-
viour with group-specific questions, thereby detecting, amongst other responses, all identi-
fied group-focused enmity elements excepting sexism and the frequently mentioned
statement, “that one has problems moving to a neighbourhood in which many Muslims
live”. According to the authors, these findings possibly correlate with the fact that Muslims

47 See Leibold/Kühnel, „Islamophobie“, pp. 135-155.

48 Jürgen Leibold, „Fremdenfeindlichkeit und Islamophobie: Fakten zum gegenwärtigen Verhältnis genereller und spezifischer Vorurteile“, in: Thorsten Gerald Schneiders (ed.), *Islamfeindlichkeit: Wenn die Grenzen der Kritik verschwinden*, Wiesbaden 2010, pp. 149-158, p. 156 (our translation).

49 See Elisabeth Noelle/Thomas Petersen, „Allensbach-Analyse: Eine fremde, bedrohliche Welt“, article in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Mai 17, 2006, URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/allensbach-analyse-eine-fremde-bedrohliche-welt-1328270.html> (accessed September 4, 2014).

50 See Detlef Pollack, „Studie, Wahrnehmung und Akzeptanz religiöser Gewalt“.

51 See Carina Wolf et al., „Druckvolle Ermunterungen. Das Meinungsklima fördert menschenfeindliche Gewaltbereitschaft“, in: Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände, Folge 2*, pp. 73-91.

52 See *ibid.*

are seen as prototypical for “the other” and that all of the elements of the enmity syndrome contain a negative attitude towards “others” in their various facets.⁵³ Küpper and Zick based their study (2008) on the observation that readiness to use violence and the acceptance of violence are typically connected with ideological arguments. As a result, the two researchers investigated the inherent relationship between social dominance orientation and the acceptance of violence. Their research findings revealed that social dominance orientation, i.e. the support of hierarchies and inequality between social groups, intrinsically accompanies readiness to use violence and violence acceptance: “A person who supports an ideology of inequality and thus privileges between groups, also is more likely to support violence as a means of establishing social hierarchies.”⁵⁴ It appears thus that cultural relativism and the preference to establish cultural hierarchies characterise and predict most negative attitudes towards Muslims. Anti-Muslim attitudes essentialise cultural and religious differences to the point of creating a specific set of racialised attributes, which allows members of the ingroup to create dichotomies between “us” and “them”,⁵⁵ the “enlightened West” versus the “backward Islamic world”. These legitimising myths⁵⁶ consider followers of Islam to be “backward-looking” and associate Muslims with “oppression of women”, thus reflecting cliché-based judgements, as well as with the condemnation and discrimination of Muslim men’s wives, sisters and daughters.

In North America, a number of recent studies have combined scales measuring attitudes towards ethnic, social and religious minorities with scales reflecting religious affiliation. For example, the study by Burdette, Ellison and Hill (2005) correlates conservative Protestantism with public opinions of homosexuality.⁵⁷ Olson, Cadge and Harrison (2006) examined religious affiliation as a predictor for or against gay marriage and same-sex unions.⁵⁸ Until now, no international study has discussed the relationship between campus anti-Muslim attitudes and other forms of prejudice against minority groups in post-secondary institutions in Germany and Canada. As such, our survey, which was administered simultaneously at Osnabrück University and the University of Victoria, provides first empirical insights as viewed through the lens of a cross-cultural comparative study.

THE STUDY

Student demographics: an overview

The purpose of our survey was to examine different forms and expressions of social, ethnic and religious prejudices among post-secondary students within a cross-cultural and

53 Ibid.

54 Beate Küpper/Andreas Zick, „Soziale Dominanz, Anerkennung und Gewalt“, in: Wilhelm Heitmeyer (ed.), *Deutsche Zustände*, Folge 6, Frankfurt a. M. 2008, pp. 116-134.

55 See Elias/Scotson, *The Established and the Outsiders*.

56 See Felicia Pratto et al., “Social Dominance Orientation: A Personality Variable Predicting Social and Political Attitudes”, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 67 (4/1994), pp. 741-763.

57 See Amy M. Burdette/Christopher G. Ellison/Terrence D. Hill, “Conservative Protestantism and Tolerance toward Homosexuals: An Examination of Potential Mechanisms”, in: *Sociological Inquiry* 75 (2/2005), pp. 177-196.

58 See Laura R. Olson/Wendy Cadge/James T. Harrison, “Religion and Public Opinion about Same-Sex Marriage”, in: *Social Science Quarterly* 87 (2/2006), pp. 340-360.

interdisciplinary framework. In this article, we report on anti-Muslim attitude patterns in two undergraduate university populations (age 17 and above), one in British Columbia, Canada, and the other in Lower Saxony (Niedersachsen), Germany. The data was collected from self-selected samples and included 1,800 undergraduate students (see Table 1) from 37 classes in seven faculties. The Canadian survey was administered during the month of January 2013; the German survey was conducted in both May 2012 and January 2013. The total number of undergraduate students enrolled at the Canadian university in the spring term 2013 was 16,395, of which 14,593 were Canadian residents.⁵⁹ In contrast, the total number of German undergraduate students enrolled in the summer semester 2012 was 6,939. During the winter semester 2012/2013, the number of undergraduate students at Osnabrück University increased to 7,383,⁶⁰ and of those, 185 were international students.

In Germany, almost all instructors who were personally contacted by the co-investigator agreed to have their students participate in the survey. At the University of Victoria (UVic), the majority of instructors who were approached by the Canadian co-investigator declined to have the surveys administered in their undergraduate courses. The most frequently stated reason for not being able to participate in our study was the fact that we requested 30 minutes of class time.⁶¹

Table 1: Sample descriptors by university

	Osnabrück University		University of Victoria		Overall Sample	
	in %	n	in %	N	in %	N
University	55.8	1,004	44.2	796	100	1,800
Sex						
Female	77.5	774	60.7	480	70.1	1,254
Male	22.5	225	38.8	307	29.7	532
Other	-	-	0.5	4	0.2	4

59 “Student Program – Head Count”, Office for Institutional Planning and Analysis, University of Victoria: “[A] student is considered international if his or her immigration status is ‘Awaiting Verification’, ‘Study Permit’, or ‘Work Permit.’” Data provided by Robert Lee, analyst/statistician at UVic Institutional Planning and Analysis, in an email message to the co-author Charlotte Schallié, April 4, 2013.

60 See “*Student Statistics*”, Osnabrück University, released data on the university website, URL: <http://uni-osnabruck.de/universitaet/Zahlendatenfakten/studierendenstatistiken.html> (accessed April 25, 2013).

61 Although the actual time allotment for filling out the questionnaires was estimated to be approximately 15 minutes, it took another 5 minutes to read the consent and debriefing scripts. In addition, students were asked to fill out and submit consent forms. At the end of the survey time, students were given 5-10 minutes to ask questions and voice their potential concerns.

ARTICLES / ARTIKEL

	Osnabrück University		University of Victoria		Overall Sample	
	in %	n	in %	N	in %	N
Belong to a religious community						
Yes	81.6	797	20.2	159	54.1	956
No	18.4	180	79.8	630	45.9	810
Citizenship						
Citizenship of the specific country	97.5	979	91.1	725	94.7	1,704
Citizenship of a different country	2.5	11	8.9	71	5.3	96
Age						
17-19	8.9	88	41.5	326	23.3	414
20	16.6	165	16.4	129	37.0	657
21-22	40.5	402	24.6	193	21.5	382
23 and higher	34.0	337	17.6	138	18.3	325

At the University of Victoria, we surveyed 27 first- to fourth-year classes in seven departments – English, Geography, Germanic and Slavic studies, Hispanic and Italian Studies, History, Philosophy and Sociology in the Faculties of Humanities and Social Sciences. At Osnabrück University, questionnaires were distributed in classes with students enrolled in Education and Cultural Studies, Biology, Human Development Sciences, Social Sciences as well as Language and Literary Studies. All questionnaires were completed anonymously and without the instructor being present. The Human Research Ethics Board at the University of Victoria reviewed and approved the questionnaire as well as the introduction and debriefing scripts.⁶² For the surveys conducted at Osnabrück University, the Code of Ethics of the German Educational Research Association was followed.⁶³ Neither of the two universities provided any monetary or token incentives. Consent forms, from both the instructor and all students involved, were obtained for all surveyed classes in Canada. At both universities, the participants received a short oral informational presentation about the survey prior to beginning and a debriefing after completing the questionnaire. Participation in this study required a time commitment of about 30 minutes. Students were informed initially that

62 The ethics approval was granted by the Protocol Number 12-440.

63 See “Code of Ethics of Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, DGfE (German Educational Research Association, GERA)”, Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Service/Satzung/Ethikkodex_en.pdf (accessed April 23, 2013).

their choice to participate was entirely voluntary and that they could complete the questionnaire in part or request that their partial or fully completed questionnaire be discounted and destroyed at the time of collection. All participants were provided with the contact information of the two co-investigators, the ethics board and on-campus counselling services. This information was also made available on the consent forms.

The questionnaire was adapted from a number of surveys, questionnaires and different measuring devices previously used by one member of our investigation team.⁶⁴ The survey consisted of 83 statements and questions, which were listed on six pages; a final blank page was added for personal comments and questions.

In analysing the two samples (see Table 1), several differences can be detected between them. These distinctions prove to be essential to our research focus and approach. Based on the findings in both Canada and Germany, 70.1% of the participants were female, and 0.2% declared their sex as “Other”. In the German sample, we had significantly more female and fewer male students than in the Canadian sample ($\text{Chi}^2 = 62.238$, $\text{df} = 2$, $N = 1,790$, $p < .001$).

At the University of Victoria, there were significantly fewer students ($\text{Chi}^2 = 663.281$, $\text{df} = 1$, $N = 1,766$, $p < .001$) who indicated that they belonged to a denominational community than was the case at Osnabrück University (Canadian university = 20.2%; German University = 81.6%). It is important to note that the German numbers do not suggest that 80% of the students are actively engaged in their faith-based communities; neither does it necessarily indicate that Canadian students are more secular-minded than their German counterparts. As a matter of fact, findings in recent German surveys on religious practice reveal that 22% of Germans (hereof 12% of Germans in the former East) attend a religious service at least once a month.⁶⁵ These numbers would be compatible with our Canadian findings. Surprisingly, however, the Canadian sample showed a much greater diversity of religious life, including 29 different faiths or religious affiliations.⁶⁶ In comparison, nine different faith or religious communities in total were listed by the Osnabrück students.

Just 0.8% ($n = 6$) among UVic participants and only 0.2% ($n = 2$) of the German students indicated an affiliation with Islam as their religion.⁶⁷ Due to the specific emphasis of our joint study, it is relevant to note that the chance for the participants of both universities to come into contact with Muslim students in their everyday campus-life was very low. We found that 2.7% ($n = 27$) of Osnabrück students and 0.9% ($n = 7$) of UVic students provided no answers to the question on faith or religion.

64 See Wassilis Kassis et al., “Finding the Way Out: A Non-Dichotomous Understanding of Violence and Depression Resilience of Adolescents Who Are Exposed to Family Violence”, in: *Child Abuse & Neglect* 37 (2-3/2013), pp. 181-199.

65 See Detlef Pollack/Olaf Müller, „*Religionsmonitor – verstehen was verbindet. Religiosität und Zusammenhalt in Deutschland*“, survey on the status of religion in Germany, commissioned by the Bertelsmann Foundation, 2013, URL: http://religionsmonitor.de/pdf/Religionsmonitor_Deutschland.pdf (accessed June 12, 2014), p. 11.

66 This also includes a set of religious affiliations that seemed to have been listed for comic relief.

67 Koriath and Augsburg argue that due to a lack of reliable data, we can only estimate how many Muslim people are currently living in Germany (approx. 4%). See Stefan Koriath/Ino Augsburg, „*Neue Religionskonflikte und staatliche Neutralität – Erfordern weltanschauliche und religiöse Entwicklungen Antworten des Staates?*“, in: *JZ* 65 (2010), pp. 828-834.

At Osnabrück University, significantly more students ($\chi^2 = 36.353$, $df = 1$, $N = 1,800$, $p < .001$) were citizens (German citizens = 97.5%), compared to the University of Victoria, where 91.1% reported that they held Canadian citizenship. In the Canadian sample, 54 different native countries were listed, while the participants in Germany indicated 17 countries of origin. In the German sample, 3.1% ($n = 31$) stated that they were citizens of another country besides Germany. The UVic sample showed a far wider range of additional citizenships: 17.1% ($n = 136$) of the participants had a second citizenship, and 1.1% ($n = 9$) reported that they held a third citizenship.

With regard to the participants' age, the students in Germany were significantly older ($\chi^2 = 278.717$, $df = 3$, $N = 1,778$, $p < .001$) than the students in Canada. The total age span among undergraduate students at Osnabrück University ranged from 17 to 71 and from 17 to 64 at the University of Victoria.

Data collection

As a means for generating reliable incidence rates, we based all measures on sum-score scales of the students' self-reports.⁶⁸ Missing values have not been replaced, as we did not want to dilute the respondents' answers. For the items used in the two referred scales of this paper, the missing values were between 2.6% and 4.7%. The items were measured on a four point Likert scale (range = "disagree", "disagree somewhat", "agree somewhat", "agree"). We elected to have no middle category (e.g. "unsure") in order to prevent creating a comfort zone of political correctness.⁶⁹ Factor analyses support the consistency of all scales for each of the two countries as well as for the overall sample. Just one dimension of all four scales has been detected (eigenvalue >1).

Single items were combined into patterns and scales, as composite measures are empirically more reliable and provide higher theoretical validity.⁷⁰ Empirical research has also demonstrated that multiple-item indices have the advantage of creating a reliable profile.⁷¹ Extremely complex concepts such as "anti-Muslim attitudes" or "prejudices against immigrants" are more adequately and robustly measured by grouping related single attitudes into scales. By applying such a fine-tuned statistical approach, we were able to establish a broader theoretical and empirical framework for the specific constructs in question.

68 See Christine Alder/Anne Worrall, "A Contemporary Crisis?", in: *Girls' Violence: Myths and Realities*, ed. Christine Alder/Anne Worrall, Albany 2004, pp. 1-20; Anthony N. Doob/Carla Cesaroni, *Responding to Youth Crime in Canada*, Toronto 2004; Anthony N. Doob/Jane B. Sprott, "Youth Justice in Canada", in: *Crime and Justice: A Review of Research 31* (2004), ed. Michael Tonry/Anthony N. Doob, pp. 185-242.

69 See Zick/Küpper/Wolf, "European Conditions", pp. 1-21.

70 For an overview of the existing empirical research, see Donald G. Gardner et al., "Single-Item versus Multiple-Item Measurement Scales: An Empirical Comparison", in: *Educational and Psychological Measurement* 58 (6/1998), pp. 898-915; Lars Bergkvist/John R. Rossiter, "The Predictive Validity of Multiple-Item versus Single-Item Measures of the Same Constructs", in: *Journal of Marketing Research* 44 (2/2007), pp. 175-184.

71 See Jeff A. Sloan et al., "Assessing the Clinical Significance of Single Items Relative to Summated Scores", in: *Mayo Clinic Proceedings* 77 (5/2002), pp. 479-487.

Anti-Muslim attitude scale

Given the inherent offensiveness of the language and the sensitive nature of the subject matter, we worked closely with the Canadian Human Research Ethics Board, conform with the policy statement of the Canadian Tri-Council Agencies, and designed a debriefing statement that recognised both the aforementioned issues.

In order to gauge the persistence of negative stereotypes and prejudices among the student population, negative statements using discriminatory language needed to be included in our survey. For that purpose, we largely refrained from mitigating or “defusing” the statements – even those examples that expressed highly inflammatory opinions.

The *anti-Muslim attitudes* scale was adapted from two different sources. In the first step, we transmitted the ALLBUS⁷² Inventory “*Antisemitic-Attitudes*” to anti-Muslim attitudes; in a second step, we adapted the scale “anti-Muslim attitudes” as developed by Leibold et al.⁷³ Modelling our survey items after these two templates, we developed the following nine statements (overall sample $\alpha = .85$; German sample $\alpha = .87$; Canadian sample $\alpha = .83$):

1. Muslim Canadians/Germans⁷⁴ tend to provoke anti-Islamic attitudes with their behaviour.
2. Canadian/German women should think twice about marrying Muslim Canadians/Germans.
3. Muslim Canadians/Germans are more inclined to show criminal tendencies than other Canadians/Germans.
4. There are too many Muslims living in Canada/Germany.
5. Smaller numbers of Muslims should be welcomed into Canadian/German society.
6. If Muslims wish to live here, they should try to integrate more strongly into our society.
7. Islamic culture shouldn't be an important part of Canadian/German culture. (reverse coded)
8. The higher birth rates of Muslims indicate that Muslims will soon outnumber Christians in many Canadian/German communities.
9. Muslim Canadians/Germans demand too much from the federal government.

Gender role stereotyping scale

Various forms of gender bias and gender role stereotyping occur “when a person is expected to enact a series of norms or behaviours based upon their sex”.⁷⁵ In our questionnaire design, we used a scale from Kassis (2003) with the following six statements (overall sample $\alpha = .74$; German sample $\alpha = .70$; Canadian sample $\alpha = .79$):

72 The “*Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften*” (German General Social Survey) is a German Research Data Centre which conducts surveys on attitudes, behaviour and social structures in Germany.

73 See Leibold/Kühnel, „*Islamophobie*“, pp. 100-119.

74 The specific nation name was used in the respective country's questionnaire.

75 Kathryn Scantlebury, “*Gender Role Stereotyping*”, in: *Psychology of Classroom Learning: An Encyclopedia, Volume 1*, ed. Eric M. Anderman/Lynley H. Anderman, Detroit 2009, pp. 430-432, p. 430.

1. Both men and women should participate in household chores and the tasks involved in child-rearing. (reverse coded)
2. Jobs that require technical and mechanical skills are more suitable for men than women.
3. For a woman, it is more important to support her husband in his career than to work on her own career.
4. Women make better health care and social service professionals (e.g. nurse, social worker, etc.) than men.
5. The old saying “a woman’s place is in the home” is true.
6. When it comes to sexuality, women often do not exactly know what they want. In such cases, it is appropriate if the male sexual partner takes the lead.

Violence acceptance against minorities scale

This scale introduces statements that endorse prejudice-driven acts of violence against marginalised social minorities. For this study, we adapted a scale, drawing from two different sources, Heitmeyer⁷⁶ and Kassis⁷⁷, respectively. Designing our survey items after these two templates, we developed the following seven statements (overall sample $C\alpha = .71$; German sample $C\alpha = .64$; Canadian sample $C\alpha = .74$):

1. Homosexuals and transgender individuals should not act surprised if they are met with physical violence.
2. The homeless are a major burden on society, and they should not act surprised if they are met with physical violence.
3. People with physical and mental disabilities are a burden on society.
4. Deliberating on a decision is a sign of weakness.
5. Victims of violence have mostly themselves to blame.
6. A person who does not fight back or defend himself/herself is a coward.
7. Violence can be an effective means to gain respect.

Prejudice against new immigrants scale

The scale *prejudices against immigrants* explores a wide set of xenophobic attitudes. For our study, we adapted a scale gathered from the two different sources as already mentioned above, Heitmeyer⁷⁸ and Kassis⁷⁹. Modelling our survey items after these two templates, we formulated the following five statements (overall sample $C\alpha = .74$; German sample $C\alpha = .77$; Canadian sample $C\alpha = .70$):

1. People seeking to immigrate to Canada/Germany are not interested in being employed in Canada/Germany. They just want to take advantage of our social programmes.

76 See Wilhelm Heitmeyer, „*Rechtsextremistische Gewalt*“, in: Wilhelm Heitmeyer/John Hagan (eds.), *Internationales Handbuch der Gewaltforschung*, Wiesbaden 2002, pp. 501-546.

77 See Wassilis Kassis et al., „*Right-Wing Extremist Youth: Motivations for Exiting the Right-Wing Extremist Scene and Clique Structure*“, in: Marcel Alexander Niggli (ed.), *Right-Wing Extremism in Switzerland. National and International Perspectives*, Studien zur Schweizer Politik, Baden-Baden 2009, pp. 181-192.

78 See Heitmeyer, „*Rechtsextremistische Gewalt*“, pp. 501-546.

79 See Kassis et al., „*Right-Wing Extremist Youth*“, pp. 181-192.

2. People seeking to immigrate to Canada/Germany are equally trustworthy and reliable as Canadians/Germans. (reverse coded)
3. There would be fewer problems in Canada/Germany if there were fewer foreigners living here.
4. New immigrants to Canada/Germany need to be constantly supervised by a law enforcement officer.
5. Immigrants are decent human beings, but are more likely to be a burden on the Canadian/German social welfare system.

Analytic strategy

The statistical analyses for this study were conducted in two stages:

- (1) During the first stage, a four-step hierarchical regression analysis was carried out for the purpose of investigating the prediction strength of the following socio-demographic factors: “sex”, “belonging to a religious community”, “nationality” and identifying the university-specific relations for the three scales “gender stereotypes”, “violence acceptance against minorities” and “prejudices against immigrants”.
- (2) For the purpose of identifying anti-Muslim attitude patterns, a hierarchical regression analysis was used to test the university-specific connection to socio-demographic factors and to gender stereotypes, prejudices against immigrants and violence acceptance against minorities.

For both analytic stages, hierarchical regression analyses were conducted in two stages: in the first instance, these were carried out separately for each university sample, and, in the second instance, they were performed for the overall sample, using the regression steps for modelling the specific patterns. With the goal of identifying the specific effects of each model in a more differentiated manner, we closely examined the changes in R^2 (ΔR^2).

Results

Of the 1,800 students who participated in our study, only 374 (20.8%) disagreed strongly with gender stereotypes (Osnabrück 15.9%; UVic 27.1%). If we take into consideration that the statements listed in our survey are highly inflammatory, the resistance expressed against these statements by only every fifth respondent raises a series of concerning questions for both campus communities. Approximately 72% of the combined respondents (Osnabrück 78.8%; UVic 64.9%) answered within the grey area of response options, i.e. “disagree somewhat” (31.9%) and “agree somewhat” (40.4%). Overall, 6.4% of the students (Osnabrück 5.2%; UVic 8.0%) agreed strongly with the listed statements reflecting gender stereotypes. Consequently, we could argue that, in total, almost eight out of ten participants (79.2%) identified, or partially identified, with some of the gender stereotypes listed in the questionnaire. Only 0.5% of the students ($n = 5$) chose not to respond to any of the four statements.

Our findings on students’ responses to violence acceptance against minorities are equally startling: In the addition of both samples, only 39.2% ($n = 705$) of the participating students disagreed strongly (Osnabrück 46.4%; UVic 31.0%) with violence acceptance against minorities. More than 55% of the responses (Osnabrück 51.5%; UVic 61.7%) were distributed within the grey area (“disagree somewhat” 38.7% [$n = 696$]; “agree somewhat”

16.8% [$n = 302$]), and 4.4% ($n = 79$) of students in Canada and Germany agreed strongly (Osnabrück 2.1%; UVic 7.4%) with violence acceptance against minorities. Adding the Canadian and German samples together, more than six ($38.7\% + 16.8\% + 4.4\% = 59.9\%$) out of 10 students are receptive to the idea of blaming victims for violence they are suffering. Only a small number of the students (1.0% [$n = 18$]) opted not to respond to any of these questions.

Despite the strong xenophobic undertones in statements such as, “New immigrants to Canada/Germany need to be constantly supervised by a law enforcement officer“, only 158 (8.8%) of the participating 1,800 students disagreed strongly (Osnabrück 7.3%; UVic 11.4%) with survey items discussing the role and status of new immigrants and foreigners (*Ausländer*). Approximately 80% of the combined respondents answered within the grey area (Osnabrück 86.0%; UVic 79.7%) of “disagree somewhat” (42.3%) and “agree somewhat” (38.1%). At both universities, 7.4% of the students agreed strongly (Osnabrück 6.7%; UVic 8.9%) with the listed statements on prejudices against immigrants. Consequently, we could argue that, in total, more than nine out of 10 participants in the overall sample (91.2%) partially or fully agreed with statements that were to varying degrees hostile towards new immigrants and foreigners.

Identifying patterns for anti-Muslim attitudes

Adding up both samples, an almost negligible amount of 1.9% ($n = 33$) of the participating students ($N = 1,800$) disagreed strongly (Osnabrück 1.7%; UVic 2.3%) with anti-Muslim opinions and prejudices. Given the overtly pejorative language used in the survey statements, this number seems relatively low. About 77% of the responses (Osnabrück 75.4%; UVic 78.9%) were within the grey area of response options (“disagree somewhat” 19.2% [$n = 328$]; “agree somewhat” 57.7% [$n = 984$]), and every fifth student (21.1% [$n = 360$]) of the overall sample (Osnabrück 22.9%; UVic 18.9%) agreed strongly with anti-Muslim attitudes. In order to rule out multicollinearity problems in our analysis, we first tested the intercorrelations of all four scales ($r \leq .29$).

Table 5 displays the findings for anti-Muslim attitudes, listed according to regression steps 1-3. The first regression analysis step, *Sex*, is just for the Canadian and the overall sample a predictive variable for anti-Muslim attitudes (UVic $R^2 = 2.2\%$; overall sample $R^2 = 0.4\%$). Male students in these two samples showed significantly higher rates of anti-Muslim attitudes than did female students.

The second step of the analysis, *Belonging to a religious community*, produced significant but almost negligible results ($\Delta R^2 = 0.4\%$) for the overall sample. In regression step three, *Citizenship of the specific country* was detected as being not significant for the prediction of anti-Muslim attitudes, applying to all samples.

Table 6 presents the findings for anti-Muslim attitudes in relation to regression steps 4-7. For all samples in regression step four, the analysis for *Gender stereotypes* detected this variable as a moderate and significant predictor for anti-Muslim attitudes with a very similar prediction strength ($\Delta R^2 = 7.8\%$ for the German university; $\Delta R^2 = 8.0\%$ for the Canadian university; and $\Delta R^2 = 8.3\%$ for the overall sample). In all samples, students showing higher levels of gender stereotypes were significantly connected to higher levels of anti-Muslim attitudes.

The fifth step of the analysis, *Violence acceptance against minorities*, produced a low and again similar prediction for all three samples ($\Delta R^2 = 2.5\%$ for the German university; $\Delta R^2 = 2.7\%$ for the Canadian university; and $\Delta R^2 = 2.1\%$ for the overall sample). Students in Canada and Germany who indicated higher levels of violence acceptance against minorities showed a significantly higher average of anti-Muslim attitudes.

The sixth regression step, *Prejudices against immigrants*, reveals for the Osnabrück University sample a high prediction ($\Delta R^2 = 13.4\%$) and for the University of Victoria ($\Delta R^2 = 4.3\%$) and the overall samples ($\Delta R^2 = 8.5\%$) a moderate prediction for anti-Muslim attitudes. A higher average of prejudices against immigrants predicts higher levels of anti-Muslim attitudes for all samples.

Finally, the regression step seven, *University*, which was exclusively used for the overall sample, showed a low but significant prediction of anti-Muslim attitudes for the specific university ($\Delta R^2 = 1.1\%$ for the overall sample). At Osnabrück University, students showed a significantly higher prevalence of anti-Muslim attitudes than did students from the University of Victoria.

The survey revealed that just a little less than 2% of participating students disagreed strongly with the inflammatory anti-Muslim prejudices introduced in the questionnaire, and 20% agreed strongly with them. In total, taking all samples into account, we identified a negligible (Osnabrück $R^2 = 0.0\%$) or just a low prediction strength (UVic $R^2 = 2.0\%$) of socio-demographic factors, and a high prediction strength of the three introduced predictors, i.e. gender stereotypes, violence acceptance against minorities and prejudices against immigrants, for anti-Muslim attitudes ($\Delta R^2 = 23.7\%$ for the German university; $\Delta R^2 = 15.0\%$ for the Canadian university; and $\Delta R^2 = 20.0\%$ for the overall sample). For the Osnabrück sample, prejudices against immigrants was the best predictor ($\Delta R^2 = 13.4\%$), followed by gender stereotypes ($\Delta R^2 = 7.8\%$) and violence acceptance against minorities ($\Delta R^2 = 2.5\%$). For the University of Victoria sample, gender stereotypes had an almost identical prediction strength ($\Delta R^2 = 8.0\%$) for anti-Muslim attitudes as for the Osnabrück sample, but was the clearly better predictor than prejudices against immigrants ($\Delta R^2 = 4.3\%$) and violence acceptance against minorities ($\Delta R^2 = 2.7\%$) in the Canadian sample. To summarise all our analysis steps, we identified a high prediction for anti-Muslim attitudes for the German sample ($R^2 = 23.7\%$) and a moderate prediction strength for the Canadian sample ($R^2 = 17.0\%$).

Our findings are cause for considerable apprehension with regard to the prevalence of religious and ethnic prejudices in the surveyed student bodies at two post-secondary campuses in Canada and Germany. The reported results also indicate that higher education is by no means a safeguard against ethnic, cultural, religious and social prejudices.

