



Mouez Khalfaoui & Leila Ben Abid

Der sunnitische Islam

Möglichkeiten und Grenzen zum Umgang mit muslimischer religiöser Vielfalt im demokratisch säkularen Kontext

Zusammenfassung

Ein starkes Merkmal muslimischer Gemeinschaften in Deutschland ist ihre rechtliche, ethnische und politische Pluralität. Dies stellt sie vor starke Herausforderungen der Selbstverortung, Positionierung und Weiterentwicklung. Diskussionen um Zugehörigkeit, Identität und Teilhabe der muslimischen Gesellschaft haben sich unter anderem auch auf den Bildungssektor ausgeweitet. Dieser Beitrag untersucht zum einen die Tragfähigkeit traditioneller islamischer Lehrkonzepte im säkular-demokratischen Kontext Deutschlands, insbesondere des Konzepts der Idschāza (*iğāza*, Lehrbefugnis), sowie deren mögliche Relevanz für den islamischen Religionsunterricht. Dabei werden historische Entwicklungen, Begriffsverständnisse und gegenwärtige Anwendungen der Idschāza auf Grundlage theologischer und religionspädagogischer Literatur kritisch analysiert. Die Analyse zeigt, dass klassische Konzepte wie die Idschāza im deutschen Bildungskontext nur bedingt übertragbar sind, zugleich jedoch Anknüpfungspunkte für die plurale muslimische Gesellschaft bieten.

Zum anderen wird das Konzept des islamischen Minderheitenrechts – *fiqh al-aqalliyāt al-muslima* – als Ansatz für die Meisterung von Herausforderungen des muslimischen Lebens in pluralen Gesellschaften geprüft. In diesem Zusammenhang zeigt sich das *fiqh al-aqalliyāt* als eine Möglichkeit, Tradition und Moderne zu verbinden. Zudem bietet dieser Beitrag eine Möglichkeit, den aktuellen Stand der Auseinandersetzungen von klassischen und modernen islamischen Konzepten im Kontext pluraler Gesellschaften zu betrachten.

Summary

A defining characteristic of Muslim communities in Germany is their legal, ethnic, and political plurality. This confronts them with significant challenges of self-positioning, identity formation, and further development. Debates about belonging, identity, and participation within Muslim society have also extended into the educational sector.

This article examines, first, the viability of traditional Islamic teaching concepts in Germany's secular-democratic context – particularly the concept of *iğāza* (authorization to teach) – and their potential relevance for Islamic religious education. To this end, historical developments, conceptual understandings, and

contemporary applications of the *iğāza* are critically analyzed on the basis of theological and religious-pedagogical literature. The analysis shows that classical concepts such as the *iğāza* can only be transferred to the German educational context to a limited extent, while nonetheless offering points of connection for a plural Muslim society.

Second, the article evaluates the concept of Islamic minority jurisprudence – *fiqh al-aqalliyāt al-muslima* – as an approach to addressing the challenges of Muslim life in pluralistic societies. In this context, *fiqh al-aqalliyāt* emerges as a way to bridge tradition and modernity. Moreover, the article provides an opportunity to consider the current state of debates surrounding classical and modern Islamic concepts within the framework of plural societies.

Zur Person

Mouez Khalfaoui ist Professor für Islamisches Recht an der Universität Tübingen. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen Minderheitenrecht, Menschenrechte, religiöse Literatur und Islam in Europa.

Zur Person

Leila Ben Abid erwarb ihren Bachelorabschluss in Islamischer Theologie am Zentrum für Islamische Theologie der Universität Tübingen. Derzeit absolviert sie den Masterstudiengang Islamische Seelsorge und Soziale Arbeit. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören islamisches Recht, islamische Musik und Spiritualität sowie Fragen der Seelsorge und Sozialen Arbeit.