Table 5: Validating the Prediction Model of Anti-Muslim Prejudices in all samples: summary of hierarchical regression analysis, model steps 1-3

Sample	Model 1			Model 2			Model 3		
	β (SE)	R^2	ΔR^2	β (SE)	R^2	ΔR^2	β (SE)	R^2	ΔR^2
Osnabrueck University, n = 1,004									
Sex	.02 (.05)			.01 (.05)			.01 (.05)		
Religion				.02 (.06)			.02 (.06)		
Origin							.04 (.16)		
Gender Stereotypes Accept Violence Prejudices against immigrants									
University of Victoria, n = 796									
Sex	.15*** (.05)	2.2%***		.15*** (.05)	2.0%***		.15*** (.05)	2.0%***	
Religion				.00 (.06)			.00 (.06)		
Origin							.03 (.09)		
Gender Stereotypes Accept Violence Prejudices against immigrants									
Overall Sample, N = 1,800									
Sex	.06** (.04)	.4%**		.07** (.04)	.8%**	.4%	.07** (.04)	.8%**	
Religion				-.07** (.03)			-.07** (.03)		
Origin							.02 (.08)		
Gender Stereotypes Accept Violence Prejudices against immigrants University									

Note: * = $p < .05$., ** = $p < .01$., *** = $p < .001$.. R^2 and ΔR^2 is described only if the specific step is significant. Sex (1 = Female; 2 = Male); Religion (1 = Yes; 2 = No); Origin (1 = Yes; 2 = No); University (1 = German; 2 = Canadian)

Wassilis Kassis u.a., Prediction of Anti-Muslim Sentiment on Campus

Table 6: Validating the Prediction Model of Anti-Muslim Prejudices in all samples: summary of hierarchical regression analysis, model steps 4-7

Sample	Model 4			Model 5			Model 6			Model 7		
	+Gender Stereotypes			+Violence Acceptance			+Prejudices against Immigrants			+University		
	β (SE)	R^2	ΔR^2	β (SE)	R^2	ΔR^2	β (SE)	R^2	ΔR^2	β (SE)	R^2	ΔR^2
Osnabrueck University, n = 1,004												
Sex	-.04 (.05)	7.8 *** %	7.8%	-.06 (.05)	10.3* ***%	2.5%	-.01 (.05)	23.7* ***%	13.4 %			
Religion	.03 (.06)			.04 (.05)			.05 (.05)					
Origin	.02 (.16)			.01 (.16)			.00 (.14)					
Gender Stereotypes	.29** * (.03)			.24** * (.03)			.15** * (.02)					
Accept Violence				.17** * (.03)			.09** (.03)					
Prejudices against immigrants							.39** * (.03)					
University of Victoria, n = 796												
Sex	.09** * (.05)	10. 0** **%	8.0%	.05 (.05)	12.7* ***%	2.7%	.04 (.05)	17.0* ***%	4.3%			
Religion	.01 (.06)			.01 (.06)			.03 (.06)					
Origin	-.01 (.09)			-.02 (.09)			-.03 (.09)					
Gender Stereotypes	.29** * (.03)			.23** * (.03)			.17** * (.03)					
Accept Violence				.19** * (.03)			.14** * (.03)					
Prejudices against immigrants							.24** * (.03)					
Overall Sample, N = 1,800												
Sex	.02 (.04)	9.1 *** %	8.3%	-.01 (.04)	11.2* ***%	2.1%	.00 (.03)	19.7* ***%	8.5%	.01 (.03)	20.8* ***%	1.1 %
Religion	-.04 (.03)			-.06* (.03)			-.03 (.03)			.05 (.04)		
Origin	-.01 (.08)			-.02 (.08)			-.02 (.08)			-.01 (.07)		
Gender Stereotypes	.30** * (.02)			.25** * (.02)			.17** * (.02)			.16** * (.02)		

ARTICLES / ARTIKEL

Accept Violence	.17** *	.10** *	.12** *
	(.02)	(.02)	(.02)
Prejudices against immigrants University		.32** * (.02)	.32** * (.02) - .14** * (.04)

Note: * = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$. R^2 and ΔR^2 is described only if the specific step is significant.
Sex (1 = Female; 2 = Male); Religion (1 = Yes; 2 = No); Origin (1 = Yes; 2 = No); University (1 = German; 2 = Canadian)

Discussion

“A blunt questionnaire whose questions hit you in the face but at the same time make you think.” (Anonymous feedback from the German survey)

In following Scotson’s and Elias’s analysis of power dynamics in established-outsider relations,⁸⁰ we identify social prejudice of students at the two universities as an expression of social control mechanisms (“praise and blame gossip”). The latter are collectively constructed as a function of an artificial cultural elitism⁸¹ by the established ingroup in order to separate between “we-images” and “they-images” and, in doing so, apply *pars pro toto* stereotypes towards minority groups such as Muslims.

With this theoretical framework in mind, we designed our cross-sectional quantitative study in summer 2012. Our research objective was to examine the prediction of anti-Muslim opinions and attitudes in two undergraduate student populations: one at the University of Victoria in British Columbia, the other at Osnabrück University in the federal state of Lower Saxony. The questionnaire data was collected both in May 2012 and January 2013. At Osnabrück University, the surveys were distributed among 1,004 undergraduate participants who attended ten individual classes in five departments. At the University of Victoria, the questionnaires were administered in 27 separate classes in the Faculties of Humanities and Social Sciences. Our sample size consisted of 796 undergraduate participants enrolled in both lower- and upper-level classes.

Our German/Canadian findings are part of a larger-scale pilot study titled *“Public Opinions and Attitudes in Post-Secondary Institutions in Germany and Canada”*. To the best of our knowledge, our survey is the first international cross-cultural research project conducted at two representative public institutions of higher education in Canada and Germany.

In order to detect anti-Muslim attitude patterns, a hierarchical regression analysis was used to test the university-specific connection to socio-demographic factors and to the three scales “gender stereotypes”, “violence acceptance against minorities” and “prejudices against immigrants”. With this analytic strategy, we were able to identify the specific predictive weight of the introduced factors in the specific country. Additional testing revealed that the predictions were identical for both the German and the Canadian students.

80 See Elias/Scotson, *The Established and the Outsiders*.

81 See Pratto et al., “Social Dominance Orientation”, p. 741.

Our findings demonstrate that socio-demographic factors (*Sex*, *Belonging to a religious community* and *Citizenship of the specific country*) are very weak predictors for anti-Muslim attitudes in both the German as in the Canadian sample. *Sex* was just for the Canadian sample a weak predictor on anti-Muslim attitudes, where male students displayed significantly higher rates of anti-Muslim attitudes than did female students. In Germany, no sex differences were identified. Replicating Leibold's and Kühnel's findings in 2005,⁸² no direct connection between religiosity and anti-Muslim attitudes could be established for either sample. It is due to this reason that we conclude that hostility towards Islam cannot simply be tagged as a linear function of religiosity. Consistent with the findings of Leonardelli and Brewer (2000)⁸³, students of ethnic numerical minority groups do not exhibit greater intergroup discrimination than members of ethnic numerical majority groups. This demonstrates that this relation is far more complex than just a minority-majority issue.

For the German sample, the strongest predictor for anti-Muslim opinions was prejudice against immigrants, followed by gender stereotypes and violence acceptance against minorities. In the Canadian sample, we discovered a high positive correlation between gender role stereotyping and unfavourable opinions about Muslims.

Adding up both survey samples, a total of 21.1% of all students endorsed statements that express a strong bias against Muslim minority groups. Approximately 77% of the respondents partially agreed with the statements listed in our questionnaire, picking the answering choices within the grey area ("disagree somewhat"; "agree somewhat"). Only a small fraction (1.9%) of participants selected "disagreed strongly" in response to questionnaire items that expressed a set of negative attitudes towards Muslims.

At both universities we ascertained similar amounts of prejudice for gender role stereotyping and prejudice against immigrants, but we found considerably higher violence acceptance rates in the Canadian sample. In all samples, students showing higher levels of gender role stereotypes were significantly more likely to express higher levels of anti-Muslim attitudes. Quite ironically, this result could also suggest that those participants who critically commented on the perception of gender inequality in Muslim groups were more likely to hold gender bias themselves.

Moreover, students in Canada and Germany who indicated higher levels of violence acceptance against minorities showed a significantly higher average of anti-Muslim prejudice. A higher average of prejudice against immigrants was also a strong predictor for higher levels of anti-Muslim bias. Summarising all analysis steps, we identified a high prediction for anti-Muslim attitudes for the German sample ($R^2 = 23.7\%$) and a moderate prediction strength for the Canadian sample ($R^2 = 17.0\%$). Therefore, the need for additional prediction factors for the Canadian sample indicates, along with the prediction similarities, the existence of a country's distinctive pattern. These findings confirm that students holding prejudices against minority groups, such as new immigrants, are more likely to feel negatively towards Muslim people, too.

The data at hand is surprising and even unexpected on many levels. To begin with, our cross-cultural analysis of two representative university populations challenges recent

82 See Leibold/Kühnel, „Islamophobie“, p. 105; see Asbrock/Wagner/Christ, „Diskriminierung“, pp. 156-175.

83 See Geoffrey J. Leonardelli/Marilynn B. Brewer, „Minority and Majority Discrimination: When and Why“, in: *Journal of Experimental Social Psychology* 37 (6/2001), pp. 468-485.

empirical findings which argue that “anti-Muslim prejudice was significantly reduced when the pro-diversity policy [such as in Canada] was high.”⁸⁴ Our empirical data suggests that “a more powerful multicultural norm” does not necessarily have a significant impact on students’ negative perceptions of minority Muslim groups in Canada.⁸⁵

Our results also illustrate that violence acceptance and prejudicial thinking cut through all social strata. As such, our study expands on – but also contradicts – the Bielefeld Disintegration Approach (*Disintegrationstheorie*)⁸⁶, which explains “the devaluation and repulsion of weak groups [...] as resulting from a society’s unsatisfactory integration performance.”⁸⁷ Our survey-based research findings demonstrate that university students are *as* receptive to anti-Muslim prejudice as socially underprivileged groups. Thus we posit that higher education *per se* is no safeguard against negative stereotyping and prejudice formation.

Methodological Limitations

For this study, our survey data was limited to only one sample source – the self-selected participants who filled out the questionnaires in class. Ideally, we would have liked to include additional campus survey findings by asking university administrators, faculty members, adjunct instructors and other staff to participate as well. A broader methodological approach is needed to be able to gain a more comprehensive assessment and understanding of the proliferation of ethnic, social and religious stereotypes and prejudices among university populations.

Further limitations occur as a result of our sample sizes. A larger-scale international study including more universities would allow us to replicate our model and test its validity more broadly. The cross-sectional character of this study implies that we can only speculate about the origins and persistence of these prejudices. A mixed methods approach of personal interviews and focus groups may illuminate how attitudes are formed and the way in which prejudices are modelled, learned and reinforced:

[P]rejudices are not personal traits, but social attitudes that must be understood through the context of the person who holds them. As attitudes they are learnable – and unlearnable – even if this is often a long and difficult process in cases where attitudes are deep-seated.⁸⁸

84 Guimond et al., “Diversity Policy”, p. 941. See also John W. Berry/Rudolf Kalin, “Multicultural and Ethnic Attitudes in Canada: An Overview of the 1991 National Survey”, in: Canadian Journal of Behavioural Science 27 (3/1995), pp. 301-320; Jennifer A. Richeson/Richard J. Nussbaum, “The Impact of Multiculturalism versus Color-Blindness on Racial Bias”, in: Journal of Experimental Social Psychology 40 (3/2004), pp. 417-423; Maykel Verkuyten, “Ethnic Group Identification and Group Evaluation among Minority and Majority Groups: Testing the Multiculturalism Hypothesis”, in: Journal of Personality and Social Psychology 88 (1/2005), pp. 121-138.

85 Guimond et al., “Diversity Policy”, p. 952.

86 See Wilhelm Heitmeyer/Reimund Anhut, “Disintegration, Recognition, and Violence: A Theoretical Perspective”, in: New Directions for Youth Development 119 (2008), pp. 25-38.

87 Ibid., p. 25.

88 Beate Küpper/Andreas Zick, “Prejudice and Group Focused Enmity”, Statement on website, The European Wergeland Centre, URL: http://www.theewc.org/uploads/content/Kuepper_Zick_statementfinal_1.pdf (accessed June 12, 2014). See also “Prejudice InSite”, website by Diane Maluso and her students, URL: <http://faculty.elmira.edu/dmaluso/prejudice/main-frameset.html> (accessed September 15, 2014).

Some of the feedback received together with the surveys might shed further light on what issues and concerns informed the participants' answers. As part of our survey design, we left the last page blank in order for students to freely comment on the nature of the single statements. At the University of Victoria, we received 148 comments (19% of all returns), and at Osnabrück University we received a total of 106 comments (11% of all returns). Many Canadian students lamented the fact that they could not choose a neutral response (such as "unsure" or "no opinion"). They often mentioned "lack of knowledge" as the reason for why they felt uncomfortable committing to an answer. Many Canadian students also felt offended by the generalisations and criticised the fact that the survey perpetuated stereotypes. Another segment of students raised concerns that participants would be unlikely to provide politically incorrect answers. The German students' comments largely echoed the Canadian feedback regarding the first three points of contention (i.e. neutral response, lack of knowledge, generalisations), but differed on the concern for "political correctness": Although many students noted that the survey questions were quite "in-your-face", only two students specifically mentioned this factor in the German questionnaires.

These student answers also highlight that distinct cultural sensitivities in Canada and Germany might pose transnational challenges for future comparative survey designs. Yet, comparing distinctly different cultural sensitivities is also immensely productive for us as researchers; it allows us to analyse our own ethnocentric assumptions and prejudices through a cross-comparative lens. Despite all indicated similarities between the two samples, the differences in the country model's prediction strength lead us to the need for broader international comparisons on anti-Muslim attitudes, which are able to reveal the specific patterns of prejudice prediction. To accomplish this objective, it would be necessary to survey more than one university per country and, of course, far more than two countries.

On the whole, we were quite astonished to learn how many survey participants opted to (partially) agree with anti-Muslim opinions and other power related attitudes, even though some of these students indicated a complete lack of knowledge about "Muslims"; thus reflecting what Halm has observed for Germany:

It is worth noting at this point that, for the most part, the widespread negative connotations of Islam are not based on experience with Muslims in Germany but are "imported" from the international environment and derived from reports on the wars in Iraq and Afghanistan and terrorism in the Muslim world.⁸⁹

From our point of view, the overwhelming majority of our sampled students appear to play the "othering card" and exclude Muslims from the collective "we." Empirically based we conclude that ethnicity-based myths and prejudicial behaviour are, even in highly educated groups and enlightened institutions, all too prevalent.

89 Halm, *The Current Discourse on Islam in Germany*, p. 466.

A Translation of “*al-Waraqāt fī uṣūl al-fiqh*” by Imām al-Ḥaramayn Abū l-Ma‘ālī ‘Abd al-Malik b. Abī Muḥammad ‘Abd Allāh b. Yūsuf al-Ġuwaynī,

Translated with an Introduction by Hakki Arslan and Jens Bakker

Übersetzung von „*al-Waraqāt fī uṣūl al-fiqh*“ des Imām al-Ḥaramayn Abū l-Ma‘ālī ‘Abd al-Malik b. Abī Muḥammad ‘Abd Allāh b. Yūsuf al-Ġuwaynī

*Übersetzt und mit einer Einführung versehen von Hakki Arslan und Jens Bakker**

Einführung

Zur Rezeptionsgeschichte von *al-Waraqāt* und zur Textgrundlage der Übersetzung

In der Welt des sunnitischen Islam war spätestens seit dem 7./13. Jh. bis wenigstens zum 13./19. Jh. eine Form der Theologie fast unangefochten vorherrschend, die bereits an anderer Stelle als klassische Theologie bezeichnet wurde.¹ Die Gesamtheit der klassischen Theologie zerfällt in einer ersten Einteilung in acht Grunddisziplinen.² Eine dieser Grunddisziplinen, die *al-fiqh* genannt wird – man könnte diesen Terminus mit „praktische Theologie“ übersetzen –, ist damit befasst, die Normen der Offenbarung Gottes für das Handeln aus den dafür jeweils im Einzelnen relevanten Erkenntnisquellen für die Offenbarung zu gewinnen.³

Eine weitere der acht Grunddisziplinen der klassischen Theologie, die den Namen *uṣūl al-fiqh* trägt, wird mit der praktischen Theologie in ein besonderes Verhältnis gesetzt, indem sie als die Wissenschaft von den Regeln, aufgrund derer die Normen der Offenbarung für das Handeln aus den Erkenntnisquellen für die Offenbarung erschlossen werden, definiert wird.⁴ Im Hinblick auf diese Begriffsbestimmung von *uṣūl al-fiqh* als

* Dr. Jens Bakker ist Postdoktorand am Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück. Dr. Hakki Arslan, M.A., ist ebenfalls Postdoktorand am Institut für Islamische Theologie (IIT) der Universität Osnabrück.

1 Zum Begriff der klassischen Theologie und zu ihrem räumlichen und zeitlichen Geltungsbereich vgl. Jens Bakker, *Normative Grundstrukturen der Theologie des sunnitischen Islam im 12./18. Jahrhundert* (Bonner Islamstudien Band 23), EB-Verlag, Berlin 2012, dort insbesondere § 3.3.4, S. 601-626, S. 695-696, Ende § 3.3.5.2, S. 765-767, § 4.2.3, Nr. 2 und S. 847, Ende § 4.3 sowie Ders., „*Kurzer Überblick über die klassische Theologie des sunnitischen Islam*“, in: *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Jahrgang IV, Heft 7, Kalam Verlag, Freiburg i. Br., Oktober 2013, S. 179-192, S. 182-183.

2 Zum System der klassischen Theologie vgl. Bakker, *Normative Grundstrukturen*, §3. Eine Liste der acht Grunddisziplinen nebst jeweils einer knappen Charakterisierung findet sich auch bei Bakker, „*The Meaning of the Term Ṣarī‘ah in the Classical Theology of Sunnite Islam*“, in: *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik*, Jahrgang III, Heft 5, Kalam Verlag, Freiburg i. Br., Oktober 2012, S. 187-203, S. 188, und Ders., „*Kurzer Überblick*“, S. 184-189. Die genannten drei Veröffentlichungen geben auch einigen Aufschluss über das Selbstverständnis der klassischen Theologie als Wissenschaft, die sich an den Kriterien der profanen Wissenschaften für Wissenschaftlichkeit messen lassen will. Hinsichtlich der wissenschaftsgeschichtlichen Einordnung der klassischen Theologie siehe auch S. 189-192 des Artikels „*Kurzer Überblick*“.

3 Speziell zu dieser Teilwissenschaft der Theologie siehe Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 584, §3.3.3.4, S. 681-696, §3.3.5.2, und zur Übersetzung ihrer Bezeichnung S. 587-588, §3.3.3.5, sowie Ders., „*The Meaning of Term Ṣarī‘ah*“, S. 192-193.

4 Zu dieser Disziplin siehe Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 582-584, §3.3.3.3 und S. 681-689, §3.3.5.2.

Wissenschaft von den Methoden der praktischen Theologie erscheint es gerechtfertigt, ihre Bezeichnung mit „Prinzipienlehre zur praktischen Theologie“ wiederzugeben.⁵

Wie schon in einer anderen Veröffentlichung gezeigt wurde, sind die Inhalte der klassischen Theologie für uns in Standardwerken, d.h. Texten, die weit verbreitet und über lange Zeiträume hinweg der Lehre und dem Studium zugrundegelegt wurden, greifbar.⁶ Um ein solches Standardwerk für die Wissenschaft der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie handelt es sich bei der nur wenige Seiten füllenden Abhandlung *Waraqātun taštamilu ‘alā ma ‘rifati fuṣūlin min uṣūli l-fiqhī*⁷ des Imām al-Ḥaramayn Abū l-Ma‘ālī ‘Abd al-Malik b. Abī Muḥammad ‘Abd Allāh b. Yūsuf b. Muḥammad b. ‘Abd Allāh b. Ḥayyūyah al-Ġuwaynī an-Naysābūrī.⁸

Al-Ġuwaynī wurde, so der *EP*²-Artikel von Brockelmann und Gardet, am 18. al-Muḥarram 419/17. Februar 1028 in Buṣṭanikān,⁹ einer bei Naysābūr gelegenen Ortschaft geboren und starb dortselbst am 25. Rabi‘ II 478/20. August 1085.¹⁰ Zu weiteren Einzelheiten seiner Biografie sei auf die Monografie von Amir Dziri, S. 12-28, verwiesen, wo sich auch Hinweise auf einschlägige Primär- und Sekundärliteratur finden.¹¹

Auf den Text wird wohl gemeinhin mit der Kurzbezeichnung *al-Waraqāt* Bezug genommen.¹² Die früheste Erwähnung dieser Schrift, die die Verfasser dieser Einführung und Übersetzer derselben finden konnten, ist die im Kommentar zu dieser von Ibn al-Firkāh.¹³ Dieser Kommentar, von dem mindestens zwei kritische Editionen vorliegen, wird

5 Zur Übersetzung des Namens dieser Wissenschaft vgl. Bakker, *Normative Grundstrukturen*, §3.3.3.5, S. 586-589.

6 Zum Begriff und zur Bedeutung der Standardwerke vgl. ebd., §4, und Ders., „Kurzer Überblick“, S. 182 mit Anm. 10.

7 So nennt der Autor selbst sein Werk im ersten Satz des Textes nach der *basmalah*.

8 So führt seinen Namen an Tağ ad-Dīn Abū Naṣr ‘Abd al-Wahhāb b. ‘Alī b. ‘Abd al-Kāfi as-Subkī (lebte 727-771 A.H.), *Ṭabaqātu š-Šāfi‘iyyati l-kubrā*, ed. Maḥmūd Muḥammad aṭ-Tanāḥī und ‘Abd al-Fattāḥ Muḥammad al-Ḥulw, erste Auflage, 10 Bde., ‘Isā al-Bābī al-Ḥalabī und Dār Iḥyā’ al-Kutub al-‘Arabiyyah, Kairo 1964-1976, V, S. 165 (Biographie Nr. 475). Der Text der genannten Ausgabe der *Ṭabaqāt* ist im Internet unter <http://www.waqfeya.net/book.php?bid=1283> (letzter Zugriff: 19.03.2014) erhältlich. Dass es sich bei dem nämlichen Text um ein Standardwerk im oben definierten Sinn handelt, wurde bei Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 764-765, §4.2.3, Nr. 1, erwiesen.

9 As-Subkī, *Ṭabaqātu š-Šāfi‘iyyati l-kubrā*, V, S. 181, hat „Buṣṭaniqān“ und Ibn Ḥallikān, Aḥmad b. Muḥammad b. Abī Bakr, Abū l-‘Abbās, Šams ad-Dīn (lebte 608-681 A.H.), *Wafayātu l-a‘yān wa-anbā‘u abnā‘i z-zamān*, 7 Bde. und 1 Bd. Indizes, Dār Šādir, Beirut 1968-1972, im Internet unter <http://www.waqfeya.net/book.php?bid=1539> (letzter Zugriff: 19.03.2014) herunterzuladen, in seinem Artikel über al-Ġuwaynī in Band III, S. 167-170 (Biografie Nr. 378), auf S. 169, „Baṣṭaniqān“.

10 Vgl. C. Brockelmann und L. Gardet, „al-*Djuwaynī*, Abū l-Ma‘ālī ‘Abd al-Malik“, in: *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, II, E. J. Brill, Leiden: 1965, S. 605-606.

11 Amir Dziri, *Al-Ġuwaynīs Position im Disput zwischen Traditionalisten und Rationalisten*, Reihe für Osnabrücker Islamstudien, Band 5, Peter Lang, Frankfurt/M. u.a. 2011.

12 So wird er etwa bei ‘Abd ar-Raḥmān b. Ḥasan al-Ġabartī, *Ağā‘ibu l-‘aṭār fī t-tarāğimi wa-l-aḥbār*, die noch nicht erschienene kritische Edition von Moreh, Shmuel, Band- und Seitenzählung nach der vierbändigen Ausgabe Būlāq von 1297/1879-1880, I, S. 310, 390; II, S. 26, 57, 252; IV, S. 186, durchweg nur *al-Waraqāt* genannt. Auch as-Subkī führt ihn unter dieser Bezeichnung in der Liste der Werke al-Ġuwaynīs in dessen biografischem Eintrag in *Ṭabaqātu š-Šāfi‘iyyati l-kubrā*, V, S. 172, auf.

13 So werden etwa von Ibn Ḥallikān, *Wafayātu l-a‘yān*, *al-waraqāt* nicht genannt, obwohl andere Werke al-Ġuwaynīs dort auf S. 169-170 aufgeführt werden. Auch in der wohl etwa ein Jahrhundert älteren Biografie al-Ġuwaynīs bei Ibn ‘Asākir, Alī b. al-Ḥusayn b. Hibat Allāh, ad-Dimašqī, Abū l-Qāsim, *Tabyīnu kaḍibi l-muṣṭarīfīmā nusiba ilā l-imāmi Abī l-Ḥasani l-Aš‘arī*, ed. Muḥammad Zāhid al-Kawṭarī und Ḥusām ad-Dīn al-Qudṣī, min turāṭ al-Kawṭarī 17, erste Auflage, al-Maktabah al-Azharīyah lit-Turāṭ – al-Ġazīrah li-n-Naṣr

von der Herausgeberin der einen dieser beiden Ausgaben, Sārah Šāfi Sa'īd al-Hāgīrī, als der erste Kommentar zu *al-Waraqāt* identifiziert.¹⁴

Es könnte aber durchaus einen noch früheren Kommentar geben, wenn die Mitteilung von Brockelmann zutrifft, dass auch „Abū 'Amr b. 'Abd ar-Raḥmān b. aṣ-Šalāḥ (gest. 643/1243)“ einen Kommentar zu *al-Waraqāt* verfasst habe,¹⁵ denn Ibn al-Firkāḥ habe, wie die beiden Herausgeber seines Kommentars mitteilen, vom Rabī' I 624 A.H. bis zum Ġumādā II 690 A.H. gelebt.¹⁶

Bei dem von Brockelmann genannten Kommentator handelt es sich um Taqī ad-Dīn Abū 'Amr 'Uṭmān b. Šalāḥ ad-Dīn Abī l-Qāsim 'Abd ar-Raḥmān aṣ-Šahrazūrī (geb. 577/1181 in dem in der Nähe von 'Irbīl und Šahrazūr gelegenen Šarahān, gest. am 25. Rabī' II 643/20. September 1245 in Damaskus), der unter dem Beinamen Ibn aṣ-Šalāḥ bekannt ist, dem Verfasser des berühmten Standardwerks über Prinzipienlehre zur Hadith-Wissenschaft,¹⁷ das zumeist als „Muqaddimatu Ibnī ṣ-Šalāḥ“ bezeichnet wird.¹⁸

Brockelmann führt insgesamt zwölf Kommentare mit den Namen ihrer Verfasser auf und deutet fünf weitere summarisch an.¹⁹ Da die Existenz von Kommentaren eine der Arten von Hinweisen auf Standardwerke ist,²⁰ liegt der Schluss nahe, dass es sich bei *al-Waraqāt* um ein Standardwerk der klassischen Theologie handelt, das sich während der gesamten klassischen Epoche ungebrochener Beliebtheit erfreute, da sich die Lebensdaten der von Brockelmann genannten Autoren über diese gesamte Zeit verteilen.

Die Liste Brockelmans verhilft noch zu einer weiteren interessanten Einsicht: Der einzige der dort genannten Kommentare, zu dem Superkommentare aufgeführt werden, ist der des Ġalāl ad-Dīn Abū 'Abd Allāh Muḥammad b. Šihāb ad-Dīn Abī l-'Abbās Aḥmad b.

wat-Tawzī', Kairo 1420/1999, S. 213-218, wird unser Büchlein nicht erwähnt, wobei dieser allerdings nur drei der Werke al-Ġuwaynīs, keines davon auf dem Gebiet der *uṣūlu l-fiqh*, nennt, vgl. S. 215. Ibn 'Asākir wurde am 1. al-Muḥarram 499 A.H. in Damaskus geboren und starb ebendort am 11. Raġab 571 A.H., wie der Herausgeber der genannten Ausgabe auf S. 8 bzw. S. 15 mitteilt. Ibn al-Firkāḥ, 'Abd ar-Raḥmān b. Ibrāhīm, al-Fazārī, Taġ ad-Dīn, (lebte 624-690 A.H.), *Šarḥu l-waraqāti li-Imāmi l-Ḥaramayni l-Ġuwaynī*, ed. Sārah Šāfi Sa'īd al-Hāgīrī, erste Auflage, Dār al-Bašā'ir al-Islāmīah, Beirut 1422/2001, nennt den Text „*al-Waraqāt fī uṣūl al-fiqh*“, die dem hochgelehrten Imām al-Ḥaramayn Abū l-Ma'ālī zugeschrieben werden“ (S. 85). In der anderen kritischen Ausgabe dieses Kommentars: 'Abd ar-Raḥmān b. Ibrāhīm b. Sibā', al-Fazārī, Taġ ad-Dīn Ibn al-Firkāḥ (gest. 690 A.H.), *Šarḥu l-waraqāti fī uṣūl al-fiqh*, ed. Abū 'Ašim Ḥasan b. 'Abbās b. Quṭb, erste Auflage, Mu'assasat Qurṭubah, Kairo [?], 1428/2006, finden sich die nämlichen Worte auf S. 67.

14 Vgl. die Einleitung zu dieser Edition, S. 9.

15 Vgl. Carl Brockelmann, *Geschichte der arabischen Literatur* (Abkürzung: GAL und GALS), erster Band, E. J. Brill, Leiden ²1943; zweiter Band, E. J. Brill, Leiden ²1949; erster Supplementband, E. J. Brill, Leiden 1937; zweiter Supplementband, E. J. Brill, Leiden 1938; dritter Supplementband, E. J. Brill, Leiden 1942, Supplement I, S. 672, Kommentar Nr. 7 zu Nr. I.

16 Vgl. die Einleitungen von Sārah Šāfi Sa'īd al-Hāgīrī, S. 36 und 52, sowie von Abū 'Ašim Ḥasan b. 'Abbās b. Quṭb, S. 34 und 42.

17 Zu dieser Grunddisziplin der klassischen Theologie vgl. Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 77-99 (§2.2.4.1).

18 Vgl. zu Ibn aṣ-Šalāḥs Leben und zur *muqaddimah* Brockelmann, GAL I, S. 440-442 (Rand 358-359), GALS I, S. 610-612; Nr. 19, Werk I – GALS I, S. 612, im Werk Nr. VIII findet sich noch der Hinweis auf seinen Kommentar zu *al-Waraqāt* – und J. Robson, „*Ibn al-Šalāḥ, Taqī 'l-Dīn Abū 'Amr 'Uṭmān b. 'Abd ar-Raḥmān al-Kurdī al-Šahrazūrī*“, in: *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, III, E. J. Brill, Leiden 1971, p. 927, sowie Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 830-831 (§4.2.8, Nr.1). Das bei Brockelmann an beiden Stellen versehentlich falsche Julianische Sterbejahr 1243 ist bei Robson richtig angegeben.

19 Vgl. GAL I, S. 487-488 (Rand 389), und GALS I, S. 671-672.

20 Vgl. dazu Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 735-750.

Muḥammad al-Maḥallī al-Qāhirī aš-Šāfi‘ī (geb. am 1. Šawwāl 791 A.H. in Kairo gest. am 1. al-Muḥarram 864/28. Oktober 1459 ebendort),²¹ wodurch die an anderer Stelle gewonnene Erkenntnis²² bestätigt wird, dass es sich bei diesem ebenfalls um ein Standardwerk handelt, denn auch die Abfassung von Superkommentaren gehört zu den Hinweisen auf Standardwerke.²³

Eben dieses Buch hat nun ‘Affānah im Jahre 1421/2001 in einer kritischen Ausgabe veröffentlicht, die ganz offensichtlich sowohl für den Kommentar als auch für *al-Waraqāt* einen sehr zuverlässigen Text bietet,²⁴ der eine tragfähige Grundlage für eine Übersetzung dieser beiden wohl recht einflussreichen Standardwerke bereitstellt. Hier sei sich auf die des Grundtextes *al-Waraqāt* beschränkt.

Der Nutzen der Übersetzung eines solchen sehr kurzen Standardwerks hat viele Aspekte, wovon hier einige genannt seien:

- Der geringe Umfang der *Waraqāt*, wobei trotzdem die Ausdrucksweise nicht übermäßig schwierig und komprimiert ist, legt die Vermutung nahe, dass sie als Einführung in diese Wissenschaft konzipiert sind. Somit würde gleichfalls eine Übersetzung den Einstieg in die Beschäftigung mit dieser Disziplin im klassischen Sinn erleichtern.
- Das Büchlein bietet einen groben Überblick über die Systematik und Gliederung der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie, der als repräsentativ für die klassische Form dieser theologischen Teilwissenschaft gelten kann, da es sich bei ihm eben offenbar um ein sehr beliebtes Standardwerk der klassischen Zeit handelt.
- Letztgenannte Eigenschaft unseres Textes lässt es wahrscheinlich erscheinen, dass seine inhaltliche Analyse hilfreich bei der Beantwortung der Frage nach dem Wesen und dem Ziel der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie sein könnte, im Hinblick auf die man sich in der Forschung der letzten Jahre durchaus nicht einig gewesen ist.²⁵

21 Vgl. zu seinen biografischen Daten Muḥammad b. ‘Abd ar-Raḥmān, Šams ad-Dīn as-Sahāwī, *ad-Daw‘u l-lāmi‘ li-ahli l-qarni t-tāsi‘*, unveränderter Nachdruck der Ausgabe Maktabat al-Ḥayāh liṭ-Ṭibā‘ah wan-Našr, zwölf Teile in sechs Bänden, Dār al-Kitāb al-Islāmī, Kairo ohne Jahr, VII, S. 39-41, Biografie Nr. 82; und Ch. Pellat, „al-Maḥallī, Abū ‘Alī Djalāl al-Dīn Muḥammad b. ‘Aḥmad b. Muḥammad b. Ibrāhīm al-Anṣārī al-Šāfi‘ī“, in: *The Encyclopaedia of Islam*, New Edition, V, E. J. Brill, Leiden 1986, p. 1223; sowie Brockelmann, GAL II, S. 138 (Rand 114), Werk Nr. 20; GALS II, S. 140, Werk Nr. 23, und Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 764 mit Anm. 130.

22 Vgl. Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 764-765.

23 Vgl. ebd., S. 735-750.

24 Ihre bibliografischen Daten lauten: al-Maḥallī, Muḥammad b. Aḥmad, aš-Šāfi‘ī, Ġalāl ad-Dīn, (gest. 864 A.H.), *Šarḥu l-waraqāti fī uṣūli l-fiqh*, ed. Ḥusām ad-Dīn b. Mūsā ‘Affānah, erste Auflage, Maktabat al-‘Ubaykān, Riad 1421/2001.

25 Vgl. zu verschiedenen Deutungen von Wesen und Aufgabe der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie z.B. Wael Hallaq, *A History of Islamic Legal Theories: An Introduction to Sunnī Uṣūl al-fiqh*, Cambridge University Press, Cambridge 1997, S. ix.; Ders., *Sharī‘a, Theory, Practice, Transformations*, Cambridge University Press, Cambridge 2009, S.72-79. Für eine ausführliche Diskussion zu diesem Thema siehe: Bernard G. Weiss (ed.), *Studies in Islamic Legal Theory* (Studies in Islamic Law and Society, Volume 15), Brill, Leiden u.a. 2002, S. 393-429 (Alta Discussion) und A. Cüneyd Köksal, *Fıkh Usūlünün Mahiyeti ve Gayesi*, İsam Yayınları, İstanbul 2008, S. 161-183. Einen jeweils nicht geringen Teil der Bücher über Prinzipienlehre zur praktischen Theologie nehmen sprachtheoretische Diskussionen ein. Zu einer Untersuchung derselben anhand von hanafitischen Werken zu dieser Wissenschaft siehe Hakkı Arslan, „*Sprachspiele in den klassisch-hanafitischen uṣūl al-fiqh-Werken*“, in: Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Jahrgang IV, Heft 6, Kalam Verlag, Freiburg i. Br., April 2013, S.10-33.

- Die Übersetzung eines solchen Textes, besonders wenn der Originaltext mit beigegeben ist, bietet eine wertvolle Interpretationshilfe für andere Werke, die der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie gewidmet sind oder sogar für Diskussionen anderer Disziplinen der klassischen Theologie. Dies gilt natürlich besonders für Kommentare zu *al-Waraqāt*, die, wie wir oben gesehen haben, nicht wenige an der Zahl sind.

An dieser Stelle sei noch, die Überlegungen zum Nutzen der Übersetzung eines solchen Textes zum Anlass nehmend, ganz im Vorübergehen auf den tatsächlichen Bedarf, Werke der klassischen Theologie und anderer Wissenschaften der klassischen Zeit auf Deutsch oder in einer anderen westlichen Sprache zugänglich zu machen, eingegangen: Da leider nur sehr wenige zuverlässige Übersetzungen, insbesondere philosophischer und theologischer Texte der klassischen Zeit vorliegen, kann das interessierte wissenschaftliche und allgemeine Publikum, das nicht über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügt, sich keinen unmittelbaren Eindruck vom Inhalt und von der Qualität der klassischen Geisteswelt verschaffen, was, angesichts dessen, dass es sich bei den klassischen Wissenschaften der islamischen Welt um eine der interessantesten und erstaunlichsten Errungenschaften des menschlichen Geistes handelt, sehr zu beklagen ist.

Dies gilt umso mehr, da durch eine solche Unkenntnis gänzlich falschen Vorstellungen vom Niveau des Denkens in der islamischen Welt Vorschub geleistet wird, die sich ihrerseits hinsichtlich der Ausbildung ganz unzutreffender Werturteile über die islamische Welt insgesamt auswirken können. Somit käme der Arbeit an der Erschließung der Schätze der islamischen Welt der klassischen Zeit auch eine allgemeine aufklärerische Relevanz für unsere Gesellschaft zu.

Da, wie oben schon gesagt, der Nutzen einer deutschen Version von *al-Waraqāt* auch darin besteht, Kommentare zu diesen angemessener verstehen und genauer übersetzen zu können, sei hier noch eine Liste einiger kritischer Ausgaben solcher Texte beigelegt, auf die die Autoren dieser Einführung aufmerksam geworden sind und die für künftige Forschungs- oder Übersetzungsvorhaben als Textgrundlage dienen können. Als erstes sei die Ausgabe genannt, der der Text entnommen ist, auf dem diese Übersetzung beruht und der dieser im Folgenden gegenübergestellt ist:

Al-Maḥallī, Muḥammad b. Aḥmad, aš-Šāfi‘ī, Ġalāl ad-Dīn (gest. 864 A.H.), *Šarḥu l-waraqāt fī uṣūli l-fiqh*, ed. Ḥusām ad-Dīn b. Mūsā ‘Affānah, erste Auflage, Maktabat al-‘Ubaykān, Riad 1421/2001.

Die weiteren Kommentare sind nach Lebensdaten ihrer Verfasser geordnet, unter ihnen findet sich auch eine andere Ausgabe des Kommentars von Ġalāl ad-Dīn al-Maḥallī:

Ibn al-Firkāḥ, ‘Abd ar-Raḥmān b. Ibrāhīm, al-Fazārī, Tağ ad-Dīn (lebte 624–690 A.H.), *Šarḥu l-waraqāt li-Imāmi l-Ḥaramayni l-Ġuwaynī*, ed. Sārah Šāfi Sa‘īd al-Hāğiri, erste Auflage, Dār al-Bašā’ir al-Islāmīah, Beirut 1422/2001.

Ders., Dass., Ibn al-Firkāḥ, ‘Abd ar-Raḥmān b. Ibrāhīm b. Sibā’, al-Fazārī, Tağ ad-Dīn, (gest. 690 A.H.), *Šarḥu l-waraqāt fī uṣūli l-fiqh*, ed. Abū ‘Āšim Ḥasan b. ‘Abbās b. Quṭb, erste Auflage, Mu‘assasat Qurtubah, Kairo [?]1428/2006.

- Al-Maḥallī, Ġalāl ad-Dīn, al-imām, *Šarḥu l-waraqāt fī uṣūli l-fiqh*, aufgrund mehrerer Handschriften herausgegeben von Muḥammad Fawzī Āl ‘Aṣrī, erste Auflage, ad-Dār al-‘Ālamīyah lin-Našr wat-Tawzī‘, Alexandria 1431/2010.
- Al-Mārdīnī, Muḥammad b. ‘Uṭmān b. ‘Alī, aš-Šāfi‘ī, Šams ad-Dīn (gest. 871 A.H.), *al-Anḡumu z-zāhirāt ‘alā ḥalli alfāzi l-waraqāt*, ed. ‘Abd al-Karīm b. ‘Alī b. Muḥammad an-Namlah, zweite Auflage, Maktabat ar-Ruṣd lin-Našr wat-Tawzī‘, Riad 1416/1996 (erste Auflage: Riad 1414/1994).
- Ibn Imām al-Kāmilīyah, Muḥammad b. Muḥammad b. ‘Abd ar-Raḥmān b. ‘Alī, al-Miṣrī, aš-Šāfi‘ī, Kamāl ad-Dīn (lebte 808–874 A.H.), *Šarḥu l-waraqāt fī ‘ilmi uṣūli l-fiqh*, ed. Muṣṭafā Maḥmūd al-‘Azharī (silsilatu rasā‘ila ‘uṣūliatin; 5), erste Auflage, Dār Ibn al-Qayyim – Kairo: Dār Ibn ‘Affān, Riad 1492/2008.
- Ibn Zakrī, Aḥmad, at-Tilimsānī, al-Mālikī, Abū l-‘Abbās, al-imām (gest. 900 A.H.), *Ġāyatu l-marām fī šarḥi muqaddimati l-‘imām*, ed. Muḥannad U‘idīr Mašnān, zwei Bände, Dār at-Turāt Nāširūn/Dār Ibn Ḥazm, al-Ġazā‘ir/Beirut 1426/2005.
- Al-Ḥaṭṭāb, Muḥammad b. Muḥammad b. ‘Abd ar-Raḥmān, al-Maġribī, Abū ‘Abd Allāh, imāmu l-Mālikīati fī ‘aṣriḥī (lebte 902-954 A.H.), *Qurratu l-‘ayn bi-šarḥi waraqāti imāmi l-Ḥaramayn*, ed. ‘Abd al-Karīm Qabūl, al-Maktabah al-‘Aṣrīyah, Beirut/Šaydā: 1426/2006.
- Ar-Ramlī, Aḥmad b. Aḥmad b. Ḥamzah, Šihāb ad-Dīn, aš-šayḥ (gest. 957 A.H.), *Ġāyatu l-ma‘mul fī šarḥi waraqāti l-uṣūl*, ed. ‘Uṭmān Yūsuf Ḥāġġī Aḥmad, erste Auflage, Beirut: Mu‘assasat ar-Risālah Nāširūn 1426/2005.
- Al-‘Abbādī, Aḥmad b. Qāsim, al-‘imām (gest. 994 A.H.), *aš-Šarḥu l-kabīr ‘ala l-waraqāt*, ed. Sayyid ‘Abd al-‘Azīz und ‘Abd Allāh Rabī‘, zweite Auflage, zwei Bände, Mu‘assasat Qurṭubah, Kairo 1428/2007.

Auch in der Gegenwart ist, ganz abgesehen vom häufigen Druck von *al-Waraqāt* und von Kommentaren zu diesen – hier wurden ja nur kritische Ausgaben angeführt –, das Interesse an diesem klassischen Standardwerk nicht erloschen, was sich nämlich daran erkennen lässt, dass immer noch neue Kommentare dazu verfasst werden. Dieser Fall des Fortlebens eines klassischen Standardwerks ist ein Indiz dafür, dass die klassische Theologie noch immer bedeutenden Einfluss auf den modernen theologischen Diskurs ausübt.²⁶

Als Beleg dafür seien beispielhaft zwei moderne Kommentare genannt:

- Laḥsāsīnah, Aḥmad, *al-Muwāfaqāt fī šarḥi l-waraqāt fī uṣūl al-fiqh*, Dār as-Salām li-ṭ-Ṭibā‘ah wa-n-Našr wa-t-Tawzī‘ wa-t-Tarġamah, Kairo/Alexandria 1432/2011.
- Ar-Rifā‘ī, ‘Abd al-Ḥamīd b. Ḥalīwī, *aš-Šarḥu l-wasīṭ ‘alā matni l-waraqāt*, Dār aš-Šamī‘ī lin-Našr wat-Tawzī‘, Riad 1427/2006.

Diese hier vorgelegte Übersetzung der „Blätter“ al-Ġuwaynīs ist nicht die erste in eine westeuropäische Sprache, schon im Jahre 1930 hat Léon Bercher²⁷ eine französische Version des Grundtexts und des oben in der Liste von kritischen Editionen von Kommentaren genannten Kommentars Muḥammad b. Muḥammad b. ‘Abd ar-Raḥmān al-Ḥaṭṭābs *Qurratu l-‘ayn* veröffentlicht, die vor einigen Jahren neu herausgegeben wurde:

26 Vgl. dazu auch Bakker, *Kurzer Überblick*, S. 183.

27 Vgl. Brockelmann, GALS I, S. 671, Nr. 12, Werk I.

El Djouwéini, A., *Les fondements du Fiqh, Kitab al Warakat fi uḥoul al Fiqh, Le livre des feuilles sur les fondements du droit musulman*, Commentaire de Al Hattab, Traduction de Léon Bercher, Les Éditions Iqra, Paris 1995.²⁸

Im Internet lassen sich einige englische Übersetzungen von *al-Waraqāt* auffinden, so etwa die zweisprachige Ausgabe von Hamza Karamali aus dem Jahr 2010, URL: http://qibla.com/lor/library/methodology/LMT201Translation_of_Waraqat.pdf (letzter Zugriff: 19.03.2014) und die Version von David Vishanoff, URL: <http://faculty-staff.ou.edu/V/David.R.Vishanoff-1/Translations/Waraqat.htm> (letzter Zugriff: 19.03.2014).

Die Unterschiede zwischen der hier gebotenen deutschen Übersetzung und den genannten Versionen werden nicht angemerkt, wer daran interessiert ist, mag die verschiedenen Fassungen selbst vergleichen.

Die Übersetzung der Fachtermini, die al-Ġuwaynī verwendet, orientiert sich an den Vorschlägen von Bakker, *Normative Grundstrukturen*, sofern sie dort behandelt werden. Sie lassen sich dort leicht anhand des „Index ausgewählter Begriffe“ finden.

Zur Gliederung des Textes von *al-Waraqāt*

Der Text al-Ġuwaynīs enthält nicht sehr viele formale Gliederungselemente, allerdings teilt ein deutlicher Einschnitt seine Gesamtheit in zwei große Abteilungen: Nach der Aufzählung der „Kapitel der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie“²⁹ folgen unmittelbar Ausführungen zum Thema des in dieser Aufzählung erstgenannten Kapitels, woraus sich schließen lässt, dass erst an dieser Stelle die Behandlung der eigentlichen Inhalte der nämlichen Wissenschaft beginnt. Somit erscheint es richtig, den Versuch zu unternehmen, den zweiten Teil anhand der Begriffe, die al-Ġuwaynī als „Kapitel der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie“ aufzählt, einzuteilen. Dabei ist nicht immer sicher zu bestimmen, ob zwei aufeinanderfolgende Begriffe ein Kapitel oder zwei Kapitel bezeichnen. Die im unten gebotenen Inhaltsverzeichnis dargestellte Gliederung ist der Versuch der Übersetzer, die „Kapitel der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie“ al-Ġuwaynīs mit dem Inhalt des zweiten Teils der Schrift zu korrelieren. Allerdings hat al-Ġuwaynī in diesen zweiten Teil drei Überschriften eingefügt:

- Auf wen sich Imperativ und Prohibitiv beziehen
- [2.9] Die Handlungen
- Abschnitt über einander Widersprechendes

Zwei davon, nämlich die beiden, die hier und im Inhaltsverzeichnis ohne Ziffer erscheinen, werden in der Liste der Kapitel, die al-Ġuwaynī am Ende des ersten Teils aufzählt, nicht genannt.

Für Teil 2 des Inhaltsverzeichnisses gilt also, dass Unterabschnitte, die mit einer Ziffer versehen sind, von al-Ġuwaynī in seiner Aufzählung der Kapitel der Prinzipienlehre

²⁸ In dieser Ausgabe findet sich erstaunlicherweise kein Hinweis auf die bibliografischen Daten der ursprünglichen Veröffentlichung Berchers.

²⁹ Hier zusammen mit der „Definition der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie“ von den Übersetzern unter 1.4 geteilt.

zur praktischen Theologie genannt werden. Die Unterabschnitte ohne Ziffer erscheinen dort nicht.

Außerdem haben die Übersetzer anhand inhaltlicher Kriterien noch zwei Unterabschnitte – „das Eindeutige“ und „das Fortschreiben“ – abgeteilt, die weder von al-Ġuwaynī mit einer Überschrift versehen sind, noch in seiner Liste der Kapitel erscheinen und die im Inhaltsverzeichnis in runde Klammern gesetzt sind.

Die Unterteilung von Teil 1 ist gänzlich von den Übersetzern nach inhaltlichen Gesichtspunkten vorgenommen worden. Dieser erste Abschnitt von *al-Waraqāt* ist als Einleitung in die *uṣūl al-fiqh* anzusprechen, in der Definitionen und Sätze, die anderen Wissenschaften entnommen werden und die Voraussetzungen für Erstere bilden, behandelt werden. Ein solcher Einleitungsteil findet sich in fast allen längeren Standardwerken der klassischen Theologie über diese Wissenschaft.³⁰

Es sei also festgehalten, dass uns al-Ġuwaynī selbst als formale Gliederungselemente nur die Einteilung seines Büchleins in zwei große Teile und im zweiten Teil drei Überschriften an die Hand gibt. Die übrige Gliederung wurde unter Berücksichtigung der Aufzählung der „Kapitel der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie“ in Abschnitt 1.4 und anhand inhaltlicher Kriterien von den Übersetzern vorgenommen.

Die im Text von *al-Waraqāt* in eckige Klammern [...] gefassten Wörter sind erläuternde Zusätze, die nicht im Original stehen. Bei der Interpretation des Textes haben sich die Übersetzer an den Ausführungen im Kommentar al-Maḥallīs orientiert.

Wegen der Kürze des Textes und der Veröffentlichungsform sei auf die Erstellung eines Index verzichtet, in der Hoffnung, dass das ausführliche Inhaltsverzeichnis einen solchen Mangel wenigstens teilweise auszugleichen vermag.

Die Gliederung von *al-Waraqāt*

- 1 Einleitungsteil: Die Definition der *uṣūl al-fiqh* und was dazugehört
 - 1.1 Die Bedeutung der Wortverbindung *uṣūl al-fiqh*
 - 1.2 Die Arten der praktischen Normen
 - 1.3 Die Definition von Wissen und Verwandtes
 - 1.4 Die Definition der *uṣūl al-fiqh* und die Kapitel dieser Wissenschaft
- 2 Inhalte aus der *uṣūl al-fiqh*-Disziplin
 - 2.1 Die Teilmengen der Rede
 - 2.2 Der Imperativ
 - Auf wen sich Imperativ und Prohibitiv beziehen
 - 2.3 Der Prohibitiv
 - 2.4 Der allgemeine sprachliche Ausdruck
 - 2.5 Der spezielle sprachliche Ausdruck
 - 2.6 Das Ungefähre und das Verdeutlichte
(Das Eindeutige)
 - 2.7 Das Überwiegende

30 Darauf ausführlicher einzugehen würde den Umfang einer solchen Veröffentlichung überschreiten. Nimmt man die bei Bakker, *Normative Grundstrukturen*, S. 763-778 (§4.2.3), besprochenen Werke zur Hand, kann man sich davon überzeugen, dass diese Behauptung zutrifft.

- 2.8 Das Ausgelegte
- 2.9 Die Handlungen
- 2.10 Die Abrogation
 - Abschnitt über einander Widersprechendes
- 2.11 Der Konsens
- 2.12 Die Berichte
- 2.13 Der Analogieschluss
- 2.14 Verbot und Erlaubnis
 - (Das Fortschreiben)
- 2.15 Die Anordnung der Erkenntnisquellen
- 2.16 Die Eigenschaften des Ratgebenden
- 2.17 Die Eigenschaften des Ratsuchenden
- 2.18 Das selbstständige Befragen der Erkenntnisquellen

[1 Einleitungsteil: Die Definition der *uṣūl al-fiqh* und was dazugehört]

[حد علم أصول الفقه وما إليه]

[1.1 Die Bedeutung der Wortverbindung *uṣūl al-fiqh*]

[معنى لفظ أصول الفقه]

Im Namen Gottes, des Gnädigen, des Barmherzigen

بسم الله الرحمن الرحيم

Dies sind einige Blätter, die die Kenntnis einiger Abschnitte der *uṣūl al-fiqh* enthalten. Jenes [d.h. die Wortverbindung *uṣūl al-fiqh*] ist aus zwei Wörtern zusammengefügt, wobei *aṣl*³¹ auf etwas hinweist, auf dem etwas anderes errichtet ist, und *fiqh* die Erkenntnis der Offenbarungsnormen, die durch selbstständiges Befragen der Erkenntnisquellen für die Offenbarung gewonnen wird, bezeichnet.

هذه ورقات تشتمل على معرفة فصول من أصول الفقه وذلك مؤلف من جزأين مفردين فالأصل ما بينى عليه غيره والفقه معرفة الأحكام الشرعية التي طريقها الاجتهاد

31 Das Wort *ʿaṣl* ist der Singular des Wortes *uṣūl*, das den ersten Teil der Wortverbindung *uṣūl al-fiqh* bildet.

[1.2 Die Arten der praktischen Normen]

[أنواع الأحكام]

Der [praktischen] Normen sind sieben [Arten]: Pflicht, Empfohlenes, Neutrales, Verbotenes, Nicht-Empfohlenes, Gültiges und Nichtiges.

والأحكام سبعة: الواجب والمندوب والمباح والمحظور والمكروه والصحيح والباطل

[1] Die Pflicht ist das, dessen Tun belohnt und dessen Unterlassen bestraft wird.

[١] فالواجب ما يثاب على فعله ويعاقب على تركه

[2] Das Empfohlene ist das, dessen Tun belohnt und dessen Unterlassen nicht bestraft wird.

[٢] والمندوب ما يثاب على فعله ولا يعاقب على تركه

[3] Das Neutrale ist das, dessen Tun nicht belohnt und dessen Unterlassen nicht bestraft wird.

[٣] والمباح ما لا يثاب على فعله ولا يعاقب على تركه

[4] Das Verbotene ist das, dessen Unterlassen belohnt und dessen Tun bestraft wird.

[٤] والمحظور ما يثاب على تركه ويعاقب على فعله

[5] Das Nicht-Empfohlene ist das, dessen Unterlassen belohnt und dessen Tun nicht bestraft wird.

[٥] والمكروه ما يثاب على تركه ولا يعاقب على فعله

[6] Das Gültige ist das, was wirksam ist und das berücksichtigt wird.

[٦] والصحيح ما يتعلق به النفوذ ويعتد به

[7] Das Nichtige ist das, was nicht wirksam ist und das nicht berücksichtigt wird.

[٧] والباطل ما لا يتعلق به النفوذ ولا يعتد به

[1.3 Die Definition von Wissen und Verwandtes]

[حد العلم وما إليه]

[Das, was mit dem Wort] *fiqh* [bezeichnet wird] ist spezieller als Wissen; Wissen [von etwas, nämlich dem Gewussten] ist die Kenntnis des Gewussten, so wie es ist. Unwissenheit besteht darin, sich etwas anders, als es ist, begrifflich vorzustellen.

والفقه أخص من العلم والعلم معرفة المعلوم على ما هو به والجهل تصور الشيء على خلاف ما هو به

Notwendiges Wissen ist solches, das nicht aufgrund von forschender Tätigkeit der Vernunft und Beweisführung entsteht, wie das Wissen, das durch einen der fünf Sinne entsteht, die der Gehörsinn, der Gesichtssinn, der Tastsinn, der Geruchssinn und der Geschmackssinn sind.

والعلم الضروري ما لم يقع عن نظر واستدلال كالعلم الواقع بإحدى الحواس الخمس وهي السمع والبصر واللمس والشم والذوق

Das erworbene Wissen ist dasjenige [Wissen], das auf forschender Tätigkeit der Vernunft und Beweisführung beruht. Die forschende Tätigkeit der Vernunft ist das Nachdenken darüber, wie es sich mit etwas verhält. Beweisführung ist die Suche nach einem Beweis. Der Beweis ist das, was zum Gesuchten führt.

وأما العلم المكتسب فهو الموقوف على النظر والاستدلال والنظر هو الفكر في حال المنظور فيه والاستدلال طلب الدليل والدليل هو المرشد إلى المطلوب

Vermutung ist das Für-möglich-Halten von zwei Sachverhalten, wobei der eine das Übergewicht über den anderen hat. Zweifel ist das Für-möglich-Halten zweier Sachverhalte, wobei keiner das Übergewicht über den anderen hat.

والظن تجويز أمرين أحدهما أظهر من الآخر والشك تجويز أمرين لا مزية لأحدهما على الآخر

[1.4 Die Definition der *uṣūl al-fiqh* und die Kapitel dieser Wissenschaft]

[حد أصول الفقه وأبواب هذا العلم]

Die Prinzipienlehre zur praktischen Theologie sind die Wege der praktischen Theologie als Gesamtheiten und die Beschaffenheit der Beweisführung durch diese.

وأصول الفقه طرقه على سبيل الإجمال وكيفية الاستدلال بها

Die Kapitel der Prinzipienlehre zur praktischen Theologie sind: [1] die Teilmengen der Rede, [2] der Imperativ, [3] der Prohibitiv, [4] das Allgemeine, [5] das Spezielle, [6] das Ungefährere und das Verdeutlichte, [7] das Überwiegende, [8] das Ausgelegte, [9] die Handlungen, [10] das Aufhebende und das Aufgehobene, [11] der Konsens, [12] die Berichte, [13] der Analogieschluss, [14] Verbot und Erlaubnis, [15] die Anordnung der Beweise, [16] die Eigenschaften des Ratgebenden und [17] desjenigen, der bei diesem um Rat nachsucht, und [schließlich 18] über diejenigen, die selbstständig die Offenbarung befragen können.

وأبواب أصول الفقه [١] أقسام الكلام [٢] والأمر [٣] والنهي [٤] والعام [٥] والخاص [٦] والمجمل والمبين [٧] والظاهر [٨] والمؤول [٩] والأفعال [١٠] والناسخ والمنسوخ [١١] والإجماع [١٢] والأخبار [١٣] والقياس [١٤] والحظر والإباحة [١٥] وترتيب الأدلة [١٦] وصفة المفتي [١٧] والمستفتي [١٨] وأحكام المجتهدين

[2 Inhalte aus der *uṣūl al-fiqh*-Disziplin]

[مباحث أصول الفقه]

[2.1 Die Teilmengen der Rede]

[أقسام الكلام]

Die Teilmengen der Rede: Eine Rede ist mindestens aus zwei Nomina, aus einem Nomen und einem Verb oder aus einem Nomen und einer Partikel zusammengesetzt.