Einleitung

Seit vielen Jahren stehen der Islam und Muslime allgemein im Rampenlicht deutscher Medien – insbesondere in Bezug auf eine zentrale Frage: Gehören der Islam und die Muslime zu Deutschland? Diese Frage nach Zugehörigkeit berührt nicht nur Themen rund um Identität und Abgrenzung, sondern auch grundlegende gesellschaftliche Prozesse; es geht um Teilhabe und den Anspruch, als Teil der Gesellschaft anerkannt zu werden. Nicht nur bei Politiker:innen herrscht Uneinigkeit zu diesem Thema; in wissenschaftlich-akademischen Kreisen ist die Diskussion um muslimische Minderheiten stärker und vielfältiger denn je, verbunden mit vielen Erwartungen und Herausforderungen (Deutschlandfunk 20.3.2021).

Neben den gesellschaftlichen Herausforderungen des säkularen Kontextes stellen Demokratie und Pluralität muslimische Gemeinschaften vor mindesten zwei starke Herausforderungen: Zum einen muss ein passender Umgang mit dieser Demokratie, mit Säkularität und mit religiöser und kultureller Pluralität gefunden werden, um eine reibungslose Gestaltung des öffentlichen Raumes zu gewährleisten (Khalfaoui 2022, 155–168), zum anderen wird von den Muslimen eine klare Positionierung zur eigenen inneren Vielfalt erwartet. Dafür sollten Ansätze zum Umgang mit anderen Mitmenschen erarbeitet werden. Es ist nicht zu leugnen, dass die Heterogenität muslimischer Gemeinschaften in Deutschland ein Novum auch für Muslime selbst ist. Durch Pluralismus und Demokratie werden alle hier lebenden Muslime gleichbehandelt, und von ihnen wird auch erwartet, die Leitkonzepte von Pluralität, Demokratie und Säkularität zu beachten und entsprechend zu handeln. Damit verliert der von manchen Gruppen exklusiv für sich erhobene Wahrheitsanspruch seine Legitimation und muss durch passende neue Ansätze insbesondere des Pluralismus ersetzt werden (Khalfaoui 2022, 325–357) um zu einem besseren Umgang mit den eigenen mitgläubigen

Muslimen zu führen. Infolgedessen stellt sich allerdings die Frage, ob traditionelle Formen und Ansätze wie unter anderem die Zuteilung von muslimischen Gruppen zu Sunniten, Schiiten, Alawiten etc. noch tragfähig sind, und ob und inwieweit sich eventuell hierzu neue Ansätze entwickeln lassen.

Ziel des Beitrags ist es, die muslimischen Ansätze zur Pluralität im säkularen demokratischen Kontext, insbesondere das Konzept des sunnitischen Islam, auf die Tragfähigkeit der Zuordnung in muslimischen Gemeinschaften zu erörtern. Dazu wird die gegenwärtig in Deutschland stattfindende Diskussion unter die Lupe genommen, denn hier wird die »Idschaza zum sunnitischen Islam« als Lehrbefugnis dem Lehrpersonal des islamischen Religionsunterrichts erteilt. Mit dem Rückgriff auf dieses Konzept gelangt eine stark vorbelastete Auffassung von Lehre wieder in die Praxis, jedoch in einem ganz anderen als dem ursprünglichen Kontext, in dem ganz andere Leitkonzepte nicht nur das Bildungswesen leiteten. Die in diesem Beitrag zu erläuternden Fragestellungen lauten deshalb: Inwieweit können traditionelle islamische Lehrbefugnisse wie die Idschāza (*iğāza*, Lehrbefugnis) in den deutschen Kontext integriert bzw. wiedereingeführt werden? Welche inhaltlichen, pädagogischen und didaktischen Ansätze beinhaltet das oben genannte Konzept? Ob und inwieweit können diese Konzepte für den gegenwärtigen säkularen, demokratischen Kontext einen Geltungsanspruch erheben?

Darüber hinaus wird die Frage aufgeworfen, wie und durch welche Ansätze die Anpassung klassischer Ansätze und die Einführung neuer Konzepte begründet bzw. legitimiert werden können. Hierzu wird das stark diskutierte Konzept des islamischen Minderheitenrechts (*fiqh al-aqalliyāt al-muslima*) auf seine Tragfähigkeit für den neuen Kontext besprochen.