وأما أقسام الكلام فأقل ما يتركب منه الكلام
اسمان أو اسم وفعل أو اسم وحرف

Die Rede zerfällt in Befehl, Verbot, Aussage und Frage; und außerdem zerfällt sie in Hoffnungsausdruck, Angebot und Schwur.

والكلام ينقسم إلى أمر ونهي وخبر واستخبار،
وينقسم أيضًا إلى تمن وعرض وقسم

Unter einem anderen Gesichtspunkt zerfällt sie in eigentliche und übertragene [Rede]. Die eigentliche [Rede] ist das, was entsprechend der Setzung verwendet wird. Es wird auch gesagt: das, was entsprechend dem verwendet wird, worauf man übereingekommen ist, es im Gespräch zu verwenden. Die übertragene [Rede] ist die, die nicht in dem Sinn, für den sie gesetzt wurde, verwendet wird.

ومن وجه آخر ينقسم إلى حقيقة ومجاز فالحقيقة
ما بقي في الاستعمال على موضوعه وقيل ما
استعمل فيما اصطلح عليه من المخاطبة
والمجاز ما تجوز به عن موضوعه

Die eigentliche Verwendung einer Rede ist entweder allgemeinsprachlich oder durch die Offenbarung oder durch den Sprachgebrauch einer bestimmten Gruppe festgelegt. Die übertragene Rede kommt durch Hinzufügung oder durch Weglassung oder durch neue Zuordnung oder durch Entlehnung zustande.

والحقيقة إما لغوية وإما شرعية وإما عرفية
والمجاز إما أن يكون بزيادة أو نقصان أو نقل
أو استعارة

Ein Beispiel für übertragene Rede durch Hinzufügung ist das Wort [Gottes] des Erhabenen „nichts ist wie sein Ebenbild“,³² für übertragene Rede durch Weglassung das Wort [Gottes] des Erhabenen „Frag das Dorf!“,³³ für übertragene Rede durch neue Zuordnung [die Verwendung des Wortes] *al-ġā'it* (Senke in der Erde) für das, was der Mensch ausscheidet, und für Entlehnung das Wort [Gottes] des Erhabenen „eine Wand, die umstürzen will“.³⁴

فالمجاز بالزيادة مثل قوله تعالى (ليس كمثلته شيء) والمجاز بالنقصان مثل قوله تعالى (وسأل القرية) والمجاز بالنقل كالغائط فيما يخرج من الإنسان والمجاز بالاستعارة كقوله تعالى (جدارًا يريد أن ينقض)

32 Koran, Sure *āṣ-Ṣūrā* (42), Vers 11.

33 Koran, Sure *Yūsuf* (12), Vers 82.

34 Koran, Sure *al-Kahf* (18), Vers 77.

[2.2 Der Imperativ]

[الأمر]

Ein Imperativ ist ein sprachliches Zeichen, durch das von einem niedriger Gestellten eine Handlung gefordert wird, und zwar als Pflicht. Seine sprachliche Form ist *if'al*.

والأمر استدعاء الفعل بالقول ممن هو دونه
على سبيل الوجوب وصيغته افعل

Wird eine solche Form weder durch andere sprachliche Zeichen noch durch den Kontext näher bestimmt, ist sie so [d.h. im Sinne einer Pflicht] zu verstehen, außer wenn eine [andere] Erkenntnisquelle [für die Offenbarung] darauf hinweist, dass Empfehlung oder Erlaubnis gemeint ist, weshalb sie dann so aufzufassen ist.

وهي عند الإطلاق والتجرد عن القرينة تحمل
عليه إلا ما دل الدليل على أن المراد منه الندب
أو الإباحة فيحمل عليه

Er [d.h. der Imperativ] impliziert keine Wiederholung – so nach der richtigen Auffassung –, außer wenn ein Hinweis dies nahelegt. Er meint auch nicht sofortige Ausführung, denn er hat das Vollbringen der Handlung zum Inhalt, ohne speziell auf die sich unmittelbar [dem Aussprechen des Imperativs] anschließende Zeit zu verweisen.

ولا يقتضي التكرار على الصحيح إلا إذا دل
الدليل على قصد التكرار ولا يقتضي الفور لأن
الغرض منه إيجاد الفعل من غير اختصاص
بالزمان الأول دون الزمان الثاني

Der Imperativ, eine Handlung zu vollziehen, bezieht sich sowohl auf diese als auch auf das, ohne das die Handlung nicht ausgeführt werden kann, wie z.B. das Gebot, das Ritualgebet zu verrichten, zugleich das Gebot ist, die zu diesem notwendige rituelle Reinheit herzustellen.

والأمر بإيجاد الفعل أمر به وبما لا يتم الفعل إلا
به كالأمر بالصلاة أمر بالطهارة المؤدية إليها

Wenn sie [d.h. die Handlung, die der Imperativ zum Inhalt hat] getan wurde, hat der, dem geboten wurde, die [durch den Imperativ gebotene] Pflicht erfüllt.

وإذا فعل يخرج المأمور عن العهدة

Auf wen sich Imperativ und Prohibitiv beziehen

الذي يدخل في الأمر والنهي وما لا يدخل

Die [normsetzende] Rede Gottes des Erhabenen richtet sich an die Gläubigen, allerdings nicht an den, der vergessen hat, nicht an den Unmündigen und nicht an den Verrückten.

يدخل في خطاب الله تعالى المؤمنون والساهي
والصبي والمجنون غير داخلين في الخطاب

Die Ungläubigen sind durch die praktischen Normen der Offenbarung verpflichtet sowie zu dem, ohne das sie, [– d.h. die Befolgung der praktischen Normen –] nicht gültig ist, nämlich zum Islam, wegen des Wortes des Erhabenen, das folgende Rede der Ungläubigen wiedergibt: „Was hat euch in die Hölle gebracht? (43) Sie antworteten: ‚Wir haben nicht gebetet!‘“³⁵

والكفار مخاطبون بفروع الشرائع وبما لا تصح إلا به وهو الإسلام لقوله تعالى حكاية عن الكفار (ما سلككم في سقر [٤٢] قالوا لم نك من المصلين)

[2.3 Der Prohibitiv]

[النهي]

Dass etwas geboten wird, bedeutet, dass sein Gegenteil verboten wird. Dass etwas verboten wird, bedeutet, dass sein Gegenteil geboten wird.

والأمر بالشيء نهى عن ضده والنهي عن الشيء أمر بضده

Der Prohibitiv ist ein sprachliches Zeichen, durch das jemand, der niedriger steht, verpflichtend aufgefordert wird, etwas zu unterlassen. Außerdem verweist er [d.h. der Prohibitiv] darauf, dass das, was [durch den Prohibitiv] verboten wurde, ungültig ist.

والنهي استدعاء الترك بالقول ممن هو دونه على سبيل الوجوب ويدل على فساد المنهي عنه

Der Imperativ kann auch in der Bedeutung von Erlaubnis, Drohung, Gleichsetzung oder des Schaffens verwendet werden.

وترد صيغة الأمر والمراد به الإباحة أو التهديد أو التسوية أو التكوين

[2.4 Der allgemeine sprachliche Ausdruck]

[العام]

Ein allgemeiner sprachlicher Ausdruck ist ein solcher, der mindestens zwei Dinge bezeichnet. [Diese Bedeutung von „allgemein“ (*‘āmm*) kommt] von [Ausdrücken wie z. B.] *‘amamtu Zaydan wa-‘Amran bi-l-‘aṭā’i* (ich habe Zayd und ‘Amr in meine Großzügigkeit eingeschlossen) und *‘amamtu ḡamī‘a n-nāsi bi-l-‘aṭā’i* (ich habe alle Menschen in meine Großzügigkeit eingeschlossen).

وأما العام فهو ما يعم شيئين فصاعدًا من قوله عممت زيد وعمراً بالعطاء وعممت جميع الناس بالعطاء

35 Koran, Sure *al-Muddattir* (74), Vers 42-43.

Seine [d.h. des allgemeinen sprachlichen Ausdrucks] Formen sind vier: [1] Ein Nomen im Singular, das durch *al-* determiniert ist, [2] ein Nomen im Plural, das durch *al-* determiniert ist, [3] ein Indefinitpronomen wie *man* für Vernunftbegabte und *mā* für Unvernünftiges, *ayyun* für beide, *ayna* für den Ort, *matā* für die Zeit sowie *mā* im Fragesatz und im Bedingungssatz und [4] *lā* mit indeterminierten Nomen.

Die Allgemeinheit ist eine Eigenschaft des sprachlichen Ausdrucks. Deshalb darf man Allgemeinheit nicht für Handlungen und Ähnliches in Anspruch nehmen.

وألفاظه أربعة [١] الاسم الواحد المعرف بالألف واللام [٢] واسم الجمع المعرف باللام [٣] والأسماء المبهمة كمن فيمن يعقل وما فيما لا يعقل وأي في الجميع وأين في المكان ومتى في الزمان وما في الاستفهام والجزاء [٤] ولا في النكرات

والعموم من صفات النطق ولا يجوز دعوى العموم في غيره من الفعل وما يجري مجراه

[2.5 Der spezielle sprachliche Ausdruck]

[الخاص]

Der spezielle [sprachliche Ausdruck] ist das Gegenteil des allgemeinen [sprachlichen Ausdrucks]. Die Einschränkung besteht in der Aussonderung eines Teils einer Menge und tritt als verbundene und getrennte auf. Die verbundene Einschränkung wird durch Ausnahme, Bedingung und nähere Bestimmung durch eine Eigenschaft erreicht.

Die Ausnahme besteht darin, dass etwas, das sonst von der Rede erfasst worden wäre, eigens ausgesondert wird. Dies ist nur richtig, wenn etwas von dem, von dem ausgesondert wird, verbleibt. Sie [d.h. die Ausnahme] muss mit der [allgemeinen] Rede unmittelbar verbunden sein. Die Ausnahme darf dem, von dem sie ausgesondert wird, vorangestellt werden. Eine Ausnahme darf von einer Gattung und von anderem erfolgen.

Die Bedingung darf dem durch sie Bedingten vorangestellt werden.

والخاص يقابل العام والتخصيص تمييز بعض الجملة وهو ينقسم إلى متصل ومنفصل فالمتصل الاستثناء والشرط والتقييد بالصفة

والاستثناء إخراج ما لولاه لدخل في الكلام وإنما يصح بشرط أن يبقى من المستثنى منه شيء ومن شرطه أن يكون متصلاً بالكلام ويجوز تقديم المستثنى على المستثنى منه ويجوز الاستثناء من الجنس ومن غيره

والشرط يجوز أن يتقدم على المشروط

Das, was [in einigen Erkenntnisquellen für die Offenbarung] durch eine Eigenschaft näher bestimmt wird, wird, wenn es [in einer anderen Erkenntnisquelle für die Offenbarung] nicht näher bestimmt ist, im Sinne des näher Bestimmten verstanden, wie [die Befreiung eines] „Sklave[n“ als Sühneleistung, die] an einigen Stellen durch „Glaube“ näher bestimmt wird, weshalb er [d.h. „Sklave“] ohne nähere Bestimmung in diesem eingeschränkten Sinne [d.h. als gläubiger Sklave] verstanden wird.

والمقيد بالصفة يحمل عليه المطلق كالرقية
قيدت بالإيمان في بعض المواضع فيحمل
المطلق على المقيد

Eine Koranstelle kann durch eine andere Koranstelle oder durch eine Sunna eingeschränkt werden, ebenso eine Sunna durch eine Koranstelle wie auch durch eine Sunna und ein Offenbarungstext durch einen Analogieschluss, wobei wir mit Offenbarungstext das Wort Gottes des Erhabenen und das Wort des Gesandten – Gott segne ihn und spende ihm Heil – meinen.

ويجوز تخصيص الكتاب بالكتاب وتخصيص
الكتاب بالسنة وتخصيص السنة بالكتاب
وتخصيص السنة بالسنة وتخصيص النطق
بالقياس ونعني بالنطق قول الله تعالى وقول
الرسول صلى الله عليه وسلم

[2.6 Das Ungefähre und das Verdeutlichte]

[المجمل والمبين]

Das Ungefähre ist das, das der Verdeutlichung bedarf. Verdeutlichung bedeutet, dass etwas vom Zustand des Unklaren in den des Offensichtlichen überführt wird.

والمجمل ما يفتقر إلى البيان والبيان إخراج
الشيء من حيز الإشكال إلى حيز التجلي

[Das Eindeutige]

[النص]

Das Eindeutige ist das, das genau eine Bedeutung hat. Es wird auch gesagt, [dass das Eindeutige] das [sei], dessen Interpretation schon mit offenbart wurde.

والنص ما لا يحتمل إلا معنى واحدا وقيل ما
تأويله تنزيله

[2.7 Das Überwiegende]

[الظاهر]

Das Überwiegende ist das, das zwei Bedeutungen hat, von denen die eine die wahrscheinlichere [d.h. die offenbar intendierte] ist.

والظاهر ما احتمل أمرين أحدهما أظهر من
الآخر

2.8 Das Ausgelegte

[المؤول]

Wird das Überwiegende zugunsten einer der anderen [zwar möglichen aber nicht überwiegenden] Bedeutung aufgrund einer [anderen] Erkenntnisquelle [für die Offenbarung] verworfen, nennt man diese [d.h. die Bedeutung, die als die intendierte erkannt wurde] das Überwiegende aufgrund einer anderen Erkenntnisquelle.³⁶

ويؤول الظاهر بالدليل ويسمى ظاهرًا بالدليل

[2.9 Die Handlungen]

[الأفعال]

Das Handeln des Gottesgesandten hat entweder den Zweck, sich Gott zu nähern oder ihm gehorsam zu sein oder nicht. Hat es [d.h. das Handeln des Gottesgesandten] nun den Zweck, sich Gott zu nähern oder ihm gehorsam zu sein, so versteht man es als nur speziell für ihn verbindlich, wenn eine Erkenntnisquelle [für die Offenbarung] darauf verweist. Gibt es jedoch keine Erkenntnisquelle, die darauf verweist, ist es nicht nur für ihn verbindlich, denn Gott der Erhabene spricht: „Der Gottesgesandte ist euch ein schönes Vorbild“.³⁷

فعل صاحب الشريعة لا يخلو إما أن يكون على وجه القربة والطاعة أو لا يكون فإن كان على وجه القربة والطاعة فإن دل دليل على الاختصاص به يحمل على الاختصاص وإن لم يدل لا يختص به لأن الله تعالى قال (لقد كان لكم في رسول الله أسوة حسنة)

Einige der unseren [d.h. der Schafiiiten] verstehen es [d.h. das Handeln des Gottesgesandten] in diesem Fall als verpflichtend verbindlich, andere als empfohlen und wieder andere sind der Auffassung, dass man dies nicht entscheiden kann.

فيحمل على الوجوب عند بعض أصحابنا ومن أصحابنا من قال يحمل على الندب ومنهم من قال يتوقف فيه

Hat es [d.h. das Handeln des Gottesgesandten] nicht den Zweck, sich Gott zu nähern oder ihm gehorsam zu sein, wird es sowohl für ihn als auch für uns als neutral verstanden.

وإن كان على وجه غير وجه القربة والطاعة فيحمل على الإباحة في حقه وحقنا

36 Gemeint ist hier wohl Folgendes: *az-zāhir* ist eine Rede, die eine wahrscheinliche (überwiegende) und mindestens eine unwahrscheinlichere Bedeutung hat. *Al-mu'awwal* ist eine Rede, die eine wahrscheinliche und wenigstens eine unwahrscheinlichere Bedeutung hat, von der aber aufgrund eines Hinweises, der nicht zum unmittelbaren Kontext gehört, angenommen wird, dass eine der unwahrscheinlicheren Bedeutungen intendiert ist.

37 Koran, Sure *al-Aḥzāb* (33), Vers 21.

Die [stillschweigende] Zustimmung des Gottesgesandten – Gott segne ihn und spende ihm Heil – zu jemandes Worten kommt dem Wort des Gottesgesandten gleich.

Wurde zu seinen Lebzeiten etwas getan, wobei er nicht anwesend war, jedoch davon erfuhr und es nicht tadelte, so kommt dies etwas gleich, das in seiner Anwesenheit getan wurde, wie z.B. seine Kenntnis vom Schwur des Abū Bakr, keine Nahrung zu sich zu nehmen, wenn er wütend sei, er [d.h. Abū Bakr] dann aber doch aß, als er sah, dass dies besser sei.

وإقرار صاحب الشريعة صلى الله عليه وسلم على القول من أحد هو قول صاحب الشريعة

وما فعل في وقته صلى الله عليه وسلم في غير مجلسه وعلم به ولم ينكره فحكمه حكم ما فعل في مجلسه كعلمه بحلف أبي بكر رضي الله عنه أنه لا يأكل الطعام في وقت غيظه ثم أكل لما رأى الأكل خيراً

[2.10 Die Abrogation]

[النسخ]

[Das Wort] *nash* bedeutet allgemeinsprachlich ‚entfernen‘; es wird auch gesagt, dass [das Wort *nash*] ‚übertragen‘ [im Sinne von ‚kopieren‘] bedeutet, nämlich entsprechend der Bedeutung von *nasaḥta mā fī ḥādā l-kitābi* (‚du hast den Inhalt dieses Buches abgeschrieben‘).

Sie [d.h. die Abrogation] wird als [Offenbarung einer Offenbarungs-] Rede definiert, die die Aufhebung einer Norm, die durch eine frühere [Offenbarungs-] Rede offenbart wurde, zum Inhalt hat, wobei Letztere immer noch verbindlich wäre, wenn Erstere nicht offenbart worden wäre, und dabei ein gewisser Zeitraum zwischen Ersterer und Letzterer verstrichen ist.

Dabei ist möglich, dass der Wortlaut von Koranversen aufgehoben wird [d.h. dass diese nicht mehr als Teil des Korans rezitiert werden dürfen], jedoch die Norm, die diese zum Inhalt haben, bestehen bleibt, und dass der Wortlaut von Koranversen bestehen bleibt, die Norm, die diese zum Inhalt haben, jedoch aufgehoben wird.

Für eine Abrogation gibt es entweder einen Ersatz oder nicht oder etwas Schwereres.

وأما النسخ فمعناه لغة الإزالة وقيل معناه النقل من قولهم نسخت ما في هذا الكتاب إذا نقلته

وحده الخطاب الدال على رفع الحكم الثابت بالخطاب المتقدم على وجه لولاه لكان ثابتاً مع تراخيه عنه

ويجوز نسخ الرسم وبقاء الحكم ونسخ الحكم وبقاء الرسم

وينقسم النسخ إلى بدل وإلى غير بدل وإلى ما هو أغلظ

Koranverse können durch Koranverse und eine Sunna durch Koranverse oder eine Sunna aufgehoben werden.

ويجوز نسخ الكتاب بالكتاب ونسخ السنة
بالكتاب وبالسنة

Etwas, das vielfältig bezeugt ist, kann durch vielfältig Bezeugtes und einzeln Bezeugtes kann durch einzeln und durch vielfältig Bezeugtes aufgehoben werden. Vielfältig Bezeugtes hingegen kann nicht durch einzeln Bezeugtes aufgehoben werden.

ويجوز نسخ المتواتر بالمتواتر ونسخ الأحاد
بالأحاد وبالمتواتر ولا يجوز نسخ المتواتر
بالأحاد

Abschnitt über einander Widersprechendes

فصل في التعارض

Wenn sich zwei Offenbarungstexte widersprechen, sind [diese beiden] entweder beide allgemein oder beide speziell oder einer der beiden allgemein und der andere speziell oder ein jeder von beiden in einer Hinsicht allgemein und in anderer speziell.

إذا تعارض نطقان فلا يخلو إما أن يكون عامين
أو خاصين أو أحدهما عامًا والآخر خاصًا أو
كل واحد منهما عامًا من وجه وخاصًا من وجه

Sind nun beide allgemein und können miteinander in Übereinstimmung gebracht werden, werden sie in Übereinstimmung miteinander gebracht. Können sie nicht in Übereinstimmung miteinander gebracht werden, werden sie beide nicht berücksichtigt, wenn man die Zeitpunkte ihrer Offenbarung nicht kennt. Kennt man diese, wird der frühere [allgemeine Offenbarungstext] durch den Späteren aufgehoben. Das Gleiche gilt für zwei [einander widersprechende] spezielle [Offenbarungstexte].

فإن كان عامين فإن أمكن الجمع بينهما جمع
وإن لم يمكن الجمع بينهما يتوقف فيهما إن لم
يعلم التاريخ فإن علم التاريخ فينسخ المتقدم
بالمتأخر وكذا إن كان خاصين

Ist einer von beiden allgemein und der andere speziell, so wird der Allgemeine durch den Speziellen eingeschränkt.

وإن كان أحدهما عامًا والآخر خاصًا فيخص
العام بالخاص

Ist schließlich ein jeder von beiden in einer Hinsicht allgemein und in anderer speziell, so wird die allgemeine Hinsicht jeweils [des einen Offenbarungstexts] durch die spezielle [Hinsicht des jeweils anderen Offenbarungstexts] eingeschränkt.

وإن كان كل واحد منهما عامًا من وجه وخاصًا
من وجه فيخص عموم كل واحد منهما
بخصوص الآخر

[2.11 Der Konsens]

[الإجماع]

Ein Konsens ist die Übereinstimmung der Gelehrten eines Zeitalters hinsichtlich einer Fragestellung. Dabei meinen wir mit ‚Gelehrten‘ die praktischen Theologen und mit ‚Fragestellung‘ eine Fragestellung, die aus den Erkenntnisquellen für die Offenbarung zu lösen ist.

Der Konsens dieser Gemeinde ist ein [zwingendes] Argument, im Gegensatz zum Konsens anderer, denn aus der Offenbarung geht hervor, dass diese Gemeinde unfehlbar ist.

Ein Konsens ist ein [zwingendes] Argument für die folgenden Zeitalter. Dafür, dass ein Konsens ein [zwingendes] Argument ist, ist nach der richtigen Auffassung der Ablauf des Zeitalters keine notwendige Voraussetzung. Würde man sagen, dass der Ablauf des Zeitalters notwendige Voraussetzung ist, so muss die Auffassung derjenigen, die zu ihren [d.h. der Gelehrten des jeweiligen Zeitalters] Lebzeiten geboren wurden, praktische Theologie studierten und die Befähigung erwarben, selbstständig die Erkenntnisquellen für die Offenbarung zu befragen, berücksichtigt werden. Zudem steht ihnen [d.h. den praktischen Theologen eines Zeitalters, nach der letzteren Auffassung dann auch] zu, wieder ihre Auffassung zu ändern [d.h. auch nachdem schon einmal ein Konsens erzielt wurde].

Ein Konsens kommt wirksam durch ihre [d.h. der praktischen Theologen eines Zeitalters] Aussage, durch ihr Handeln oder durch die Aussage eines Teils und das Handeln der Übrigen oder dadurch, dass die Aussage einiger überall bekannt wird und die Übrigen dazu schweigen, zustande.

Die Auffassung einzelner Prophetengefährten ist nach der neuen Lehre [aš-Šāfi‘īs] keine intersubjektive Erkenntnisquelle für die Offenbarung, wohl aber nach der alten [Lehre aš-Šāfi‘īs, d.h. bevor er nach Ägypten kam].

وأما الإجماع فهو اتفاق علماء أهل العصر على حكم الحادثة ونعني بالعلماء الفقهاء ونعني بالحادثة الحادثة الشرعية

وإجماع هذه الأمة حجة دون غيرها والشرع ورد بعصمة هذه الأمة

والإجماع حجة على العصر الثاني وفي أي عصر كان ولا يشترط في حجبه انقراض العصر على الصحيح فإن قلنا انقراض العصر شرط فيعتبر قول من ولد في حياتهم وتفقه وصار من أهل الاجتهاد ولهم أن يرجعوا عن ذلك الحكم

والإجماع يصح بقولهم وبفعلهم وبقول البعض وفعل البعض وانتشار ذلك القول أو الفعل وسكوت الباقيين عنه

وقول الواحد من الصحابة ليس بحجة على غيره على القول الجديد وفي القديم حجة

[2.12 Die Berichte]**[الأخبار]**

Ein Bericht ist etwas, das entweder wahr oder falsch ist. Berichte sind entweder einzeln oder vielfältig bezeugt.

وأما الأخبار فالخير ما يدخله الصدق والكذب والخير ينقسم إلى قسمين أحاد ومتواتر

Vielfältige Bezeugung verursacht notwendiges Wissen. Sie [d.h. vielfältige Bezeugung] besteht darin, dass mehrere Personen, die nicht in etwas Falschem übereinstimmen können, von ebensolchen überliefern, bis das, wovon berichtet wird, erreicht ist, wobei an diesem Anfang Sehen oder Hören steht, nicht eigene Überlegung.

فالمتواتر ما يوجب العلم وهو أن يروي جماعة لا يقع التواطؤ على الكذب عن مثلهم وهكذا إلى أن ينتهي إلى المخبر عنه فيكون في الأصل عن مشاهدة أو سماع لا عن اجتهاد

Einzeln bezeugte Berichte sind als Erkenntnisquellen für praktische Normen zu berücksichtigen, können aber kein Wissen begründen. Sie zerfallen in *mursal* und *musnad*. *Musnad* ist ein Bericht, dessen Überliefererkette nicht unterbrochen ist. *Mursal* ist ein Bericht, dessen Überliefererkette unterbrochen ist.

والأحاد هو الذي يوجب العمل ولا يوجب العلم وينقسم إلى قسمين مرسل ومسند فالمسند ما اتصل إسناده والمرسل ما لم يتصل إسناده

Berichte mit unterbrochener Überliefererkette, deren Unterbrechung nicht auf einen Propheten-gefährten – Gott habe Wohlgefallen an ihnen – zurückgeht, sind keine Erkenntnisquellen für die Offenbarung, außer die unterbrochenen Berichte von Sa'īd b. al-Musayyib, denn sie wurden untersucht und man fand, dass sie [von anderen] ununterbrochen auf den Propheten – Gott segne ihn und spende ihm Heil – zurückgeführt werden.

فإن كان من مراسيل غير الصحابة رضي الله عنهم فليس بحجة إلا مراسيل سعيد بن المسيب فإنها فتشت فوجدت مسايد عن النبي صلى الله عليه وسلم

In der Überliefererkette wird auch ‚von‘ verwendet [um die Verbindung zwischen zwei Gliedern auszudrücken, und eine solche Überliefererkette gilt dann als ununterbrochen].

والعننة يدخل على الإسناد

Wenn der Lehrer [den Überlieferungsstoff] vorträgt, kann der Überlieferer sagen: ‚er [d.h. der Lehrer] teilte mir mit‘ oder ‚er berichtete mir‘. Wenn er [dem Lehrer den Überlieferungsstoff] vorträgt, soll er sagen: ‚er berichtete mir‘, er soll nicht sagen ‚er teilte mir mit‘. Erteilt ihm der Lehrer eine Erlaubnis ohne Vortrag [des Überlieferungsstoffs, weder vonseiten des Lehrers noch des Schülers], so soll er sagen: ‚er erteilte mir eine Erlaubnis‘ oder ‚er berichtete mir in Form einer Erlaubnis‘.

وإذا قرأ الشيخ يجوز للراوي أن يقول حدثني وأخبرني وإن قرأ هو على الشيخ يقول أخبرني ولا يقول حدثني وإن أجازه الشيخ من غير قراءة فيقول أجازني أو أخبرني إجازة

[2.13 Der Analogieschluss]

[القياس]

Ein Analogieschluss besteht darin, dass das Urteil über einen Sachverhalt – den gemessenen Sachverhalt – auf das Urteil über einen anderen Sachverhalt – den Sachverhalt, an dem gemessen wird – durch einen Grund zurückgeführt wird, der beiden hinsichtlich des Urteils gemeinsam ist. Es gibt drei Arten von Analogieschlüssen: den Analogieschluss aufgrund einer Ursache, den Analogieschluss aufgrund eines Hinweises und den Analogieschluss aufgrund von Ähnlichkeit.

وأما القياس فهو رد الفرع إلى أصله بعلة تجمعهما في الحكم وهو ينقسم إلى ثلاثة أقسام إلى قياس علة وقياس دلالة وقياس شبه

Bei einem Analogieschluss aufgrund einer Ursache zeitigt der Grund notwendig das Urteil.

فقياس العلة ما كانت العلة فيه موجبة للحكم

Der Analogieschluss aufgrund eines Hinweises besteht darin, dass man von einem von zwei gleichwertigen Sachverhalten auf den anderen schließt, wobei der Grund zwar auf das Urteil hinweist, es jedoch nicht notwendig zeitigt.

وقياس الدلالة هو الاستدلال بأحد النظيرين على الآخر وهو أن تكون العلة دالة على الحكم ولا تكون موجبة للحكم

Bei einem Analogieschluss aufgrund von Ähnlichkeit kann man einen Sachverhalt auf [wenigstens] zwei Sachverhalte zurückführen.

وقياس الشبه هو الفرع المتردد بين أصليين

Eine notwendige Bedingung für den gemessenen Sachverhalt besteht darin, dass er dem Sachverhalt, an dem gemessen wird, [hinsichtlich des Urteils] entspricht.

ومن شرط الفرع أن يكون مناسباً للأصل

Eine notwendige Bedingung für den Sachverhalt, an dem gemessen wird, besteht darin, dass er, [d.h. das Urteil über ihn] auf einem Beweis gegründet ist, dem beide Diskussionspartner zustimmen.

ومن شرط الأصل أن يكون ثابتاً بدليل متفق عليه بين الخصمين

Eine notwendige Bedingung für den Grund ist, dass er sowohl hinsichtlich des Wortlautes [der ihn bezeichnet] als auch im Hinblick auf den Begriff [der auf ihn hinweist] stets das gleiche Urteil zur Folge hat.

ومن شرط العلة أن تطرد في معلولاتها ولا تنتقض لفظاً ولا معنى

Eine notwendige Bedingung für das Urteil besteht darin, dass es genau dann zutrifft, wenn der Grund vorliegt, wobei der Grund das Urteil herbeiführt und das Urteil von ihm herbeigeführt wird.

ومن شرط الحكم أن يكون مثل العلة في النفي والإثبات والعلة هي الجالبة للحكم والحكم هو المجلوب

[2.14 Verbot und Erlaubnis]

[الحظر والإباحة]

Im Hinblick auf Verbot und Erlaubnis sagen die einen, dass alles, was die Offenbarung nicht erlaubt hat, verboten ist, sodass man, wenn man in der Offenbarung nichts findet, was darauf hinweist, dass eine bestimmte Handlung erlaubt ist, den ursprünglichen Zustand annehmen muss, der eben das Verbot ist.

وأما الحظر والإباحة فمن الناس من يقول إن الأشياء على الحظر إلا ما أباحته الشريعة فإن لم يوجد في الشريعة ما يدل على الإباحة يتمسك بالأصل وهو الحظر

Andere wiederum sind der gegenteiligen Auffassung, indem sie sagen, dass prinzipiell alles, was die Offenbarung nicht verboten hat, erlaubt ist.

ومن الناس من يقول بضده وهو أن الأصل في الأشياء أنها على الإباحة إلا ما حظره الشرع

[Das Fortschreiben]

[استصحاب الحال]

„Fortschreiben eines Zustandes“ bedeutet, dass man den ursprünglichen Zustand als fortbestehend annimmt, wenn es keine Erkenntnisquelle für die Offenbarung gibt [die auf etwas anderes verweist].

ومعنى استصحاب الحال أن يستصحب الأصل عند عدم الدليل الشرعي

[2.15 Die Anordnung der Erkenntnisquellen]

[ترتيب الأدلة]

Eine deutlichere Erkenntnisquelle wird einer verborgeneren vorangestellt, desgleichen eine solche, die Wissen begründet, einer, die nur Vermutung hervorzurufen vermag, ebenso ein Offenbarungstext einem Analogieschluss und ein deutlicherer Analogieschluss einem undeutlicheren.

وأما الأدلة فيقدم الجلي منها على الخفي
والموجب للعلم على الموجب للظن والنطق
على القياس والقياس الجلي على الخفي

Findet sich ein Offenbarungstext, der den ursprünglichen Zustand verändert, so muss man entsprechend dem Offenbarungstext handeln, wenn nicht, wird der ursprüngliche Zustand fortgeschrieben.³⁸

فإن وجد في النطق ما يغير الأصل يعمل
بالنطق وإلا فيستصحب الحال

[2.16 Die Eigenschaften des Ratgebenden]

[صفة المفتي]

Notwendige Voraussetzungen für den Ratgebenden sind, dass er in Prinzipienlehre zur praktischen Theologie und praktischer Theologie – also den verschiedenen Auslegungsschulen und ihren Differenzen – bewandert ist, über alle Werkzeuge der selbständigen Befragung der Erkenntnisquellen für die Offenbarung verfügt und das kennt, was man zur Gewinnung der praktischen Normen benötigt, wie Grammatik, Lexikographie, die Wissenschaft von den Überlieferern sowie die Bedeutung der Koranverse und Hadithe, die Handlungsnormen zum Inhalt haben.

ومن شرط المفتي أن يكون عالمًا بالفقه أصلًا
وفرعًا خلاقًا ومذهبًا وأن يكون كامل الآلة في
الاجتهاد عارفًا بما يحتاج إليه في استنباط
الأحكام من النحو واللغة ومعرفة الرجال
وتفسير الآيات الواردة في الأحكام والأخبار
الواردة فيها

38 Der Teilsatz „so muss man entsprechend dem Offenbarungstext handeln, wenn nicht, wird der ursprüngliche Zustand fortgeschrieben“ ist in der Ausgabe von ‘Aḡfānāh nicht durch Fettdruck vom Kommentar als Bestandteil des Grundtextes hervorgehoben. Die Identifizierung der Worte des Grundtextes wurde anhand der Ausgabe von Āl ‘Aṣrī vorgenommen.

[2.17 Die Eigenschaften des Ratsuchenden]

[صفة المستفتي]

Ein Ratsuchender muss zu dem Personenkreis gehören, dem es zusteht, um Rat zu fragen, sodass er sich auf die Autorität des Ratgebenden verlässt. Einem Experten steht es nicht zu, sich auf die Autorität eines anderen zu stützen.

ومن شرط المستفتي أن يكون من أهل التقليد
فيقلد المفتي في الفتيا وليس للعالم أن يقلد

Das Sich-auf-die-Autorität-eines-anderen-Verlassen besteht darin, dass man jemandes Auffassung annimmt, ohne dessen Argument zu kennen. Entsprechend dieser Definition wäre auch die Annahme der Worte des Propheten – Gott segne ihn und spende ihm Heil – als Sich-auf-die-Autorität-eines-anderen-Verlassen zu bezeichnen.

والتقليد قبول قول القائل بلا حجة فعلى هذا
قبول قول النبي صلى الله عليه وسلم يسمى
تقليدًا

Andere haben das Sich-auf-die-Autorität-eines-anderen-Verlassen als Annehmen der Auffassung eines anderen, ohne zu wissen, weshalb dieser diese Auffassung vertritt, definiert. Dementsprechend könnte man, wenn man es für zutreffend hält, dass der Prophet – Gott segne ihn und spende ihm Heil – sich des Analogieschlusses bediente, das Akzeptieren seiner Worte als Sich-auf-die-Autorität-eines-anderen-Verlassen bezeichnen.

ومنهم من قال التقليد قبول قول القائل وأنت لا
تدري من أين قاله فإن قلنا إن النبي صلى الله
عليه وسلم كان يقول [في نسخة: يأخذ] بالقياس
فيجوز أن يسمى قبول قوله تقليدًا

[2.18 Das selbstständige Befragen der Erkenntnisquellen]

[الاجتهاد]

Selbstständiges Befragen der Erkenntnisquellen für die Offenbarung bedeutet, dass ein Experte alle seine Möglichkeiten ausschöpft, um das [Erkenntnis-]Ziel zu erreichen. Verfügt der Experte über alle Werkzeuge zur selbstständigen Befragung der Erkenntnisquellen für die Offenbarung auf praktische Normen hin und trifft er das Richtige, erhält er [von Gott] doppelten Lohn. Bemüht er sich und irrt sich, so wird er einfach belohnt.

وأما الاجتهاد فهو بذل الوسع في بلوغ الغرض
والمجتهد إن كان كامل الألة في الاجتهاد في
الفروع وأصاب فله أجران وإن اجتهد فيها
وأخطأ فله أجر واحد

Es gibt auch die Auffassung, dass jeder Experte hinsichtlich der praktischen Normen das Richtige trifft.

ومنهم من قال كل مجتهد في الفروع مصيب

Es ist unmöglich, dass jeder Experte auf dem Gebiet der Dogmatik das Richtige trifft, denn das würde bedeuten, dass man zugestehen müsste, dass die Irrenden, Ungläubigen und Häretiker die Wahrheit erkannt hätten.

Das Argument für die Auffassung, dass nicht jeder Experte auf dem Gebiet der praktischen Normen das Richtige trifft, ist sein – Gott segne ihn und spende ihm Heil – Wort: ‚wer sich bemüht und das Richtige trifft, der erhält doppelten Lohn. Wer sich bemüht und irrt, wird einfach entlohnt‘, denn der Prophet – Gott segne ihn und spende ihm Heil – sagt hier, dass ein Experte mal irrt und mal das Richtige trifft.

ولا يجوز كل مجتهد في الأصول الكلامية
مصيب لأن ذلك يؤدي إلى تصويب أهل
الضلالة والكفار والملحدين

ودليل من قال ليس كل مجتهد في الفروع
مصيباً قوله صلى الله عليه وسلم من اجتهد
وأصاب فله أجران ومن اجتهد وأخطأ فله أجر
واحد وجه الدليل أن النبي صلى الله عليه وسلم
خطأ المجتهد تارة وصوبه أخرى

„Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung“, Internationales Symposium an der Universität Eskisehir (Türkei) vom 28. bis 30. November 2013

Ismail H. Yavuzcan*

Die Theologische Fakultät der Eskisehir Universität (Türkei) veranstaltete vom 28. bis 30. November 2013 ein internationales Symposium zum Thema „*Religionspädagogik im Kontext der Globalisierung*“. Die Veranstaltung wurde von der Fakultät für Islamische Theologie an der Universität Eskisehir und dem Privaten Studiengang für Islamische Religionspädagogik (IRPA) in Wien organisiert. Geleitet wurde die Tagung vom Leiter des Studiengangs Islamische Religionspädagogik, Prof. Dr. Mizrap Polat (Universität Eskisehir), und von Amena Shakir, Leiterin der IRPA. Eingeladen waren über 50 hochrangige Wissenschaftler aus Österreich, Deutschland, dem Iran und der Türkei. Das Symposium wurde durch ein kulturelles Programm abgerundet, welches neben der Stadtbesichtigung, den Empfang beim Rektor der Universität Eskisehir, eine Aufführung der Mevlevi Dervische und ein Konzert der Fakultätsmusiker beinhaltete.

Den Eröffnungsvortrag hielt Frau Prof. Dr. Elisabeth Naurath (Uni Augsburg) über „*Lage und Dialog. Religion in Zeiten des gesellschaftlichen Pluralismus*“. Sie unterstrich: „*„Religionspädagogik in der Schule im Kontext der Globalisierung“ heißt für mich [...] einen Standpunkt benennen und doch auch immer weiter auf der Suche nach dem eigenen Standpunkt sein. Dies – das kennen wir alle – kann sogar besser und leichter geschehen – in der konstruktiven Auseinandersetzung mit anderen Standpunkten, sprich im interreligiösen Dialog als Begegnungslernen. Hierzu bedarf es neben dem konfessionellen Unterrichtsangebot immer wieder phasenweiser Kooperationen zwischen den Konfessionen und Religionen, die in ihrem Konzept dialogisch ausgerichtet sind.*“

Weitere Referenten waren u.a. Prof. em. Dr. Peter Graf, der über „*Interreligiöse Aspekte eines Dialogs in globalisierten Zeiten (unter Berücksichtigung fundamentalistischer Tendenzen)*“ referierte, und Prof. Dr. Peter Stöger, der über „*Interreligiöses Lernen in Begegnung zwischen muslimischen und christlichen Studierenden in der ReligionslehrerInnenausbildung*“ sprach. Aus der Türkei nahmen teil u.a. die Religionspädagogen Prof. Dr. Cemal Tosun („*Globalisierung und Religiöse Bildung: Was hat sich verändert?*“), Prof. Dr. Nevzat Y. Aşıkoğlu („*Lehrende/-r als Faktor im RU*“) und Prof. Dr. Mustafa Tavukçuoğlu („*Lehrinhalte im islamischen RU in den 1., 2. und 3. Klassen der Grundschulen in Österreich und ihre Adaptation für unser Land*“).

Dr. Ismail H. Yavuzcan (Universität Tübingen, Lehrstuhl für Islamische Religionspädagogik) hielt einen Vortrag zum Thema „*Urteilskompetenz im Islamischen Religionsunterricht: eine globale Herausforderung?*“. Er ging insbesondere der Frage nach, inwieweit die Schulung der Urteilskompetenz Gegenstand des Islamischen Religionsunterrichtes sein könne und welche Folgen diese für das Selbstverständnis von Religionsunterricht habe. Aus Österreich nahmen die Religionspädagogen Elif Medeni, Halid Akpınar, Rukiye Sancar und Farid Hafez teil. Hafez referierte über Islamophobie im Westen. Die Veranstaltung fand zweisprachig statt. Die Vorträge wurden teilweise übersetzt. Das Symposium setzte sich mit der Frage nach einer zeitgemäßen Religionspädagogik vor dem Hintergrund globaler Bedingungen auseinander. Die Moderne ist geprägt durch Wandel.

* Dr. Ismail H. Yavuzcan lehrt am Zentrum für Islamische Theologie, Tübingen.

Damit müssen sich auch die Religionen und die Religionspädagogen immer wieder neuen Herausforderungen stellen. Hierüber gibt es weit gefächerte Diskussionen, neue Fragen bedürfen neuer Antworten. Im Kontext der Globalisierung ist es notwendig, die Religionspädagogik immer wieder neu zu denken. Insgesamt fanden neun Panels statt. Insbesondere die Frage, inwieweit unter dem Eindruck des Wandels der Umweltbedingungen Inhalte angepasst werden müssen, stand häufig zur Diskussion. Auch wenn das Ziel des Symposiums nicht war, zu einer gemeinsamen Erkenntnis zu kommen, wurde von den Teilnehmern immer wieder betont, dass Religionspädagogen wachsam sein und konstruktiv mit neuen Fragestellungen, die sich auch durch die Globalisierung ergeben, umgehen müssen.

„Islamische Mystik und Imām Rabbānī“, Bericht über eine Summer School zum 450. Geburtsjahr des indischen Gelehrten Aḥmad as-Sirhindī (1564-1624) in Istanbul und Bursa (Türkei), 14.-21. April 2014

*Fatih Mert und Elhakam Sukhni**

Das Institut für Islamische Theologie an der Universität Osnabrück (IIT) organisierte gemeinsam mit der Fakultät für Islamische Theologie der Marmara Universität, Istanbul, der Fakultät für Islamische Theologie der Uludağ Universität, Bursa, der Fakultät für Islamische Theologie der Universität Istanbul sowie der Fatih Sultan Mehmet Stiftungs-Universität Istanbul vom 14. bis 21. April 2014 eine Summer School in Istanbul und Bursa. Das Programm unter dem Titel „Islamische Mystik und Imām Rabbānī – Summer School zum 450. Geburtsjahr des indischen Gelehrten Aḥmad as-Sirhindī“ ist nach Andalusien (2012) und Bosnien (2013) die dritte Summer School des IIT.

In einem Hörsaal der Fatih Sultan Mehmet Stiftungs-Universität eröffneten die Repräsentanten der einzelnen Organisationen sowie Vertreter der Diyanet das Programm. Darunter befanden sich u.a. renommierte Persönlichkeiten wie Prof. Dr. Raşit Küçük, Vorsitzender des höchsten Rates für religiöse Angelegenheiten der Diyanet, Prof. Dr. Ahmet Turan Arslan, Dekan der Fakultät für Islamische Wissenschaften der Fatih Sultan Mehmet Stiftungs-Universität, Istanbul, Prof. Dr. Ali Köse, Dekan der Theologischen Fakultät der Marmara Universität, sowie Prof. Dr. Bülent Uçar, Direktor des IIT, Osnabrück.

Nach den Begrüßungsreden folgte die Eröffnungskonferenz, in der sich Dr. Merdan Güneş mit der Frage nach der sufistischen Lehre Imām Rabbānīs befasste. Laut Güneş bestand die wichtigste Botschaft Imām Rabbānīs in Bezug auf den *taşawwuf* darin, eine Rückbesinnung auf den Koran und die Sunna herbeigeführt zu haben, wobei *taşawwuf* und Scharia für ihn eine untrennbare Einheit bildeten. Damit habe er sich deutlich gegen die synkretistischen Lehren des Akbar Schah und jener Sufis, die vom prophetischen Verständnis des Islams abgerückt waren, positioniert. Sein Einsatz gegen solche synkretistischen Tendenzen hätte ihm schließlich den Titel „Muğaddid alf at-ṭānī“ (Erneuerer des zweiten Jahrtausends) eingebracht. Die Botschaft Imām Rabbānīs habe bis

* Fatih Mert, M.A., und Elhakam Sukhni, M.A., sind wissenschaftliche Mitarbeiter und Doktoranden am Institut für Islamische Theologie (IIT) an der Universität Osnabrück.

heute nichts an ihrer Gültigkeit verloren, und seine Wirkung sei in der gesamten islamischen Welt noch immer spürbar.

Im anschließenden ersten Panel, das von Prof. Dr. Abdurrahim Kozalı (IIT Osnabrück) moderiert wurde, kamen die Istanbuler Theologen Prof. Dr. Tahsin Görgün, Assoc. Prof. Dr. Ekrem Demirli und Prof. Dr. Necdet Tosun zu Wort.

In seinem philosophisch anspruchsvollen Vortrag über „*Die Stellung des Taşawwuf aus der Perspektive der Marātib al-wuğūd*“ stellte Görgün, Professor an der 29 Mayıs-Universität, die vier Seins-Ebenen in der islamischen Tradition dar. Dementsprechend gäbe es ein Sein in der Wirklichkeit, im Geiste, in der Sprache und in der Schrift. Inwiefern sich die reflexive Auseinandersetzung mit den mystischen Erfahrungen in diesen vier Seins-Ebenen widerspiegelt, war Gegenstand des Vortrages.

Im Anschluss referierte Assoc. Prof. Dr. Ekrem Demirli von der Universität Istanbul über „*Waḥdat al-wuğūd und waḥdat aš-šuhūd*“. Laut Demirli handelt es sich bei diesen nicht um widersprüchliche Theorien, sondern um Konzepte, die auf verschiedenen Ebenen zu verorten seien. Während *waḥdat al-wuğūd* ein theoretisch-philosophisches Konzept sei, stelle *waḥdat al-šuhūd* das gleiche Prinzip in einer sufischen Sprache dar. Um Missverständnisse zu vermeiden, habe Imām Rabbānī nicht die kompliziertere philosophische Sprache Ibn ‘Arabīs gewählt, sondern eine sufische Sprache, um dieses an sich schlüssige Konzept auch den Sufis plausibel zu machen.

Prof. Dr. Necdet Tosun (Marmara Universität) hingegen sprach über die „*Sufische Erziehung in der Naqšbandiyya*“, welche durch *intişāb*, d.h. durch das Annehmen eines vollkommenen Wegweisers (*murşid*) beginne. Eines der wichtigsten Bestandteile sufischer Erziehung sei das anfangs mündliche und alsdann innerliche Gedenken Gottes (*dīkr*), wodurch stufenweise eine völlige Achtsamkeit und Ausrichtung des ganzen Wesens mit all seinen innerlichen Wahrnehmungsorganen (*latā’if*) auf den wahren Geliebten herbeigeführt werden solle. Von elementarer Bedeutung auf diesem Weg seien auch Praktiken wie die Lehrunterweisung zwischen Meister und Schüler (*suḥba*) sowie die täglich zu erbringenden spirituellen Übungen (*awrād*). Die Naqšbandiyya sei u.a. auch geprägt von dem Prinzip „Zurückgezogenheit in der Menschenmenge“ (*ḥalwat dar anğuman*), wonach man innerlich mit Gott, äußerlich aber mitten unter den Menschen lebe und versuche, ihnen von Nutzen zu sein. Dagegen gehörten Singen, Tanzen oder maßvolles Essen zu den selten anzutreffenden Sufi-Ritualen und Erziehungsmethoden der Naqšīs.

Unter der Leitung von Prof. Dr. Hüseyin İlker Çınar (IIT Osnabrück) referierten Hakkı Arslan, Dr. Martin Kellner und Esnaf Begić im zweiten Panel. Arslan, Postdoc am IIT, betonte in seinem Vortrag „*Imām Rabbānī – Leben und Werk im Kontext des Mogulreiches*“ die Bedeutung des historischen Kontextes und zeigte die gesellschaftspolitischen Hintergründe im damaligen Mogulreich, die das Leben und Wirken Imām Rabbānīs geprägt haben. Ausgehend davon stellte er fest, dass die eigentliche Leistung Imām Rabbānīs nicht darin bestehe, dass er Akbar Schahs synkretistischen Versuch einer Einheitsreligion (*Din ilahi*) widerlegte und somit zum Scheitern veranlasst habe (*Din ilahi* habe auch ohne Imām Rabbānī keine Erfolgchance gehabt). Vielmehr bestehe Imām Rabbānīs Leistung darin, dass er mittels seiner Schüler und Gefolgsleute, die im gesamten Mogulreich verteilt waren, über einen Zeitraum von mehreren Generationen sukzessive die indischen Muslime religiös aufgeklärt und damit zur Festigung eines authentischen Islamverständnisses in Indien beigetragen habe.

Dr. M. Kellner, wissenschaftlicher Mitarbeiter am IIT, Osnabrück, ging in seinem Vortrag „*Tağdīd-Bewegungen zwischen Tradition (taqlīd) und Erneuerung (ibtidāʿ)*“ auf den Begriff des Muğaddid ein, der eng mit Imām Rabbānī verbunden ist. Der Begriff bedeutet „Erneuerer“ und weist auf Grundfragen von Tradition, Reform, Erneuerung und Wiederbelebung in der islamischen Geistesgeschichte hin. Der Begriff Muğaddid, welcher als Ehrentitel gilt, wurde im Vortrag etymologisch untersucht, dann eine quellenhermeneutische Analyse des *tağdīd*-Begriffs angestellt und schließlich wurden die bekanntesten *tağdīd*-Bewegungen historisch verortet. Als durchgängiges Motiv sämtlicher Muğaddid-Bewegungen kann der Anspruch der Zurückweisung von *bidʿah* gesehen werden, wobei aber im historischen Kontext – besonders in den letzten drei Jahrhunderten – höchst unterschiedliche Definitionen dieser Versuche bemerkbar sind. Es zeigte sich, dass die Zuschreibung des Titels Muğaddid einen wichtigen ideologischen Marker innerhalb unterschiedlicher religiöser Strömungen – besonders im Diskurs islamischer Reformbewegungen – darstellt.

Mit seinem Vortrag über die „*Naqšbandiyya in Bosnien*“ beendete Esnaf Begić, ebenfalls wissenschaftlicher Mitarbeiter am IIT, Osnabrück, das zweite Panel und behandelte ausgehend vom historischen Ansatz zunächst allgemein die Rolle des Sufismus bei der Verbreitung des Islam vor und nach der Eroberung des Balkans durch das Osmanische Reich und speziell die Naqšbandiyya in Bosnien als die wichtigsten Träger und Akteure dieses Prozesses. Nicht nur, dass sie zur Verbreitung des Islam entscheidend beigetragen haben, sie spielten darüber hinaus auch die Rolle von Wächtern der traditionellen, im Osmanischen Reich auf die Ebene der Staatsreligion gehobenen, sunnitischen Lehre. Somit trugen sie zur Verfestigung der Verwaltungs- und Administrationsstrukturen des Osmanischen Reiches bei, profitierten jedoch auch selbst davon, da diese Haltung und die Lehrinhalte, welche sie vertraten ihrer Verbreitung wesentlich verhalf. Diese zwei Aspekte ihres Wirkens in Bosnien sind laut Begić bis in die heutige Zeit charakteristisch geblieben, waren aber offensichtlich auch die Gründe dafür, dass sie es geschafft haben, auf diesem Gebiet zu überleben und sich bis in die heutige Zeit zu erhalten. Sufi-Orden, die in ihren Lehren Merkmale oder Inhalte des Synkretismus und der Heterodoxie enthielten, haben es nicht geschafft, in Bosnien Fuß zu fassen. Charakteristisch hierfür waren die Orden der Baktāšiyya und Ḥamzawiyya, die nur zeitweise und vor allem in ruralen Gegenden, fern ab der gebildeten Bevölkerungsschichten und Zentren der Gelehrsamkeit in Erscheinung traten.

Nach einer umfangreichen Stadttour durch Istanbul und einem Besuch beim Zentrum für Islamische Studien (ISAM) startete Elhakam Sukhni, wissenschaftlicher Mitarbeiter des IIT, Osnabrück, mit seinem Vortrag „*Die Rolle des taṣawwuf bei Ibn Taymiyya*“ das dritte Panel unter der Leitung von Coşkun Sağlam, Koordinator des IIT, Osnabrück. Sukhni machte deutlich, dass Ibn Taymiyya (gest. 1328), dessen Name mit sufismuseindlichen salafitisch-wahabbitschen Strömungen assoziiert wird, zwar ein Kritiker einiger sufischer Praktiken war, den Sufismus jedoch nicht gänzlich ablehnte. Besonders der historische Kontext, der während des Vortrags ausführlich dargestellt wurde, verdeutlicht, dass Ibn Taymiyya aufgrund der Bedrohung durch die Mongolen und dem regen Kontakt zu fremden Philosophien eine strenge Haltung gegenüber äußeren Einflüssen auf sufische Praktiken hatte, die sich ihm zufolge nicht mit dem Koran und der Sunna des Propheten vereinbaren ließen. Ibn Taymiyya leistete sich einige theologische Auseinandersetzungen

mit etablierten lokalen Gelehrten und verbrachte aufgrund dessen insgesamt sieben Jahre im Gefängnis. Die Vorstellung von *waḥdat al-wuḡūd* kritisierte Ibn Taymiyya scharf und stellte sie mit dem Pantheismus gleich. Er lehnte Gräberkulte sowie das Tanzen und Singen als Formen des Gottesdienstes ab. Gleichzeitig lobte er bekannte sufische Gelehrte wie etwa ‘Abd al-Qādir al-Ġilānī, zu dessen Werk *Futūḥ al-ḡaib* er sogar einen Kommentar schrieb.

Mit seinem Vortrag „*Briefe an die staatliche Verwaltung in Imām Rabbānīs Maktūbāt*“ folgte Murat Karacan, ein weiterer wissenschaftlicher Mitarbeiter des IIT, Osnabrück. Muslimische Gelehrte sahen laut Karacan neben der religiösen Belehrung der Gesellschaft auch das Belehren der Staatsoberhäupter als eine wichtige Aufgabe. Gemäß der herrschenden Meinung ist die Berufung eines/r Staatsoberhaupt/Regierung eine Pflichtaufgabe der muslimischen Gesellschaft. Die hauptsächliche Aufgabe des Staatsoberhaupt (Imām, Kalif, Sultan etc.) bzw. der Regierung lag darin, das islamische Recht durchzusetzen. Aus diesem Grund war vor allem eine ständige rechtliche Inkenntnissetzung des Imāms unentbehrlich. Diese Art von Belehrung führten die Gelehrten entweder verbal oder auch schriftlich durch. Auch Imām Rabbānī schrieb als Gelehrter in seinem Monumentalwerk „*Maktūbāt*“ Briefe an die staatliche Verwaltung. Auch wenn der größere Teil dieser Briefe eine rituelle religiöse Belehrung des individuellen Gläubigen beinhaltet, akzentuiert der Rest die oben genannte Hauptaufgabe des Staatsoberhaupt bzw. der Regierung.

Abgeschlossen wurde das Panel durch den amerikanischen Sufi-Gelehrten, Naeem Abdul Wali (Gary Lee Edwards), Leiter des „Sunna Institute“ und Imam der Moschee Ghous-e-Azam, der zu Beginn seiner Ansprache betonte, keinen akademischen Vortrag halten zu wollen, da Imām Rabbānī für seinen persönlichen spirituellen Werdegang eine viel tiefere Bedeutung habe. So berichtete Naeem Abdul Wali, wie er als junger konvertierter Muslim in den frühen 1990er Jahren von den USA über Saudi-Arabien nach Istanbul reiste, um nach Wissen im Islam zu suchen. Als Schüler des Sufi-Meisters Mahmud Ustaosmanoğlu habe er die Schriften Imām Rabbānīs entdeckt und sich seit dieser Zeit mit dessen Lehren beschäftigt. Sein Vortrag über das Leben und die Lehren Imām Rabbānīs richtete sich an die Herzen der Zuhörer und war spiritueller Natur.

Das vierte Panel, welches im sogenannten Meydān der berühmten Mewlewihāne von Yenikapı unter der Moderation von Assoc. Prof. Dr. Semih Ceyhan (Marmara Universität) stattfand, umfasste die Beiträge von Prof. Dr. Süleyman Derin, Assoc. Prof. Dr. Ebubekir Sifil und Assoc. Prof. Dr. Ahmet Cahid Haksever.

Prof. Derin (Marmara Universität), der über das Scharia- und Ṭarīqah-Verständnis von Imām Rabbānī referierte, betonte in seiner Ansprache, dass es sich bei Ṭarīqah nicht – wie oft angenommen – um den Kern der Scharia bzw. um eine separate und höhere Rangstufe nach der Scharia handele. Für Imām Rabbānī bilden Scharia und Ṭarīqah vielmehr ein untrennbares Ganzes, wobei Ṭarīqah nur dazu diene, die aus Wissen (*‘ilm*), Handeln (*‘amal*) und Aufrichtigkeit (*iḥlās*) bestehende Scharia in allen ihren Bestandteilen in vollkommener Weise auszuleben. Demnach sei Ṭarīqah nicht dazu da, über die Scharia hinaus Weiteres darzubieten; ihre Aufgabe liege eher darin, den von der Scharia geforderten *iḥlās* zu vervollkommen.

Der an der Universität Yalova lehrende Gelehrte Ebubekir Sifil befasste sich in seinem Vortrag indessen mit den „*Streitthemen des Taṣawwuf*“ und legte dar, auf welcher

Grundlage umstrittene Praktiken wie das Denken an den Sheikh (*rābiṭa*), das Bitten zu Allah durch einen Mittler (*tawassul*), das Ersuchen von Segen mittels Hinterlassenschaften von Propheten und Gottesfreunden (*tabarruk*), das Besuchen von Heiligengräbern (*ziyārat al-qubur*) und das Erbitten von Hilfe bei Propheten und Heiligen (*istiḡāta* und *isti'āna*) legitimiert werden. Dabei setzte er sich mit den Argumentationen der Kritiker auseinander und betonte, dass der Schöpfer als eigentliche Ursache allen Geschehens niemals außer Betracht gelassen werden dürfe, auch wenn dieser gewisse Wirkungen – wie etwa den Empfang von Segen und Hilfe – von manchen Anlässen und Mitteln abhängig gemacht habe.

Mit seinem Vortrag zum Thema „*Interne Kritik in Imām Rabbānīs Maktūbāt*“ schloss Haksever von der Hithit-Universität, Çorum, das vierte Panel ab. Dabei ging Haksever auf die Briefe Imām Rabbānīs ein, in denen er jene Sufis bemäkelt, die unter dem Deckmantel der Tariqah keine Sensibilität im Umgang mit der Scharia zeigen.

Das Programm in Istanbul wurde mit der Besichtigung weiterer kultureller und historischer Orte der Stadt beendet. Für den zweiten Teil der Veranstaltung wurden die Teilnehmer der Summer School am Folgetag mit einem kulturellen Zwischenstopp in Nicāa (Iznik) nach Bursa befördert.

Auch in Bursa gingen den Panels Grußworte voraus. Prof. Dr. Kamil Dilek, der Rektor der Uludağ Universität, sowie sein Vize, Prof. Dr. Ahmet Saim Kılavuz, zeigten sich glücklich über die Wahl des Standorts Bursa für die thematisch passende Summer School und brachten ihren Wunsch zum Ausdruck, auch in Zukunft für ähnliche Veranstaltungen des IIT Partner und Gastgeber zu sein. Auch weitere namhafte Persönlichkeiten wie Prof. Dr. Yaşar Aydınlı, Dekan der Theologischen Fakultät der Uludağ Universität, Prof. Dr. Mehmet Emin Ay, Mufti von Bursa, sowie Prof. Dr. Süleyman Uludağ, einer der Koryphäen des Taşawwuf in der Türkei, begrüßten die Teilnehmer zum Auftakt des Programms in Bursa.

Nach den Grußworten kam Prof. Dr. Mustafa Kara, Sufismus-Experte an der Uludağ Universität, zu Wort und bot eine generelle Einführung in die Kultur des Taşawwuf. Dabei ging er in einer sehr vereinfachten Weise auf die Definitionen, Themen, Ziele, Institutionen und Erziehungsmethoden des Taşawwuf ein und verdeutlichte, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Kara betonte, dass sich die Notwendigkeit des Taşawwuf vor allem auf der koranischen Forderung gründe, ein reines und gesundes Herz zu erlangen (vgl. Koran 26/88-89).

Die Moderation des fünften Panels, in dessen Rahmen Assoc. Prof. Dr. Salih Çift, Fatih Mert und Assoc. Prof. Dr. Abdürrezzak Tek jeweils einen Vortrag hielten, übernahm Assoc. Prof. Dr. Abdullah Kartal von der Uludağ Universität.

In seinem Vortrag „*Baktāšīs und Naqşbandīs im späten Osmanischen Reich*“ stellte Assoc. Prof. Dr. Salih Çift (Uludağ Universität, Bursa) zunächst vergleichend die Entstehung beider Orden dar und konstatierte, dass beide Richtungen aus der Tradition der Malāmatiya stammen. Sie hätten sich aber entsprechend den Bedürfnissen unterschiedlich entwickelt. Laut Çift haben die Naqşīs eher der äußerlichen religiösen Praxis großen Wert beigemessen, während die Baktāšīs mehr eine esoterische (*bāḫinī*) Haltung bevorzugten. Beide seien lange Zeit funktionell mit dem osmanischen Staat verbündet und ebenso wichtige Stützen für ihn gewesen. Mit der Auflösung der Janitscharen im Jahre 1826 sei aber auch der Baktāšī-Orden aufgelöst worden. Nachdem die Republik gegründet wurde

und schließlich ein Verbot für alle Orden folgte, hätten sich die Baktāšīs an die gesellschaftliche Situation assimiliert, gewandelt und auf einen Pakt mit dem Regime eingelassen. Die Naqšbandiyya dagegen sei in den Untergrund gegangen und habe auf diese Weise versucht, ihren Prinzipien treu zu bleiben und derart weiter fortzubestehen.

Fatih Mert, wissenschaftlicher Mitarbeiter am IIT, Osnabrück, referierte zum Thema „*Imām Rabbānī als Exeget und seine Herangehensweise an den Koran*“. Imām Rabbānī habe zwar kein separates *tafsīr*-Werk verfasst, aus seinen Werken und insbesondere aus seinem *Maktūbāt* gehe jedoch hervor, dass er seine Erklärungen zu diversen Themen stets auf dem Koran beruhen lasse und seine Ausführungen meistens zum besseren Verständnis von Koranversen dienten. Demnach könne man laut Mert – wenn auch nur im speziellen Sinne – von einem exegetischen Wirken Imām Rabbānīs sprechen. Anhand mehrerer Beispiele zeigte Mert in seinem Vortrag auf, wie Imām Rabbānī einzelne Koranverse durch Überlieferungen (*riwāya*), vernunftgeleitete Eigenbemühung (*dirāya*) und esoterische Zeichen (*išāra*) auslegte. Als ein großer Mystiker und Sufi-Meister habe er aber vorwiegend die mystische Auslegungsmethode angewandt und seinen Schwerpunkt auf jene Koranpassagen gelegt, die einen Bezug zum Taṣawwuf haben. Dabei gehe Imām Rabbānī ausgehend von seinem Verständnis der Koranverse 56/77-79 davon aus, dass die tiefen, verborgenen Bedeutungen des Korans nur von denjenigen aufgespürt werden könnten, die ihr Herz von spirituellen Krankheiten gereinigt und von jeglichen weltlichen Bindungen befreit hätten.

Assoc. Prof. Dr. Abdürrezzak Tek (Uludağ Universität, Bursa), der das fünfte Panel mit seinem Vortrag „*The Naqšbandī Culture in Bursa*“ abschloss, stellte die Verbreitung des Ordens ab dem 16. Jh. in der Stadt dar und betonte, dass die damaligen Tekkes Orte gewesen seien, in denen sowohl Spiritualität als auch Wissenschaft betrieben und geboten worden sei; fast jede Tekke habe auch eine Bibliothek enthalten.

Im sechsten Panel, unter der Moderation von Dr. Veysel Kaya, referierten Bacem Dziri und Bilal Erkin, Doktoranden am IIT, Osnabrück. Dziri legte den Zusammenhang zwischen der Anerkennung des Tağdīd und der geglückten Syntheseleistung dar und zeigte anhand der von Aḥmad as-Sirhindī und Šāh Walīullāh ad-Dihlawī erfolgten Syntheseveruche die Kontroversen der jeweiligen Zeit auf. Im Vergleich der beiden Muğaddidūn, die nicht ganz ein Jahrhundert trennt, zeigte Dziri u.a., dass Aḥmad as-Sirhindīs Syntheseversuch darin lag, das mit Ibn ‘Arabī zusammenhängende Seinsverständnis mit der orthodoxen Lehre der Sunna zu versöhnen, während Šāh Walīullāh darauf bedacht war, das mystisch geprägte Seinsverständnis, und damit auch as-Sirhindī selbst, mit der Hadith-Wissenschaft in Einklang zu bringen.

Bilal Erkin referierte über das Thema „*Koran und Islamische Mystik. Tafsīr iṣārī und die Zugänge zur inneren Bedeutung des göttlichen Worts*“. In seinem Vortrag ging es um eine thematische Einführung in die mystische Koranexegese, in der die historische Entwicklung, die theologische Legitimation und Formen der mystischen Koranauslegung behandelt wurden. Anhand einiger Beispiele wurde den Zuhörern deutlich, dass sich die Auslegungsmethode der Mystiker stark von den üblichen Methoden *tafsīr bi r-riwāya* (Auslegung durch Überlieferung) und *tafsīr bi d-dirāya* (Auslegung durch Eigenbemühung) unterscheidet.

Nachdem der wissenschaftliche Teil der Summer School mit einem Studenten-Panel und einer Feedback-Runde abgeschlossen worden war, ging es am letzten Tag der Reise

CONFERENCE PROCEEDINGS / TAGUNGSBERICHTE

auf den Berg Uludağ, um die Veranstaltung mit einer wohltuenden Wanderung durch die Natur endgültig ausklingen zu lassen.

Rauf Ceylan/Benjamin Jokisch (Hg.), *Salafismus in Deutschland. Entstehung, Radikalisierung und Prävention*, Reihe für Osnabrücker Islamstudien, Bd. 17, Peter Lang Verlag, ISBN 978-3-631-64458-4, Frankfurt am Main 2014, 29,95 €, 268 Seiten.

Peter Antes*

Die antiislamische Debatte in Deutschland ist seit dem Beginn des 2. Jahrzehnts des neuen Jahrtausends um einen Begriff reicher: Salafismus. Mit diesem Wort, das in muslimischen Kreisen unterschiedliche Assoziationen auslöst, lässt sich gut spielen, weil Verschiedenes damit gemeint sein kann. Die Palette reicht von positiven Assoziationen der Zustimmung bis zur totalen Ablehnung und der Furcht, mit einer neuen Art von Terrorismus und religiösem Fanatismus konfrontiert zu sein. Es ist deshalb verdienstvoll, dass Rauf Ceylan aus Osnabrück, der bereits eine Studie zum Salafismus¹ vorgelegt hat, und Benjamin Jokisch aus Berlin es unternommen haben, der Thematik eine weit grundlegendere Studie in Form eines Sammelbandes zu widmen, deren Lektüre sich sehr lohnt.

Der Band besteht aus zwei ungleich langen Teilen: I. Geschichte und Gegenwart des Salafismus in der islamischen Welt (S. 15-190) und II. Salafismus in Deutschland. Aspekte der Radikalisierung und Radikalisierungsprävention (S. 193-264).

Im ersten Teil behandelt zunächst Benjamin Jokisch „salafistische“ Strömungen im vormodernen Islam. Zu Recht betont er dabei, dass es in der vormodernen Zeit „keine Bewegung oder Strömung gegeben hat, die als *salafīyya* bezeichnet wurde. Vielmehr taucht der Begriff erstmals Anfang des 20. Jahrhunderts auf, als muslimische Intellektuelle wie Ġamāl ad-Dīn al-Afġānī, Muḥammad ʿAbduh oder Rašīd Ridā versuchten, den Islam angesichts der kolonialistischen Herausforderungen zu reformieren und sich dabei u.a. auf die frommen Altvorderen (*as-salaf aṣ-ṣāliḥ*) beriefen.“ (S. 16) Auf diese Weise steht seitdem Salafismus für „Rückbesinnung“ (vgl. S. 17) auf die Tradition und ist „gegen alle Formen der Neuerung“ (S. 20). „Im Extremfall erfolgt die pauschale Disqualifizierung aller ideologisch abweichenden Gruppierungen als Ungläubige“ (S. 21), gegen die man auch, wenn nötig, zum Kampf (*ġihād*) aufrufen darf, wenn es darum geht, zum Ideal der frühislamischen Umma zurückzukehren. „In ihm, so die salafistische Überzeugung, verkörperte der Prophet die untrennbare Einheit von göttlicher Herrschaft und muslimischem Gemeinwesen.“ (S. 21) Als Gewährsleute und Vorbilder in diesem Bemühen um die Rückkehr zur frühislamischen Umma gelten Aḥmad b. Ḥanbal (gest. 855), Ibn Taymiyya (gest. 1328) und Muḥammad b. ʿAbd al-Wahhāb (gest. 1792). Als Fazit gilt: „Die Tatsache, dass Salafisten sich auf muslimische Autoritäten der Vormoderne berufen, bedeutet nicht, dass dem vormodernen Islam insgesamt salafistisches Denken immanent ist. Die Bezüge zu den Konzepten früherer Gelehrter sind, soweit erkennbar, eher punktuell, und oftmals erfahren die Konzepte eine grundlegend neue Deutung in den Kontexten der Moderne.“ (S. 33)

Abdurrahman Kozalı geht das Problem sprachlich an. Er kann zeigen, „dass der Salafismus, wie auch andere radikale Strömungen, aufgrund ihrer fehlenden Nähe zur Tradition

* Prof. Dr. theol., Dr. phil. Peter Antes ist Emeritus der Abteilung Religionswissenschaft des Instituts für Theologie und Religionswissenschaft der Leibniz Universität Hannover.

1 Vgl. Rauf Ceylan/Michael Kiefer, *Salafismus. Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention*, Springer VS, Wiesbaden 2013.

und Oberflächlichkeit enorme Defizite aufweisen [...]. Die Aussage, Rückkehr zu den Wurzeln, scheint lediglich eine bloße Floskel ohne Inhalt zu sein“ (S. 44)

Bacem Dziri behandelt den Salafismus in innerislamischer Selbst- und Fremdverurteilung. Er betont die Meinungsvielfalt des Mehrheitsislam – auch in Glaubensfragen. Dadurch grenzt er „das Geschichtsbild des Mehrheitsislams gegenüber der Neo-Salafiyya ab, die spätestens seit dem 4./10. Jahrhundert die Muslime nur noch in Degeneration und in einem Rückfall in die vorislamische Zeit der Unwissenheit (*ġāhiliyya*) sieht. Der traditionelle Mehrheitsislam würdigt die ersten Generationen der Muslime über alle anderen hinaus, doch sieht er in den nachfolgenden Generationen keinen stetigen Verfall und Niedergang. Vielmehr habe man mit ihrem Erbe und im Sinne dieser eine Tradition aufgebaut. So sei allen eine gewisse Leistung zu verdanken.“ (S. 69) Für die „Frage, ob eine religiöse Bewegung innerhalb einer Religionsgemeinschaft als Spaltung oder Strömung anzusehen ist“, gilt aus religionswissenschaftlicher Perspektive für Dziri der „exklusive Anspruch einer Gruppierung auf das jenseitige Heil“. (S. 71) Mit Blick darauf verweist Dziri dann auf den Auslegungspluralismus zwischen den Salafisten mit dem Ergebnis: „Schließlich werden die schärfsten Auseinandersetzungen zwischen den neo-salafitischen und anderen islamistischen Lagern selbst ausgetragen. Um bei dem Versuch einer innerislamischen Verhältnisbestimmung nicht eine Klinge unter vielen zu sein, und um gleichzeitig den exklusivistischen Stachel der Neo-Salafiyya zu entschärfen, bedarf es eines kritischen Diskurses, der sowohl gesunde Pluralität als auch Traditions- und Gemeinschaftssinn bewahren und aushalten kann.“ (S. 79)

Sylvia Horsch äußert sich in ihrem Beitrag „*Zu konzeptionellem Gehalt und medialen Dimensionen des dschihadistischen Märtyrerkults des 20. und 21. Jahrhunderts: Das Erbe 'Abdullah 'Azzāms*“ über einen Religionsgelehrten, der 1941 in einem Dorf in der Westbank des damaligen Mandatsgebietes Palästina geboren wurde und 1989 bei einem Bombenattentat in Pakistan ums Leben gekommen ist. Sie zeigt: „Der dschihadistische Märtyrerkult basiert maßgeblich auf dem von 'Azzām adaptierten modernen säkularen Opferkult, der nur durch erhebliche Umdeutung und selektive Verwendung der islamischen Quellen sein ‚islamisches‘ Gewand erhalten konnte.“ (S. 112) Es handelt sich dabei „um eine Deformierung des Islams. Die Offenlegung der Wege dieser Deformierung ist ein Mittel im geistigen Kampf (Dschihad) gegen den Dschihadismus – neben der Hervorhebung der traditionellen rechtlichen und ethischen Einwände des Islams gegen die Anwendung exzessiver Gewalt und Selbstvernichtung sowie der theologischen und spirituellen Antworten auf grundlegende dschihadistische Ideen und Haltungen wie Selbstgerechtigkeit, Antisemitismus, Verschwörungstheorien u.a.“ (S. 113f.)

Thema von Moussa Al-Hassan Diaws Beitrag ist „*Salafismus, Zelotismus und politischer Extremismus*“. Diaw kennzeichnet diese Gruppen als sehr heterogen, ja sie „bekämpfen einander teilweise, haben aber meist gemeinsam, dass sie sich von der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und den bestehenden Moscheegemeinden abgrenzen und zurückziehen. Ein Teil bekennt sich dezidiert dazu, Gegner eines demokratischen Verfassungsstaates oder eines Staates zu sein, in dem mit ‚von Menschen gemachten Gesetzen‘ regiert wird. Ein weiterer Teil ist bereit, diesen Staat zu bekämpfen, auch bei Inkaufnahme von zivilen Opfern. Diese exklusivistischen Gruppen sind durch ihre deutschsprachigen Webauftritte einer großen Zahl von jungen Muslimen bekannt. Sie stellen inzwischen auch ein Problem für die traditionellen Moscheevereinigungen dar.“ (S. 126) Als einzige Lö-

sung sieht Diaw das Gespräch mit diesen Leuten, um sie zu deradikalisieren. Durch interreligiöse Konzepte „sollte der (gegenseitige) Respekt gegenüber Andersdenkenden zugunsten eines Meinungspluralismus gefördert werden. Letztendlich können auch die Ausbildung von islamischen Religionspädagogen und Pädagoginnen und der islamische Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu einer Lösung oder Prävention der oben beschriebenen Probleme führen.“ (S. 127)

Elhakam Sukhni behandelt „*Das gezielte Töten von Zivilisten und Nichtkombattanten im salafitisch-ğihadistischen Diskurs*“. Der Beitrag nimmt die Angst der Deutschen vor salafistischen Terroranschlägen ernst und betont: „Der Neo-Salafismus in Deutschland muss jedoch zunächst als religiöse Bewegung verstanden werden, die zwar einen starken Sendungsdrang hat und möglicherweise nicht gesellschaftsfähig ist, von welcher jedoch grundsätzlich keine Gewaltakte gegen die Bevölkerung zu befürchten sind.“ (S. 129) Im Folgenden stellt der Beitrag dann Theoretiker aus der al-Qa'ida-Bewegung vor, die das gezielte Töten von Zivilisten und Nichtkombattanten als legitim ansehen und deren Anhänger „alle Gelehrtenmeinungen ablehnen, die nicht von Ideologen der eigenen Reihen stammen. Trotzdem muss der theologische Diskurs aufrechterhalten und ständig weitergeführt werden, um wenigstens jene zu erreichen, die noch nicht vollkommen mit der Gesellschaft gebrochen haben.“ (S. 150)

Sami Zemni erörtert „*Salafism and the Arab Revolution. Analyzing some general trends*.“ Der Beitrag kommt zu dem Schluss: „While the Arab Revolution has led to an emergence of democratic, inclusive and pluralist discourses and practices by several actors as well as electoral Islamist victories, Salafis have had to confront these new politics. [...] Three trends highlight particularly Salafism's current transformation. First, the question of politics, how to think politically and how to behave politically, has become a salient point of discussion between protagonists of the movement. Second, the question of violence [...]. Finally, sectarian discourses and practices are highlighting Salafis difficulty in thinking plurality and societies' divisions. Ultimately, this shows that Salafism is a reactionary movement at odds with the aspirations of the majority of Muslims.“ (S. 168f.)

Rüdiger Lohlker schließt mit seinem Beitrag über „*Salafismus zwischen Realität und Fantasie*“ die Reihe der Beiträge des ersten Teiles des Bandes ab. Er sieht im Salafismus „eine moderne Frömmigkeitsbewegung“ (S. 184), die sich durch die Diskussion verbotener Dinge von anderen islamischen Bewegungen abgrenzt, bei der aber noch offen ist, ob die Fantasie für die in Zukunft zu etablierende erneuerte Idealgemeinschaft eine gewaltsame oder eine friedliche Option sein wird.

Der zweite Teil des Buches konzentriert sich auf Deutschland. Dort behandelt Claudia Dantschke die „*Radikalisierung von Jugendlichen durch salafistische Strömungen in Deutschland*“. Sie unterscheidet dabei drei Arten von Salafismus: einen politisch-missionarischen, der Gewalt ablehnt (ihrer Meinung nach die Mehrheit der Salafisten); einen politisch-missionarischen, für den die Anwendung von Gewalt ein legitimes Vorgehen zur Durchsetzung ihrer Ziele ist, und einen dschihadistischen. (S. 195) Sie fragt, was diese radikale Jugendsubkultur so attraktiv für Jugendliche macht. Die Antwort auf diese Frage (vgl. S. 198f.) ist nicht einfach: Es ist zum einen das Versprechen, „fundiertes Wissen“ über den Islam in jugendgerechter Sprache auf Deutsch zu bekommen; es ist die Behauptung, die „einzig wahre Islaminterpretation“ zu vertreten; es ist der Anspruch, den wahren Willen Gottes zu erfüllen; und vor allem bei muslimischen Jugendlichen mit Mi-

grationshintergrund nach allen Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen endlich das Gefühl zu haben, akzeptiert und aufgewertet zu sein. Die Autorin plädiert dafür, in diesem hoch sensiblen Bereich weniger auf die Repression durch Sicherheits- und Polizeibehörden zu bauen, als vielmehr „der Zivilgesellschaft mehr Vertrauen zu schenken und ihr den Bereich der Prävention und direkten Arbeit mit potentiell gefährdeten Jugendlichen zu überlassen – allerdings bedarf diese Arbeit auch der dazu nötigen Finanzen und Konzepte. Die Sicherheitsbehörden könnten sich dann auf den Sicherheitsbereich konzentrieren, womit sie wahrscheinlich genug zu tun hätten.“ (S. 212)

Sabine Damir-Geilsdorf schreibt „*Zu politischer Identitätsbildung als Radikalisierungsfaktor bei jungen Muslimen in Deutschland*“. Der Beitrag beruht auf einer „Analyse von Videos, Foren und Websites aus deutschsprachigen sogenannten salafitischen sowie dschihadistischen Milieus, ergänzt durch einige qualitative Interviews.“ (S. 215) „In den hier aufgeführten verschiedenen Beispielen dichotomer Weltbilder und reduktionistischer Freund-Feindzuordnungen in Vorträgen, Predigten, Foren und Websites vermischen sich mitunter Kapitalismuskritik und Antiamerikanismus mit Solidaritätsbekundungen für alle unterdrückten Menschen außerhalb der westlichen Industriestaaten. Schuldige werden eindeutig ausgemacht: ‚das demokratische System‘, ‚der Westen‘ etc. Es werden auch Bedrohungsszenarien aufgezeigt von ‚den Anderen‘, die die eigene Wir-Gruppe, d.h. die Muslime, bekämpfen. [...] Die Beispiele zeigen aber auch, dass es zwischen diesen Gruppierungen und einzelnen Rednern, die oft pauschal als ‚Salafisten‘ bezeichnet werden, große Unterschiede in Auffassungen darüber gibt, wer überhaupt als Muslim gilt, ob Gewalt ein legitimes Mittel zum Ziel ist und wie sich Muslime gegenüber Gesetzen in einem nicht islamischen Staat verhalten sollten.“ (S. 232) Vielfach liegen Ausgrenzungserfahrungen vor. „In Kombination mit politischen Ideologisierung, zunehmenden identitären Rückzügen in solidarische Gemeinschaften der Wir-Gruppe und bestimmten biografischen Faktoren können Wahrnehmungen von Deprivation dabei auch einen radikalierenden Effekt haben.“ (S. 234)

Marwan Abou Taam beschreibt in seinem Beitrag „*Radikalisierungsmechanismen am Beispiel des Salafismus in Deutschland*“. Taam plädiert für Deradikalisierungsstrategien und versteht unter Deradikalisierung „Maßnahmen, die darauf abzielen, Personen oder Gruppen dazu zu bewegen und dabei zu unterstützen, sich aus dem extremistischen Umfeld herauszulösen und extremistische Handlungen aufzugeben (*disengagement*) sowie entsprechende Denkweisen abzulegen. Die beste Form der Deradikalisierung ist die (Rück-)Gewinnung von jungen Menschen für die Demokratie, Toleranz, Respekt gegenüber Andersdenkenden und ziviler Umgang mit Konflikten sind Kernkompetenzen der modernen Gesellschaft. Jungen Menschen muss verdeutlicht werden, dass diese ausreichende Möglichkeiten für die Selbstentfaltung bieten und mit der Religion in keinem Konflikt stehen. Es ist kein Widerspruch, Muslim und Demokrat zu sein. [...] Zur erfolgreichen Umsetzung von Deradikalisierungsmaßnahmen ist die Vernetzung von Teilkompetenzen (Polizei, Jugendämter, Migrationsbeauftragte, Integrationsministerium usw.) eine wichtige Voraussetzung. Dies gilt ebenfalls für die Einbindung muslimischer Partner.“ (S. 252)

Michael Kiefer krönt mit seinen „*Thesen zum Umgang mit der neosalafistischen Mobilisierung – Zwischen Hilflosigkeit und gezielter pädagogischer Intervention*“ das Bemühen um eine Rückgewinnung der Jugendlichen. Seine 16 Thesen (S. 256-263) lesen sich wie eine Zusammenfassung aus all den vorausgegangenen Beiträgen, zu denen noch einige

neue Gesichtspunkte hinzukommen. Deshalb sollen abschließend sämtliche Thesen aus Kiefers Beitrag hier zitiert werden:

„1. Der Begriff ‚Salafismus‘, der in der nichtmuslimischen Mehrheitsgesellschaft ausschließlich für eine Form des religiös begründeten Extremismus steht, führt bei vielen Muslimen immer wieder zu Missverständnissen und Irritationen, da der Terminus im religionsgeschichtlichen Kontext eine positive Konnotation aufweist. Um Missverständnisse zu umgehen, sollte der Begriff ‚Neosalafismus‘ verwendet werden.“ (S. 256)

„2. Die neosalafistische Bewegung ist sehr heterogen. Nicht alle Teile vertreten eine gewaltbefürwortende Ideologie und können daher nicht Gegenstand polizeilicher und kriminalpräventiver Maßnahmen sein.“ (S. 256)

„3. Der Terminus ‚Radikalisierung‘ weist erhebliche Unschärfen auf. Präzise und überprüfbare Kriterien, aufgrund derer ein Radikalisierungsgeschehen erfasst und bewertet werden kann, sind derzeit für Wissenschaft und gesellschaftliche Handlungsfelder (Schule, Jugendhilfe und Gemeinde) nicht gegeben. Auffälliges Verhalten von Jugendlichen – so das demonstrative Bekenntnis zu neosalafistischen Akteuren und Narrativen – ist nicht zwangsläufig Ausdruck einer Radikalisierung.“ (S. 257)

„4. Der Wissensstand über die neosalafistische Jugendbewegung und ihre Rekrutierungs- und Mobilisierungsstrategien ist unzureichend. Derzeit gibt es keine präzise Bestandsaufnahme des neosalafistischen Spektrums in Deutschland.“ (S. 257)

„5. Gleichfalls unzureichend ist der wissenschaftliche Erkenntnisstand zu sogenannten Radikalisierungsprozessen. Allgemein wird von einer multifaktoriellen Verursachung ausgegangen. Hierbei bleibt bislang jedoch unklar, welche Faktoren als bedeutsam oder weniger bedeutsam eingestuft werden können.“ (S. 258)

„6. Radikalisierungsprävention ist ein voraussetzungsreiches Unterfangen. Eine erfolgreiche Prävention kann nur auf der Grundlage präziser Zielsetzungen und fundierter Sachkenntnisse durchgeführt werden.“ (S. 258)

„7. Der Maßnahmenfächer der in europäischen Staaten durchgeführten Radikalisierungsprävention reicht von allgemeinen Fördermaßnahmen (universelle oder primäre Prävention) bis hin zu gezielten Interventionen der Sicherheitsbehörden (tertiäre Prävention). Zahlreiche Erfahrungen der vergangenen zehn Jahre zeigen überaus deutlich, dass Maßnahmen der primären und sekundären [= selektiven, P.A.] Prävention von sicherheitsrelevanten Maßnahmen der tertiären Prävention getrennt werden müssen.“ (S. 259)

„8. Die Präventionsarbeit in Jugendhilfe und Schule ist Aufgabe der in diesen Bereichen tätigen professionellen Fachkräfte. Akteure der Sicherheitsbehörden und des Verfassungsschutzes sollten in diesen Bereichen nicht tätig werden, da hierdurch eine unerwünschte ‚Versicherheitlichung‘ der Präventionsarbeit und negative Wir-Gruppenanordnungen eintreten können.“ (S. 259)

„8. [sic!] In der neosalafistischen Mobilisierung finden wir in einem hohen Ausmaß Konvertiten als Akteure, die aus unterschiedlichen ethnischen, religiösen oder weltanschaulichen Kontexten stammen. Radikalisierungsprävention ist daher eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und somit kein ausschließliches Arbeitsfeld der muslimischen Gemeinden.“ (S. 260)

„9. Präventionsmaßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich, die ausschließlich oder mehrheitlich auf eine muslimische Zielgruppe ausgerichtet sind, können zu unerwünschten negativen Markierungen oder gar Stigmatisierungen führen.“ (S. 260)

„10. Bei vielen Maßnahmen der Radikalisierungsprävention steht nicht selten ein Defizit-Szenario im Hintergrund, in dem der Zielgruppe diverse Problemlagen und hieraus abgeleitete Gefährdungen zugeschrieben werden. Derartige Defizitorientierungen – der Jugendliche als Problemfall – können sich in der praktischen Arbeit als kontraproduktiv erweisen, da die mutmaßlichen Probleme in den Vordergrund der Handlungsstrategie gesetzt werden. Die Potentiale der Jugendlichen geraten so, wenn auch ungewollt, in den Hintergrund. In nahezu allen Bereichen der Jugendhilfe haben sich in den vergangenen Jahren ressourcenorientierte Handlungsansätze, die dem Adressaten positiv begegnen, bewährt[,] und sind daher auch in der Radikalisierungsprävention zu bevorzugen.“ (S. 261)

„11. Maßnahmen der Radikalisierungsprävention werden in Deutschland zumeist in temporären Anordnungen durchgeführt, die im Regelfall eine maximale Laufzeit von drei Jahren umfassen. Dauerhafte Präventionseffekte lassen sich jedoch nur in Projekten oder Maßnahmen erreichen, die langfristig oder auf Dauer angelegt sind.“ (S. 261)

„12. Eine erfolgreiche Radikalisierungsprävention kann nur dann entwickelt werden, wenn alle relevanten Akteure des Sozialraums (Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, Peers, Eltern, Geschwister und Gemeinde) in angemessener Weise beteiligt werden. Eine hierfür unabdingbare Prämisse ist eine auf Dauer angelegte und moderierte Netzwerkstruktur, die alle Beteiligten zeitnah mit allen wichtigen Informationen versorgt.“ (S. 262)

„13. Im Gegensatz zu einer intervenierenden Prävention, die sich direkt an gefährdete Personen richtet und deren Wirkung sich unmittelbar überprüfen lässt, können Projekte und Maßnahmen der primären und sekundären Radikalisierungsprävention in der Regel ihre Wirksamkeit nicht eindeutig nachweisen. Ursache sind hier methodologische Probleme. Der Einsatz üblicher Evaluationsinstrumente (z.B. einmalige Befragungen der Teilnehmenden) ermöglicht keine wissenschaftlich seriösen Aussagen zur Maßnahmenwirksamkeit.“ (S. 262)

„14. In der schulischen und außerschulischen Präventionsarbeit, die sich mit der neosalafistischen Mobilisierung auseinandersetzt, gibt es bislang nur wenige erprobte Formate und Methoden. Präventionsarbeit vollzieht sich daher zumeist in experimentellen Anordnungen.“ (S. 262f.)

„15. Für Maßnahmen und Projekte der Radikalisierungsprävention existieren derzeit keine fachlichen Standards, die als Prämisse zu einem hochwertigen pädagogischen Handeln angesehen werden müssen. Eine Professionalisierung des Arbeitsbereichs ist zwingend erforderlich. Akteure der Präventionsarbeit sollten über profunde Kenntnisse in den Bereichen Neosalafismus, Radikalisierung und ihre Faktoren und Methoden der Präventionsarbeit verfügen.“ (S. 263)

„16. Eine sozialraumbezogene Radikalisierungsprävention benötigt funktionierende Partnerschaften mit allen relevanten muslimischen und nichtmuslimischen Akteuren des Sozialraums. Die Erfahrungen der vergangenen fünf Jahre zeigen überaus deutlich, dass Partnerschaften partizipativ und gleichberechtigt gestaltet werden müssen. Asymmetrische Partnerschaften, die durch Machtrelationen gekennzeichnet sind, führen zu

kontraproduktiven Effekten, die die Erreichung der Präventionsziele gefährden können.“
(S. 263)

All diese Ausführungen zeigen hoffentlich, dass es sich bei dem vorliegenden Buch um ein außerordentlich wichtiges Werk handelt, das nicht nur von höchstem akademischen Interesse ist, sondern all die in Schule, Jugendarbeit, Politik und Gesellschaft interessieren sollte, die sich um eine Rückgewinnung der Jugendlichen bemühen, die sich durch die neosalafistische Propaganda haben verführen lassen.

„Wer ist der Mensch?“ *Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, hrsg. v. Katja Boehme, Reihe: Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen (Band 4), Frank & Timme, Berlin 2013, ISBN-13: 978-3-86596-463-2, 28 €, 286 Seiten.

*Max Bernlochner**

Wer Religionsunterricht erteilt, weiß, dass interreligiöse Themen jeder Lehrkraft viel Hintergrundwissen und Empathie abverlangen. Gute Unterstützung beim Ausbau der eigenen interreligiösen Kompetenz bietet ein in der Reihe „Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen“ erscheinender Band – mit dem Titel „*Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*“.

Der erste Hauptteil versammelt theologische Antwortversuche, die den Menschen nacheinander in jüdischer, christlicher und muslimischer Perspektive betrachten (S. 17-143). Bereits der Auftakt mit den von Daniel Krochmalnik beispielhaft ausgewählten Zugängen aus der jüdischen Theologie- und Religionsgeschichte (S. 17-58) bietet dabei keineswegs leichte Kost: Die Schule vom vierfachen Schriftsinn, interessante Aspekte der Buchstabenmystik („Weshalb beginnt die Bibel mit dem Buchstaben Beth?“) und die surreale Geschichte vom Hohen Rabbi Löw mit seinem Golem (einer jüdischen Version von Dr. Jekyll und Mr. Hyde) werden aber insbesondere die aufmerksamen Leser belohnen. Krochmalnik macht detailreich deutlich, auf welch vielschichtige Weise der Mensch in der Sicht jüdischer Gelehrsamkeit als Gottes Geschöpf betrachtet werden kann.

Katja Boehme (S. 59-74) und Martin Hailer (S. 75-99) präsentieren im Anschluss Aspekte der Anthropologie aus katholischer und evangelischer Perspektive. Boehme, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und Herausgeberin des hier rezensierten Bandes, reflektiert den Personbegriff (u.a. im Anschluss an Aristoteles und Descartes): „Die Person ist Trägerin des Bewusstseins, eine Substanz und ein Individuum, das (sich) denken kann.“ Der Mensch verdanke sich Gott. Sein Personsein vor Gott komme dabei auf dreierlei Weise zum Ausdruck: einmaliges Selbstsein, das In-Beziehung-Sein und die Geschichtlichkeit des Menschen (S. 63-67). Er sei unverfügbar und auf

* Dr. theol. Max Bernlochner studierte Katholische Theologie und Philosophie an den Universitäten Passau und Freiburg i. Br. Seine Dissertationsschrift im Fach Katholische Religionspädagogik *Interkulturell-interreligiöse Kompetenz. Positionen und Perspektiven interreligiösen Lernens im Blick auf den Islam* ist 2013 im Verlag Ferdinand Schoeningh (Paderborn) erschienen.

Transzendenz hin offen (hier mit einem Verweis auf den katholischen Theologen Karl Rahner).

Die von Martin Hailer eingebrachte evangelische Perspektive fordert wiederum dazu heraus, die eigene Glaubenüberzeugung an der folgenden Aussage zu messen: „Wenn es um die Beziehung zu Gott geht, ist der Mensch nicht Herr des Verfahrens, und zwar so sehr [...], dass der Kern seiner Person dabei in Gott ruht und nicht in ihm selbst.“ Im Anschluss an David H. Kelsey zeichnet Hailer den Menschen als ein endliches Wesen, das von Gott gerufen wird. Kurz gefasst: Gott offenbare nicht etwas, sondern letztlich immer sich selbst (S. 97).

Im Anschluss knüpfen Amina Boumaaiz, Bernd Feininger und Jörg Imran Schröter im vierten Aufsatz des Bandes ein dichtes Netz von „*Aspekte(n) zum Menschenbild im Islam*“ (S. 101-143). Diese werden anschaulich dargestellt, sodass auch Leser(innen) ohne großes Vorwissen zentrale Aussagen des islamischen Glaubens über den Menschen gut nachvollziehen können. Der Mensch wird in seiner Beziehung zu Gott vorgestellt: Er sei zwar Diener, aber nicht Sklave Gottes (S. 114). Wesentlich eigne dem Menschen seine „Ganzheitlichkeit“; Seele, Geist, Herz und Intellekt machen zusammen den Menschen aus (S. 120). Das Autorenteam leitet daraus im Anschluss „Prinzipien des ethischen Handelns“ (S. 123-130) ab und präsentiert abschließend „Zukunftsperspektiven“ einer islamischen Anthropologie (S. 133-142).

Als kleiner Kritikpunkt könnte angemerkt werden, dass in keinem der vier einführenden Aufsätze explizit versucht wird, den eigenen religiösen Standpunkt im Licht der je anderen Glaubenüberzeugung zu lesen. Sicherlich geben die Autor(inn)en an einzelnen Stellen Hinweise auf die theologische Verwandtschaft der drei abrahamitischen Religionen. Wenn Katja Boehme ihren Aufsatz aber bspw. mit dem Zitat des Augustinus „Gott ist mir innerlicher als mein Innerstes und höher als mein Höchstes“ (S. 74; *Confessiones* III 6,11) beendet, sind die Leserinnen und Leser selbst gefordert; z.B. – was eigentlich auf der Hand liegt – den Koranvers mitzudenken, dass Gott dem Menschen näher sei als seine eigene Halsschlagader (Koran 50:16). Vertreter(innen) einer Komparativen Theologie würden sich hier noch mehr Mut zum ausdrücklichen Ineinander-Lesen und -Denken theologischer Kernaussagen des jüdischen, christlichen und islamischen Glaubens wünschen, was so – durchaus anspruchsvoll – vom Leser/von der Leserin selbst zu leisten ist.

Im zweiten Hauptteil des Bandes (S. 145-229) finden sich dann aber zahlreiche solcher Querverweise, die den Blick auf unterschiedliche Antworten zur Frage nach dem Menschen in philosophischer, religionswissenschaftlicher und theologisch vergleichender Herangehensweise weiten. Mit guten Gründen könnten einige Leser(innen) ihre Lektüre vielleicht mit dem Mittelteil des Buches beginnen – bspw. mit dem lesenswerten Beitrag von Hans-Bernhard Petermann „*Ich suche ‚Mensch‘ ... ‚Philosophische Perspektiven zur anthropologischen Frage*“. Der Autor versteht es darin auf brillante Weise, zentrale Aussagen der Philosophiegeschichte herauszuarbeiten. Die Frage nach dem Menschen wird dabei an keiner Stelle abschließend beantwortet, sondern multiperspektivisch angegangen. Nacheinander werden Platon, Kant, Nietzsche und das „Dreigestirn“, Max Scheler, Helmut Plessner und Arnold Gehlen, auf ihre anthropologischen Grundeinsichten hin befragt. In einem eigenen Abschnitt werden zudem Ansätze der gegenwärtigen Philosophie in Umrissen präsentiert. Vilém Flussers Vorschlag, den Menschen weniger als

Subjekt, denn als „Projekt“ zu begreifen, fordert genauso zur (Selbst-)Reflexion heraus wie die Gedanken Judith Butlers, die – so Petermann – konstatiere, „dass der Mensch aufgrund der gesellschaftlichen Voraussetzungen und sozialen Bedingungen, in denen er heute lebt, sich selbst zunehmend ‚undurchschaubar(er), unbekannt(er)‘ geworden“ (S. 180) sei. Geschickt streut Petermann immer wieder klug ausgewählte Originalzitate ein, die die Lektüre zur kurzweiligen Einführung in die philosophische Anthropologie werden lassen. Dass der Autor bei alledem auch die biblische Schöpfungserzählung (S. 155-161) ausführlich zu Wort kommen lässt, zeigt, wie offen Petermann auch auf theologische Denkhorizonte einzugehen gewillt ist.

Im Anschluss liefert Bertram Schmitz unter der Überschrift „*Was ist der Mensch?*“ *Eine religionswissenschaftliche Gegenüberstellung des Menschenbildes in den Weltreligionen*“ (S. 185-214) eine gleichermaßen lesenswerte und inhaltsreiche Darstellung anthropologischer Zugänge der großen Religionen. Dabei zeigt er auf, dass sein Grundsatz, „sich möglichst auf das Wesentliche [...] zu konzentrieren“ (S. 187), durchaus gestattet, punktuell die Verwandtschaftsbeziehungen zwischen den großen Religionen nachvollziehbar zu belegen. U.a. stellt er die „Personal-Religion“ Christentum den beiden „Buchreligionen“ Judentum und Islam gegenüber (S. 189). Gemeinsam haben Schmitz zufolge alle drei Religionen wiederum, „dass sie grundsätzlich die Tora des Moses anerkennen“ (S. 191). Rasch wird deutlich: Verwandtschaften bzw. Differenzen zwischen den großen Religionen können nur am Einzelfall aufgespürt werden. Juden, Christen und Muslimen bleibt es also nicht erspart, sich im Detail darüber zu verständigen, welche Auffassung sie jeweils vom Menschen als Geschöpf und Gegenüber Gottes vertreten. Da Schmitz am Ende auch noch kurz auf das Menschenbild im Hinduismus und Buddhismus eingeht (S. 210-214), kann sein Beitrag ohne Vorbehalte als inhaltsreiche Einführung in die interreligiöse Anthropologie empfohlen werden.

Michael Schrom widmet seinen Beitrag (S. 215-229) einer einzigen spannenden Frage: „*Wann [...] beginnt menschliches personales Leben?*“ Entgegen der These von der ausschließlich naturwissenschaftlichen Erklärbarkeit des Menschen gibt es hier in theologischer Sicht sehr unterschiedliche Antworten. Aus christlich-katholischer Perspektive entwickelt sich der menschliche Embryo von Beginn an als Mensch (S. 219); die christlich-orthodoxe Sicht stimmt dieser Auffassung zwar zu; sie bewertet aber bspw. die Möglichkeit einer Befruchtung menschlicher Eizellen im Reagenzglas weitaus positiver. Christlich-evangelische Theolog(inn)en raten demgegenüber noch stärker zu einer individuellen Entscheidungsfindung und Bewertung (S. 222f.), was deutlich macht, dass die christliche Theologie keine übereinstimmende Antwort geben kann, ab welchem Zeitpunkt von schutzwürdigem menschlichen Leben die Rede sein kann. Mit Blick auf das Judentum führt Schrom aus: „Grundlegend für die jüdische Haltung ist der Gedanke von der Heiligkeit des Lebens“ (S. 223). Die Schutzwürdigkeit des menschlichen Embryos beginne erst mit dem 40. Tag (vgl. die Lehre des Talmud); bis dahin würden Schwangerschaftsabbrüche von den meisten jüdischen Gelehrten akzeptiert. Innerjüdisch diskutiert werde allerdings die Frage, ob menschliche Embryonen zu Forschungszwecken „hergestellt“ werden dürften. Gläubigen Muslimen wiederum sei die Scharia heilig (S. 226), auf deren Hintergrund – so der überwiegende Konsens der Gelehrten – von einer Beseelung des Embryo erst am 120. Tag der Schwangerschaft auszugehen sei. Schwangerschaftsabbrüche müssten deshalb nicht durchweg abgelehnt werden; auch eine künstliche Befruchtung

erscheine in islamischer Perspektive deshalb durchaus diskutabel. Schrom zieht zum Abschluss folgendes Fazit: „Es wäre naiv und unrealistisch anzunehmen, dass alle Gottgläubigen einmal mit einer Sprache sprechen“ (S. 228). Ist er damit zu pessimistisch?

Der abschließende, dritte Teil des Bandes muss nachvollziehbarer Weise viele Fragen offen lassen, die zwischen Juden, Christen und Muslimen in den kommenden Jahren – auch aus anthropologischer Perspektive – zu diskutieren sind. Hilfreich ist es deshalb, wenn die Herausgeberin Katja Boehme ihren Ansatz vom wechselseitigen Lernen in der „Kooperierenden Fächergruppe“ in seinen wesentlichen Aspekten vorstellt (S. 233-253). Bevor es nämlich um differenzierte interreligiöse Klärungen gehen kann, ist zunächst einmal zu überlegen, wie Studierende unterschiedlicher Glaubenszugehörigkeit bzw. Konfession von- und miteinander lernen können. Boehme arbeitet überzeugend heraus, dass die Entwicklung bzw. Bildung interreligiöser Kompetenz(en) für künftige Religionslehrkräfte unerlässlich sei (S. 234f.). In dem von ihr vertretenen Modell der sog. „Kooperierenden Fächergruppe“ wird dabei folgendermaßen vorgegangen: Zunächst setzen sich die Studierenden mit einem bestimmten theologischen Thema ausschließlich in ihrer eigenen (konfessionell bzw. religiös homogenen) Lerngruppe auseinander. Diese erste Lernphase ist aber für jüdische, christliche und muslimische Studierende parallel durchzuführen. Denn sobald erarbeitet ist, wie die eigene Konfession bzw. Religion sich zu einer bestimmten Fragestellung verhält (bspw. der Frage nach dem Menschen), kann im anschließenden Austausch mit den Angehörigen anderer Glaubensrichtungen in Großgruppen (zweite Lernphase) und gemischten Kleingruppen (dritte Lernphase) die konfessions- und religionsübergreifende Diskussion gesucht werden. Der Lernprozess schließt mit einer vierten Lernphase ab. Dann sind die Angehörigen der jeweiligen Glaubensrichtung wieder „unter sich“ und reflektieren die Ergebnisse der vorangegangenen interreligiösen Begegnungen und Diskussionen.

Interessanterweise liefert Boehme gemeinsam mit ihrer Koautorin Sarah Brodhäcker in einem weiteren Beitrag auch empirische Belege für den Erfolg des Lernmodells „Kooperierende Fächergruppe“ (S. 255-275). Das Interesse der Studierenden scheint demzufolge besonders darauf ausgerichtet zu sein, künftig noch mehr über Judentum und Christentum zu erfahren (S. 263f.). Gleichzeitig bestätigen fast 95 % der befragten Studierenden, dass das Modell „Kooperierende Fächergruppe“ nicht zu einer Verunsicherung gegenüber dem eigenen Studienfach verleite (S. 268f.), was eine Kompatibilität des Modells mit dem konfessionellen Religionsunterricht äußerst wahrscheinlich macht. Zu fragen ist deshalb, ob das von Boehme erprobte Lernmodell nicht künftig noch weitaus öfter in der Lehrer(innen)ausbildung sowie an Schulen zum Einsatz gelangen sollte. Gefragt sind hier nicht zuletzt auch die Autoritäten der Religionsgemeinschaften und Kirchen, die wesentlich darüber (mit-)bestimmen, wie ausgeprägt interreligiöse Lehr- und Lerninhalte in Hochschulseminaren und im Religionsunterricht künftig erarbeitet werden. Für die Sozialisierung in einer religiös und weltanschaulich vielfältigen bzw. heterogenen Gesellschaft gibt das Modell der „Kooperierenden Fächergruppe“ augenscheinlich grundlegende Impulse, die sich hoffentlich nicht auf lokale Erfolgsgeschichten beschränken werden.

Der abschließende kurze Überblick von Julian Miotk über den aktuellen Stand des Auf- bzw. Ausbaus einer interreligiös ausgerichteten (Religions-)Pädagogik an deutschen Hochschulen (S. 277-280) belegt, dass interreligiöses Lernen vielerorts bereits zum regulä-

ren Lernpensum zählt. Freilich bleibt in der deutschen Hochschullandschaft (und auch innerhalb der sowie zwischen den verschiedenen Glaubensgemeinschaften) noch viel zu tun, bis interreligiöses Begegnungslernen zum Standardrepertoire jedweder theologischen Ausbildung gerechnet werden kann.

Der von Katja Boehme herausgegebene und klug eingeleitete Band (S. 9-16) bietet in der Summe zahlreiche weiterführende Anregungen für das interkulturelle Lernen und Lehren, wobei noch öfter der „Blick über den eigenen Tellerrand hinaus“ anschaulich gemacht hätte werden können. Der von Boehme propagierte Ansatz, interreligiöses Lernen im Rahmen der „Kooperierenden Fächergruppe“ anzuleiten bzw. zu vertiefen, stellt aber in jedem Fall eine hilfreiche Klammer für den inneren Zusammenhalt des gesamten Bandes dar, da er zahlreiche Lernschritte bereithält, die sich in der religionspädagogischen Praxis bereits bewähren konnten.

Es wird spannend sein zu beobachten, welche didaktischen Umsetzungen interreligiöse Lernziele in den kommenden Jahren finden werden. Die verschiedenen Glaubens- und Religionsgemeinschaften tun jedenfalls gut daran, wenn sie das aus der eigenen religiösen Überzeugung heraus verantwortete Begegnungslernen als unerlässlichen Bestandteil des menschlichen Reifungsprozesses begreifen und fördern. Der von Katja Boehme herausgegebene Band liefert für solcherlei Lernprozesse äußerst lesens- und bedenkenswerte Impulse.

Interview mit der Drei-Religionen-Schule Osnabrück, mit der Schulleiterin Birgit Jöring, den Religionslehrkräften Sebastian Hobrack, Sara Kirsten, Annett Abdel-Rahman und Kathrin Talhoff und den Eltern (mit Kindern in der zweiten oder dritten Klasse) Silvia Horsch-al-Saad, Tanja Jettkant, Judith Vogel und Tanja Cambrie¹

HIKMA: *Frau Jöring, wie kam es zu der Idee der Gründung einer Drei-Religionen-Grundschule?*

Birgit Jöring: Die ursprüngliche Idee ist durch die Situation hier an der Johannisschule entstanden. Ich weiß dies nur aus Berichten, zur damaligen Zeit war ich selbst noch im staatlichen Schuldienst in der Nähe von Oldenburg tätig. Die Johannisschule hatte das Problem, dass es in diesem Einzugsbereich mehr und mehr nicht-katholische Kinder gab, für die Bedarf an einer ortsnahen Schule bestand – d.h. der Johannisschule gingen mehr und mehr die Schüler aus. Es existierten verschiedene Ideen, wie man dies lösen könnte, und das Bistum, also Dr. Verburg und Frau Sturm von der Schulabteilung der Schulstiftung, haben dann die Idee und das Konzept für eben diese Drei-Religionen-Grundschule entwickelt. Am Anfang war das Konzept politisch nicht unumstritten. Tatsache ist: Wir sind eine andere Grundschule; freiwillig wählbar, wir werden vom ganzen Stadtgebiet aus von Eltern angewählt, die Interesse haben an den drei Religionen oder an einer religiösen Erziehung, zum Teil aber auch von Eltern, die es bevorzugen, dass ihr Kind in der Nähe in eine Schule geht, zum Teil von Eltern, die eine Ganztagschule für ihr Kind wünschen.

HIKMA: *Jetzt gibt es diese Schule in dieser Form seit zwei Jahren?*

Birgit Jöring: Seit 2012. Den Tag der Einschulung am 12.09. werde ich nicht so schnell vergessen.

HIKMA: *Die Schule ist einzügig?*

Birgit Jöring: Sie ist zweizügig geplant. Damals aber sind wir einzügig gestartet und deswegen ist meine Klasse auch relativ groß. Wir hatten zunächst Anmeldungen von 18 Kindern, eingeschult wurden dann 22, und es gab weitere sieben Nachmeldungen – mit Abgängen und Neuzugängen sind wir jetzt 27. Weil uns inzwischen sehr viel miteinander verbindet, möchten wir jetzt die Klasse nicht mehr teilen.

Wir sind aus Lehrersicht sowieso in einer luxuriösen Situation: Wir haben viele Doppelbesetzungen – das ist vom Konzept her schon so angelegt, dass wir oft zu zweit in einer Klasse sind, sei es mit pädagogischen Mitarbeitern, sei es mit

1 Das Interview wurde im Zeitraum vom 22.9. bis 2.10.2014 von Bettina Kruse-Schröder, wissenschaftliche Mitarbeiterin am IIT Osnabrück und Redaktionsmitarbeiterin der Hikma, teils im persönlichen Gespräch, im telefonischen Austausch oder auf schriftlichem Wege gehalten.

INTERVIEW

Kollegen. Wir leisten zum Beispiel Hausaufgabenbetreuung gemeinsam mit einer Förderschulpädagogin, die wir seit diesem Schuljahr mit voller Stundenzahl bei uns haben. Diese Förder- und Fördermöglichkeiten wissen unsere Eltern auch zunehmend zu schätzen.

HIKMA: *Dann sind wir ja inhaltlich bereits bei Frage zwei: Was unterscheidet die Drei-Religionen-Schule von anderen Grundschulen in Niedersachsen bzw. Osnabrück? Dass Sie personell gut aufgestellt sind, ist sicherlich schon ein großer Unterschied.*

Birgit Jöring: Ich denke, dass wir wirklich Glück haben, was das pädagogische Profil und die uns zur Verfügung stehenden Möglichkeiten angeht. Wir haben im Stundenplan zusätzliche Lesezeiten, die wir auch mal zu zweit begleiten, zwei Lehrer oder eine pädagogische Mitarbeiterin und eine Lehrerin, sodass auch zwischen den verschiedenen Lesestärken differenziert werden kann. Wir haben Bewegungszeiten zusätzlich zum Sport- und Schwimmunterricht, eine Schwimm-AG, auch zusätzlich für die Nichtschwimmer und ich denke, dass vor allem diese Doppelbesetzung in vielen Unterrichtsstunden ein echter Luxus ist.

HIKMA: *Und Unterschiede im Bezug auf religiöse Erziehung? Das waren jetzt ja hauptsächlich pädagogische Unterschiede.*

Birgit Jöring: Ich denke in religiöser Hinsicht ist natürlich sehr schnell klar, dass wir diese unterschiedlichen parallel laufenden Religionsunterrichte haben, die praktisch wie Kurse wählbar sind. Die Eltern müssen sich allerdings auch für einen der drei Religionsunterrichte entscheiden. Das heißt auch, dass Eltern, deren Kind nicht getauft ist oder keiner Religion angehört, sich mit dem Schulprogramm auch einverstanden erklären und christlichen, muslimischen oder jüdischen Religionsunterricht wählen müssen. Christlich-kooperativ, d.h. konfessionell-kooperativ ist der Religionsunterricht im ersten und zweiten Schuljahr, im dritten Schuljahr aber wird dann in katholisch und evangelisch differenziert, aber das ist natürlich an anderen Grundschulen in Niedersachsen auch so.

HIKMA: *Und das macht sich bemerkbar? Die Kinder nehmen dieses Konzept gerne an?*

Birgit Jöring: Den Religionsunterricht? Ja. Und das gilt gerade für die muslimischen Kinder. Meiner bisherigen Erfahrung nach war das stets so, dass die nicht-christlichen Schüler in der Zeit des christlichen Religionsunterrichts Deutsch als Zweitsprache hatten. Die Kinder hatten da das Gefühl, sie hätten eine Religion, die keinen Platz im Stundenplan hat. Jetzt nehmen die Kinder ihr Arbeitsheft in die Hand und stellen etwas aus ihrem Religionsunterricht vor. Teil unseres Konzeptes – auch dies ist anders als an anderen Schulen – ist, dass wir den Feiertagen der verschiedenen Religionen einen besonderen Stellenwert einräumen. Das geschieht im Morgenkreis, der regelmäßig montagsmorgens stattfindet – heute war zum Beispiel *Rosch-ha-Schana* Thema, denn Ende dieser Woche wird das neue

INTERVIEW

jüdische Jahr begrüßt. Daher haben die jüdischen Kinder heute erzählt, wie das jüdische Neujahr gefeiert wird: Dass etwa das *Schofar* geblasen wird, häufig Enten oder Tiere mit alten Brotkrumen gefüttert werden, was symbolisch dafür steht, das Alte hinter sich zu lassen. Wir haben noch gemeinsam ein Bild zu diesem Fest gestaltet, sodass alle daran teilhaben können. Die jüdischen Kinder werden dann wahrscheinlich Donnerstag und Freitag fehlen. Sie wissen, an den Tagen ist Feiertag, da müssen wir nicht kommen. Wir schreiben an diesen Tagen natürlich auch keine Arbeiten.

HIKMA: *Das schränkt Sie natürlich auch ein, weil ja doch einige Feiertage zusammenkommen so im Laufe des Jahres.*

Birgit Jöring: Ja, im Herbst zum Beispiel gibt es einen jüdischen Feiertag nach dem anderen, aber wir richten den Schulkalender entsprechend aus. Wir haben einen religiösen Beirat – auch dies ist wieder eine Besonderheit unserer Schule –, der die Schule in religiösen Fragen berät und mit dem wir zum Beispiel gemeinsam auch zusammentragen, was ist ein hoher jüdischer Feiertag oder was ist ein hoher christlicher oder hoher muslimischer Feiertag. Wie gesagt, die religiösen Feste werden immer montags vorab mit den Kindern besprochen – aber auch andere Feste wie zum Beispiel Geburtstage der Kinder oder jetzt aktuell das Fest der Kulturen, auf dem wir uns vorgestellt haben. Der Morgenkreis ist eben nicht nur „Ich erzähl jetzt mal vom Wochenende“, sondern auch eine Einstimmung auf die gesamte Woche. Wir sehen uns an, was wir in dieser Woche in Mathe, Deutsch, Sachunterricht und Englisch lernen, und am Freitag schauen wir, ob wir das wirklich alles geschafft haben. Und am Wochenabschluss reflektiert man eben auch darüber: Wie war jetzt das Fest eigentlich? Können die Kinder etwas aus der Gemeinde berichten? Waren sie vielleicht in der Kirche, in der Synagoge oder in der Moschee? Oder auch: Wie feiern wir eigentlich Advent? Das war im ersten Jahr eine ganz große Diskussion: Dürfen alle Kinder überhaupt an den Adventsfeiern teilnehmen? Wir wollten ja nicht alle Schüler auf den kleinsten gemeinsamen Nenner bringen. Die meisten Kinder gehen ja auch auf den Weihnachtsmarkt. Es ist zum Beispiel wichtig, dass die Kinder ein Weihnachtslied richtig einordnen können. Was singe ich da überhaupt? Die nicht-christlichen Kinder müssen es nicht mitsingen, aber sie wissen genau, worum es in dem Lied geht, und wenn ein Kind Spaß daran hat, dann kann es das gerne mitsingen. Das ist so die Lösung, die wir gefunden haben. Wir haben einen Adventskranz in den Klassen. Wir haben aber auch einen *Chanukka*-Leuchter, dessen Kerzen werden von einem jüdischen Kind entzündet und die des Adventskranzes von einem christlichen Kind.

HIKMA: *Gibt es auch einen Ramadan-Kalender?*

Birgit Jöring: Den hatten wir dieses Jahr. Die Kinder waren ganz stolz, weil der Ramadan letztes Jahr komplett in den Ferien lag, und dieses Jahr haben die Kinder Ramadan wirklich intensiv an der Schule vorgestellt und gelebt. Wöchentlich

behandelten sie jeweils einen anderen Teilaspekt des Ramadan, dass beispielsweise beim Fastenbrechen erst einmal Datteln gegessen werden oder welchen Ablauf der Ramadan hat. Dann gibt es Ramadankarten, die zum Fest verschickt werden; auch wurden der Koran und der Koranständer noch einmal vorgestellt. Dann hat Frau Abdel-Rahman analog zu den Adventskarten der christlichen Kinder Ramadankarten für die muslimischen Kinder entworfen, die die Kinder ziehen konnten und in denen es etwa darum ging, jemand anderem eine besondere Freude zu machen. Wenn die Möglichkeit sich ergeben hätte, hätten wir auch gern ein gemeinsames Fastenbrechen mit den Kindern und Eltern gefeiert.

Interessant ist vielleicht noch unsere Süßigkeitenliste, die die Eltern erhalten, wenn sie etwas austeilen möchten. Die Kinder wissen bereits, muslimische Kinder essen keine Gelatine. Darüber hinaus haben wir ja auch streng orthodox lebende jüdische Kinder, die wirklich nur das essen, was von der orthodoxen Rabbinerkonferenz genehmigt ist. Am Leitfaden des Buches *Rabbi, ist das koscher?* Und in Absprache mit dem Beirat haben wir eine Liste erstellt mit Süßigkeiten, die alle Kinder essen dürfen, an der sich auch die Eltern orientieren können.

So konnte gegenseitiges Vertrauen wachsen, was auch bei der letzten Klassenfahrt deutlich spürbar war. Alle Eltern haben sofort ihre Einwilligung zur Teilnahme ihres Kindes an der Klassenfahrt gegeben, weil sie wissen, dass eine gewisse Religionssensibilität schon besteht. Aber sie wissen auch, dass wir noch Lernende sind. Wir stehen am Anfang und das ist von Unsicherheiten begleitet. Aber den Eltern ist es lieber, man fragt und ist lieber erst einmal vorsichtig und im Dialog. Der Weg ist das Ziel.

Bei den Kindern hat sich Vieles zum Achtsameren entwickelt. Ihr Umgang mit den anderen Religionen ist noch respektvoller geworden. Das war nicht immer so selbstverständlich. Ganz am Anfang hatten wir in einer Projektwoche Alltagsgegenstände aus den Religionen thematisiert und Tonträger mit einem Gebetsruf eingespielt und einige Kinder kicherten. Sofort aber wurde ihnen von anderen Kindern gesagt: Da darfst du nicht drüber lachen, das gehört zum Islam. So lernen sie auch voneinander den achtsamen Umgang mit der Religion des Anderen.

HIKMA: *Vielleicht mal ein paar kalte Daten zum Einzugsgebiet, zum prozentualen Anteil der Religionszugehörigkeiten. Woher kommen die Schülerinnen und Schüler der Drei-Religionen-Schule?*

Birgit Jöring: Zurzeit haben wir 102 Schülerinnen und Schüler. Für das nächste Schuljahr sind über 60 Schüler angemeldet, was uns sehr freut. Da wir als Vorgabe von der Stadt zweizügig bleiben müssen, ist es nun angedacht, mit Eltern, Kollegen und der Schulstiftung Anmeldekriterien auszuarbeiten. Von der Zusammensetzung her ist es so, dass eine gleichmäßige Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf alle drei Religionen ideal wäre, allerdings haben wir nicht annähernd genügend jüdische Kinder. Beim vergangenen Durchgang hatten wir etwa gleich viele muslimische und christliche Kinder. Was die jüdischen Kinder betrifft, haben wir aktuell, wie ich glaube, Anmeldungen von nahezu allen jüdischen Kindern des Stadtgebiets – aber dies sind nur 6. Unser Einzugsgebiet ist das gesamte Stadtgebiet. Die

INTERVIEW

Eltern geben uns positive Rückmeldungen, zum Beispiel jetzt nach der Einschulungsfeier dafür, dass alles so festlich läuft. Begleitet wurde die Feier von einer evangelischen Pastorin, einem katholischen Priester, einem Imam und dem neuen Rabbiner in Osnabrück.

Wir haben auch immer wieder Anfragen aus anderen Bundesländern, das Profil oder die Schule dort vorzustellen. Es gibt auch immer wieder Hospitationen aus anderen Bundesländern.

HIKMA: *Frau Jöring, wo sehen Sie Ihre Schule in, sagen wir mal, zwei Jahren?*

Birgit Jöring: Zurzeit gibt es noch viele Absprachen mit der Johannisschule, die ja auch noch mit einer Klasse hier ist. Ich bin gespannt darauf, wie sich dann die Übergänge unserer Schülerinnen und Schüler an weiterführende Schulen gestalten werden. Es wird zwar kein Drei-Religionen-Gymnasium, keine Drei-Religionen-Oberschule geben, aber schon Schulen, die vom Essen und vom Kalender her versuchen Rücksichten zu nehmen, soweit dies eben möglich ist. Dass unsere Kinder an Stiftungsschulen bleiben, wünschen wir uns natürlich. Auch schon in der Vergangenheit war es so, dass muslimische Eltern sich gewünscht haben, dass ihr Kind in eine katholische Schule geht, auch wenn es dort verpflichtend am christlichen Religionsunterricht teilnimmt. Ansonsten hoffe ich, dass wir weiter gute Schülerzahlen haben, weiterhin eine so tolle, engagierte Elternschaft. Die Eltern selbst sind so interessiert, dass sie sich ein Elternseminar gewünscht haben, damit sie inhaltlich mit ihren Kindern mithalten können.

Dieses Sich-religiös-Positionieren finde ich auch als Christin spannend, weil man sonst so in dieser Mehrheitsgesellschaft lebt und eigentlich gar nicht mehr darüber spricht.

HIKMA: *Dann kommen wir schon zum letzten Punkt: Ergeben sich Ihres Erachtens aus den bisherigen Erfahrungen Ratschläge oder gar Konsequenzen für die Schulpolitik? Diese Frage ist eigentlich daraus erwachsen, dass Religion einen anderen Platz im Schulsystem braucht. Und genau das leben Sie ja hier.*

Birgit Jöring: Unsere feste Überzeugung ist, dass Schule und Gesellschaft auch morgen nicht religionslos sein darf und nicht sein wird. Es ist wichtig, dass religiöses Wissen nicht verloren geht und dass es auch gelebt wird. Natürlich ist man schulrechtlich dazu verpflichtet, dass der Religionsunterricht nicht nur in den Randstunden Platz findet. Aber das ist ja auch nicht alles. Religion ist ein ordentliches Lehrfach. Und dadurch, dass wir dies hier in den Mittelpunkt rücken, werden sich die Kinder dessen bewusst. Religion geht in die ganze Schulkultur ein, Schulordnung, Schulregeln und in den Umgang miteinander in den Klassen.

HIKMA: *Frau Jöring, ich danke Ihnen ganz herzlich. Es war ein wunderbares Gespräch über Schule und Ihre im Besonderen.*

Die kommenden Fragen richten sich an die Religionslehrenden der Drei-Religionen-Grundschule: Frau Kirsten (ev. Rel.), Herr Hobrack (jüd. Rel.), Frau

INTERVIEW

Abdel-Rahman (isl. Rel.) und Frau Talhoff (kath. Rel.). Beginnen möchte ich mit der Frage: Welche Rolle spielt Ihres Erachtens das Unterrichten von Religion(en) in der Schule für das Kind besonders im Grundschulalter?

Sebastian Hobrack: Sie fördert Identität und Selbstbewusstsein und verhindert, dass es sich seiner geistlichen Heimat entfremdet.

Sara Kirsten: Ich finde, man hat gerade in der Grundschulzeit die Chance, den Schülern auf spielerische Art und Weise religiöse Inhalte und Werte zu vermitteln. Kinder in diesem Alter sind sehr begeisterungsfähig. Deshalb ist besonders der Religionsunterricht für die Entwicklung von Bedeutung.

Kathrin Talhoff: Meines Erachtens ist es von besonderer Relevanz, Kindern im Grundschulalter christliche Werte zu vermitteln und unseren Glauben näher zu bringen. Viele Kinder wissen wenig darüber und häufig sind die Eltern eher „kirchenfern“. Es muss den Kindern daher ermöglicht werden, ihre Religion kennenzulernen und zu begreifen. Darüber hinaus wird innerhalb des Religionsunterrichts ein spezieller Raum geschaffen für besondere Fragen und Emotionen durch bspw. das Nachspüren biblischer Figuren.

Annett Abdel-Rahman: Für mich spielt Religion in der Schule eine große Rolle, weil wir in Schule ja immer von uns behaupten, dass wir die Kinder mit ihrer Lebenswirklichkeit konfrontieren und sie auf das Leben vorbereiten wollen. Da müssen wir natürlich alle Lebensbereiche beachten, die Kinder mitbringen, und viele Kinder haben ein religiöses Leben, und das spielt da mit rein. Von daher finde ich das erstmal generell wichtig.

HIKMA: *Besonders im Grundschulalter?*

Annett Abdel-Rahman: Kinder im Grundschulalter sind sehr empfänglich für Wissensinhalte. In dieser Zeit beginnt das Heraustreten aus dem „Das-ist-alles-meine-Welt“, aus „Ich-stehe-im-Mittelpunkt-und-schau-mir-alles-an“. Mit 6-9 Jahren bewegen sich die Kinder aus diesem Mittelpunkt-zentrierten-Denken ein bisschen heraus und sehen „Was macht der andere?“, „Wie leben andere?“, „Was glauben die?“ Dann fangen sie an, sich zu fragen: „Wo stehe ich eigentlich?“ Das sollte man in der Grundschule begleiten.

HIKMA: *Wie gestaltet sich der Religionsunterricht an der Drei-Religionen-Schule, vielleicht gerade in den Unterschieden zur durchschnittlichen niedersächsischen Grundschule?*

Sara Kirsten: Wie an anderen niedersächsischen Grundschulen auch richten wir uns nach den Richtlinien des Kerncurriculums. Der Unterschied ist meiner Meinung nach, dass es die Kinder an unserer Schule gewohnt sind, religiös zu sein. Selbst wenn sie selbst nicht religiös aufgewachsen sind, ist „Religion“ normal für sie. Zudem

INTERVIEW

sprechen wir im Religionsunterricht über die anstehenden religiösen Feste. Im Morgenkreis stellen z.B. die christlichen Kinder den anderen das aktuelle Fest vor.

Annett Abdel-Rahman: Durch die Bindung ans Curriculum ist der islamische Unterricht per se genauso wie an anderen Schulen auch, an denen er unterrichtet wird. Aber unsere Schule hat sich dem Schulprofil folgend einer religiösen Lebensweise gegenüber zu öffnen. Dies wird generell gepflegt und dann natürlich dazu eingeladen, die anderen Weltreligionen, die sich auch auf Abraham berufen, kennenzulernen und zu schauen: Was haben wir gemeinsam? Was sind Unterschiede? Und wo sind auch Grenzen beim Dialog? Es geht also nicht darum, nach Gleichheit Ausschau zu halten und diese hervorzuheben, sondern darum, zu sehen, welche Differenzen es zwischen uns gibt, und wie wir friedlich damit umgehen können?

Sebastina Hobrack: Trialogischer Ansatz ist an der Drei-Religionen-Grundschule nicht bloß wohlfeile Sonntagsrede, sondern gelebter Alltag.

Kathrin Talhoff: Der grundlegende Unterschied zu anderen Grundschulen ist, dass bei uns Religion(en) das Schulleben und den Schulalltag begleiten. Zunächst einmal gibt es in fast allen Klassen Muslime, Juden und Christen. Es wird *koscher* und *halal* gegessen und in jedem Montagmorgenkreis über jüdische, muslimische und christliche Feiertage, die in der kommenden Woche liegen, gesprochen. Demzufolge ist Religion in unserer Schule stets präsent!

HIKMA: *Arbeiten die Religionslehrerinnen und -lehrer zusammen? Gibt es besondere Projekte?*

Annett Abdel-Rahman: Ja, das gibt es. Also erstmal unterrichtet jeder seinen Religionsunterricht, aber wir haben Projektwochen, die immer einen religiösen Kontext haben. Dann gibt es Arbeitsbereiche, in denen wir interreligiös arbeiten und gemeinsam eine Sache, ein Phänomen untersuchen, zum Beispiel innerhalb des Schöpfungsgedankens oder in der Kunst – auch, dass man etwas ohne Worte ausdrücken kann. Darüber hinaus arbeiten wir auch in religionsspezifischen Gruppen, in denen jeder dieses Phänomen oder diese Sache aus dem Blickwinkel seiner Religion betrachtet, beispielsweise Essensgebete, -regeln, -rituale, -gebote in meiner Religion. Übergreifend schauen wir darüber hinaus: Welche Rolle spielt Essen für uns? Woher kommt das Essen, das wir zu uns nehmen? Was ist gesund, was ist nicht gesund? Welche Achtung bringen wir dem Essen entgegen? Und dann wird spezifiziert: Was sagt eigentlich meine Religion zu bestimmten Speisen oder zu der Art, wie ich mit Essen umgehe?

Sebastian Hobrack: Es gibt reguläre gemeinsame Schulungen in Grundlagen der jeweiligen Religion: Lehrer lernen voneinander. Referent ist der jeweilige Religionslehrer.

INTERVIEW

Sara Kirsten: Die Religionslehrer stellen sich gegenseitig die jeweiligen Feste ihrer Religion vor und erarbeiten eine sogenannte Festmaske, in der Hintergrundinformationen zum Fest sowie Umsetzungsmöglichkeiten in den jeweiligen Klassenstufen aufgeführt sind. Zweimal im Jahr gibt es bei uns eine Projektwoche, in der religionsintern, aber auch religionsübergreifend gearbeitet wird. So hieß eine Projektwoche z.B. „Ich zeige dir die Schönheit meiner Religion“, in der wir uns an einem Tag zusammen künstlerisch mit unserem Logo auseinandergesetzt haben. Wenn solche Projekte vorbereitet werden, arbeiten wir alle besonders eng zusammen, da jede Religion einen ganz eigenen Blickwinkel hat.

Kathrin Talhoff: Wir klären uns gegenseitig über unsere Feiertage auf und bieten didaktische Hinweise zur Gestaltung der Thematik im Morgenkreis an. Darüber hinaus entwickeln wir zweimal im Schuljahr eine religiös orientierte Projektwoche. In dieser arbeiten die Schülerinnen und Schüler sowohl innerhalb ihrer Religionsgruppen als auch interreligiös. Der Höhepunkt ist ein Präsentationsnachmittag, zu welchem auch die Eltern eingeladen sind. Wir stehen im ständigen Austausch.

HIKMA: *Entwickelt sich zurzeit die Grundschule von einem reinen Lernort weg zu einer „Lebenswelt“?*

Sebastian Hobrack: Das will ich hoffen!

Kathrin Talhoff: Meines Erachtens war die Grundschule nie ein reiner Lernort...

Sara Kirsten: Ich würde schon sagen, dass die Drei-Religionen-Grundschule mehr als ein reiner Lernort ist. Wir bemühen uns alle, auf besondere Weise auf die Kinder einzugehen und sie zu toleranten, weltoffenen Individuen zu „erziehen“. Allein durch die viele gemeinsame Zeit und die Einblicke in die unterschiedlichen Lebenswelten vermitteln wir den Kindern mehr als den reinen Lernstoff.

Annett Abdel-Rahman: Das hat erstens damit zu tun, dass wir immer mehr dazu tendieren, eine verlässliche Grundschule nicht nur bis 12 oder 13 Uhr, sondern bis in den Nachmittag anzubieten und damit macht Schule einen großen Teil des Tages aus. Und zweitens sieht sich unsere Schule innerhalb dieser religiösen Ausrichtung auch dazu verpflichtet, sich ethisch besonders aufmerksam um benachteiligte Kinder zu kümmern und ein Schulangebot zu sein für Kinder, die zum Beispiel Sprachförderbedarf haben oder in anderen Bereichen eine Fördermöglichkeit benötigen, um dem Grundschulniveau gewachsen zu sein. Damit nehmen wir definitiv Rücksicht auf lebensweltliche Zusammenhänge des Kindes. Ein weiterer Punkt liegt darin, dass generell Schule auch Erziehungsarbeit oder auch Arbeit im sozial-gesellschaftlichen Bereich übernimmt. Das sind einfache Fragen, wie dass man als Team zusammenarbeitet oder eben auch wieder im Blick hat, wie es dem anderen geht. Wie gehe ich mit ihm um? Und wie kann ich auch mit Menschen,

INTERVIEW

die ich vielleicht sonst gar nicht treffen oder wahrnehmen würde, zusammen etwas machen, das Spaß und Freude bringt?

HIKMA: *Was ist abschließend Ihre Vision von Religion in der Schule?*

Sebastian Hobrack: Heute in der Schule für die Religion den Ort zu antizipieren, den sie unserer Ansicht nach morgen in der Gesellschaft haben sollte.

Sara Kirsten: Ich wünsche mir, dass jedes einzelne Kind die Chance hat, sich selber zu entfalten, sich seiner eigenen Religiosität bewusst zu werden und seinen Glauben zu festigen. Jedes Kind sollte anderen Religionen offen und interessiert gegenüber treten und tolerant die Vielseitigkeit seiner Schulkameraden schätzen lernen.

Kathrin Talhoff: Im Prinzip so, wie sie an unserer Schule stattfinden...

Annett Abdel-Rahman: In unserer Schule oder generell?

HIKMA: *Beides wäre schön.*

Annett Abdel Rahman: Ich würde mir einfach wünschen, dass wir nicht mehr darüber diskutieren müssen, ob wir Religionsunterricht überhaupt in Schulen anbieten, wie es im Moment stark gesellschaftlich diskutiert wird; dass klar wird, dass Religion durchaus ein formendes Moment ist im Leben von Menschen, die religiös gebunden leben. Also dass Religion etwas ausmacht und dass sie nicht nur Humbug ist, so wie dies oft von religionsfernen Menschen vielleicht gesehen wird. Dass wir im Schulleben eine stärkere Selbstverständlichkeit haben damit umzugehen und Religion nicht nur so eine Randstunde ist. Religionsunterricht ist ja auch der Unterricht, in dem Werte besprochen werden, in dem wertrelevantes Verhalten eine große Rolle spielt: Sich-um-den-anderen-kümmern, Nächstenliebe, Teilen, Demut, Bescheidenheit, also charakterliche Eigenschaften. Dieses soziale Element sollte mehr auf die Schule abfärben, sodass wir es im Lernen und im normalen schulischen Leben noch stärker in den Mittelpunkt nehmen. Jetzt haben wir eine Gesellschaft, in der viele Menschen sehr ich-fixiert sind, aber wenn man nur auf sich fixiert ist, nimmt man den anderen nicht mehr wahr, geschweige denn die Möglichkeiten, die man hat, um ihm zu helfen. Das schafft man nur, wenn man den Blick für den anderen immer dabei hat und ich glaube, dass Religion hier noch viel mehr Potenzial hat. Wobei man auch sagen muss, dass das nur eine Komponente von Religion ist. Es geht hier ja auch um Wissensvermittlung und das ist etwas, das ich jetzt zum Beispiel über meine muslimischen Schüler sagen würde, da würde ich mir wünschen, dass wir es tatsächlich schaffen, ihnen auch – bescheiden gesagt – die Basics ihrer Religion zu vermitteln, denn es gibt generell viele Schüler, die aus Elternhäusern kommen, die das aus verschiedenen Gründen nicht leisten können. Es wäre schön, wenn man ihnen die Basics als Grundlage auf dem Weg ins Leben mitgeben könnte.

INTERVIEW

Hikma: *Ein herzliches Dankeschön an die Lehrkräfte. Der nächste Fragenblock richtet sich an Eltern mit Kindern in der Drei-Religionen-Grundschule: Wie geht es ihnen mit diesem Schulkonzept? Haben Sie diese Schule bewusst für Ihr Kind ausgesucht? Wenn ja, warum?*

Tanja Jettkant: Uns gefällt das Schulkonzept sehr gut. Wir haben die Schule bewusst für unser Kind ausgesucht. Die Schule liegt nah zu unserem Wohnort und wir waren gespannt auf das neue Konzept und die Möglichkeit die Schule mitzugestalten und mit aufzubauen.

Silvia Horsch: Wir haben uns die Schule bewusst ausgesucht, und sie war einer der Gründe, aus denen wir uns für einen Umzug von Berlin nach Osnabrück entschieden haben. Wir wollten, dass unser Sohn Islam als Schulfach hat, wobei uns wichtig ist, dass es sich um bekenntnisgebundenen Unterricht und nicht um islamkundlichen Unterricht handelt. Es geht uns auch, aber nicht primär, um die Vermittlung von Wissen über die eigene Religion (das vermitteln wir ihm auch zu Hause und er besucht auch Unterricht in der Moschee). Im Vordergrund steht für uns die Erfahrung unseres Sohnes, dass der Islam als Religion in der Schule Wertschätzung erfährt und dass er als Muslim das gleiche Angebot bekommt wie christliche Kinder. Wir erhoffen uns davon, dass seine positive Identifikation sowohl mit dem Islam als auch mit der Schule (und darüber hinaus mit der Gesellschaft) gefördert wird.

Die Drei-Religionen-Schule hat ein Schulkonzept, in dem Religion ausdrücklich wertgeschätzt und als Ressource, nicht als Problem angesehen wird. Das Konzept „getrennter Religionsunterricht – religionsübergreifende Klassen und gemeinsame thematische Projekte“ halten wir für ideal: Auf diese Weise wird zugleich die eigene religiöse Identität gestärkt und der positive Umgang mit religiösen Differenzen eingeübt und als normal erlebt. Insbesondere bin ich froh über die Möglichkeit, dass unser Sohn das Judentum auf ganz alltägliche Weise und durch zwischenmenschlichen Kontakt erleben kann und damit nicht erst über die Auseinandersetzung mit dem Nahostkonflikt oder dem Holocaust in Berührung kommt.

Judith Vogel: Ja, ich habe die Schule bewusst für meine Tochter ausgesucht und war sehr froh darüber, dass sie ausgerechnet in dem Jahr, in dem meine Tochter zur Schule kam, eröffnet wurde. Wir wohnen eher weiter weg (ca. 3km) in einem anderen Stadtteil, sodass der Schulstandort für uns eher nachteilig ist, dennoch überwiegen die Vorteile der Drei-Religionen-Grundschule bei weitem. Das Angebot einer guten Ganztagsbetreuung, welches ich zu schätzen weiß, war nicht wichtig für die Entscheidung, sondern einzig und allein, dass meine Tochter in unserer jüdischen Religion und Kultur weiter aufwachsen konnte. Ich bin sehr glücklich darüber, dass sie jüdischen Religionsunterricht an der Schule erhält, koscher gepflegt wird, die jüdischen Feste und Feiertage thematisiert werden und dass alles in einer „normalen“ Atmosphäre stattfindet, in der sie sich nicht verstecken braucht.

INTERVIEW

Tanja Cambrie: Ich finde das Schulkonzept sehr gut und beurteile vor allem die Förderstunden als sehr positiv. Ich habe im Vorfeld schon die Diskussion der schließenden Johannisschule im Kindergarten mitbekommen (und hatte zu dem Zeitpunkt schon eine Tochter an der Johannisschule), fand das neue Konzept aber immer noch besser als eine öffentliche Schule an diesem Standort. Die Entscheidung fiel für einen Schulstandort für beide Kinder.

HIKMA: *Wie geht es den Kindern, was erzählen sie zuhause? Ist Religion (auch die Religion von anderen) Thema?*

Judith Vogel: Meiner Tochter gefällt es an der Schule, sie erzählt wie vermutlich viele andere Kinder auch aus dem Schulalltag. Dabei kann auch die Religion Thema sein, vor allem das, was im eigenen Religionsunterricht durchgenommen wurde. Seltener geht es um die anderen Religionen, was ich aber auch richtig finde. Mir ist wichtig, dass meine Tochter in ihrer Religion, Kultur, in ihrer Identität gestärkt wird. Dies sollte auch vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass ja die Umgebung christlich und in Teilen muslimisch geprägt ist.

Silvia Horsch: Unser Sohn fühlt sich an der Schule sehr wohl. Er nimmt die Unterschiede zwischen den Religionen sehr genau wahr und interessiert sich dafür (diese sind allerdings schon in seiner Familie vorhanden, seine Großeltern und Tanten sind Nichtmuslime). Er berichtet z.B. häufiger von den Festtagen, die die jüdischen Kinder feiern. Er hat auch schon angefangen in der Bibel zu lesen (was allerdings für ihn zu schwer war). Er hat gute Kontakte zu Kindern aus allen Religionen (obwohl keine jüdischen Kinder in seiner Klasse sind) und hat auch einmal geäußert, dass er ja mit allen befreundet sein kann, auch wenn es keine Muslime sind.

Tanja Cambrie: Meinem Sohn gefällt es an der Schule sehr gut. Erzählt wird generell wenig über die Schule an sich, sondern mehr über das soziale Umfeld, also Nettig- oder Streitigkeiten zwischen den Kindern. Religion ist auf alle Fälle Thema. Mein Sohn wollte schon zum Judentum wechseln, weil die mehr Feiertage haben.

Tanja Jettkant: Religion ist gleichwertig Thema wie die anderen Fächer. Nur wenn gerade Projektwoche ist, rückt die Religion mehr in den Mittelpunkt. Da bin ich als Elternteil auch immer sehr gespannt auf die Projektergebnisse und die Präsentation der Kinder. Während der Projektwoche werden auch immer sehr intensiv die Unterschiede diskutiert und Fragen gestellt: Warum ist das bei uns so und bei den anderen anders? Wusstest du schon, dass... ?

HIKMA: *Wie sieht die Einbindung der Eltern in den Schulalltag aus?*

Tanja Jettkant: Die Eltern können je nach den persönlichen Möglichkeiten z.B. als Lesepaten im Unterricht mitwirken oder sich z.B. im Förderverein oder bei Festen

INTERVIEW

engagieren. Darüber hinaus gibt es Elternseminare, in denen die Eltern mehr über die Unterschiede in den Religionen erfahren und sich gegenseitig austauschen können.

Judith Vogel: Wie die Einbindung der Eltern in den Schulalltag erfolgt, hängt aber vor allem von den zeitlichen Kapazitäten der Eltern ab. Regelmäßig werden Eltern z.B. bei Ausflügen oder anderen Tätigkeiten mit eingebunden. Der Kontakt zu den Lehrkräften ist sehr gut, ich denke, dass dies auch den LehrerInnen wichtig ist.

Silvia Horsch: Die Eltern haben über den Elternbeirat, den Förderverein, als Lesepatzen, bei gemeinsamen Festen und Präsentationen nach den Projekttagen viele Möglichkeiten sich einzubringen, wenn sie dafür Zeit und Lust haben. Einige Eltern haben den Wunsch geäußert, auch mehr über die anderen Religionen zu erfahren, nachdem sie festgestellt haben, dass ihre Kinder bereits mehr wissen als sie selbst. Zwei solche Elternseminare haben auch schon stattgefunden.

Tanja Cambrie: Da ich im Elternrat bin, bin ich natürlich auch sehr eingebunden und wirke gerne mit an der noch relativ „jungen“ Schule.

HIKMA: *Hat sich durch die Verbindung mit der Drei-Religionen-Schule Ihr Umgang mit der eigenen Religiosität verändert?*

Silvia Horsch: Nein.

Tanja Cambrie: Nein.

Tanja Jettkant: Durch die Schule ist der Kontakt/Austausch mit den anderen Religionen intensiver. Es ist spannend, immer wieder etwas Neues aus den Religionen und Kulturen dazuzulernen und sich gegenseitig auszutauschen. Die Religion gehört dadurch wieder bewusster zum Alltag dazu.

Judith Vogel: Ja, das lässt sich tatsächlich tendenziell sagen. Ich denke, das hat mit der Konfrontation zu tun. Die Religion ist nicht nur Thema (das war sie bereits vorher schon, wenn auch vielleicht nicht ganz so bewusst), sondern ist ein Stück weit auch öffentlicher geworden. Darüber hinaus habe ich einen interessanten und guten Kontakt zum Religionslehrer, den ich sehr schätze.

HIKMA: *Ganz herzlichen Dank für die ehrlichen und klaren Antworten aus Elternperspektive. Zusammenfassend ist hoffentlich ein umfassendes vielschichtiges Bild der Drei-Religionen-Grundschule vermittelt worden, das Religion in der Schule von einer Seite zeigt, die Impulse setzen könnte für Religionsdidaktik und Bildungspolitik. Wir wünschen der Drei-Religionen-Grundschule einen guten Start ins neue Schuljahr und weiterhin eine positive Entwicklung.*