Der Beitrag ist in sechs zentrale Themenbereiche gegliedert: Im ersten Teil erfolgt die Darstellung des gesellschaftlichen Kontexts im Hinblick auf die Etablierung und den Rahmen des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Anschließend befasst sich der zweite Teil mit der Definition und Geschichte des Konzepts der Idschāza, geht auf positive wie auch kritische Stimmen bezüglich dieses Konzepts ein und stellt das Verhältnis zur europäischen Lehrpraxis und zum deutschen Bildungswesen dar. Der dritte Teil widmet sich dem sunnitischen Islam: Neben einem historischen Überblick werden die Begriffe *sunna*, *ahl as-sunna wa-l-ğamā'a*, *ahl al-ğadīt* und *ahl ar-ra'y* aus einer theologisch-politischen sowie rechtlichen Perspektive erläutert. Als Grundlage dient das Werk *al-Milal wa-n-Niḥal* des Gelehrten Abū l-Faṭḥ aš-Šāhristānī (479–548).

In Teil 4 wird neben der Entstehung des islamischen Rechts und der vier sunnitischen Rechtsschulen (*mağāhib*) auf die Selbstverortung und Zugehörigkeit zu verschiedenen Gruppen gegenwärtiger Muslime eingegangen. Daran anknüpfend thematisiert der fünfte Abschnitt die Frage nach der Tragfähigkeit der Zuordnung zu islamischen Rechtsschulen in Deutschland. Hierbei geht es um die zentralen Themen der Selbstidentifikation und Abgrenzung. Abschließend befasst sich der sechste Teil mit dem Konzept des *fiqh al-aqalliyāt*. Es wird erläutert, inwiefern das *fiqh al-aqalliyāt* als Ansatz zur Erzeugung neuer Ansätze für das Leben der Muslime in pluralen demokratischen Gesellschaften fungiert.

Es ist ausdrücklich nicht Anliegen dieses Beitrags, normative Bewertungen einzelner Begriffe oder Strömungen vorzunehmen oder gar einen Richtigkeitsanspruch zu erheben. Stattdessen wird ein differenzierter Einblick bezüglich der innerislamischen Pluralität sowie deren Bedeutung für muslimisches Leben und religiöse Lehre in Deutschland gegeben.

1. Der gesellschaftliche Kontext

Muslime bilden einen soliden Bestandteil der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft¹ und möchten demzufolge auch als solcher wahrgenommen und anerkannt werden. Der verfassungsrechtliche Rahmen stellt hierfür klare Möglichkeiten und Forderungen; ein Paradebeispiel hierbei ist der Bildungsbereich. Indem die Einführung des islamischen Religionsunterrichts an Schulen muslimischen Gemeinschaften rechtliche sowie gesellschaftliche Möglichkeiten zur Entfaltung eröffnet, stellt er einen Prüfstand für ihre Fähigkeit dar, sich in diesen Rahmen zu integrieren und entsprechende Formen hierfür zu entwickeln.² Dabei stellen sich sowohl formale als auch inhaltliche Fragen: Formal geht es darum, welche Dach-Organisationen für die Planung der Lehre, die Auswahl des Lehrpersonals und die Durchführung des Unterrichts zuständig sind. Inhaltlich stellt sich die Frage, welche pädagogischen und didaktischen Ansätze hierzu zum Tragen kommen und welche Inhalte aus dem breiten Spektrum islamischen Wissens vermittelt werden sollen.

Grundsätzlich liegt die Organisation des Religionsunterrichts in Deutschland in der Verantwortung der jeweiligen Religionsgemeinschaften (vgl. Artikel 7 GG). Dies gilt auch für den islamischen Religionsunterricht. Ein bedeutender Schritt in diese Richtung erfolgte im Jahr 2010, als der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur Weiterentwicklung theologischer Studien und religionsbezogener Wissenschaften an deutschen Hochschulen veröffentlichte (Wissenschaftsrat 2010). Neben Vorschlägen zur Förderung der christlichen und jüdischen Theologie empfahl der Rat erstmals auch die Etablierung der islamischen Theologie (Trägner-Uygun & Khalfaoui 2021, 20–50) an deutschen Universitäten. Als Begründung führte der Wissenschaftsrat den zunehmenden religiösen und kulturellen Pluralismus in Deutschland an, der sich immer stärker in allen Bereichen des öffentlichen und gesellschaftlichen Lebens bemerkbar macht (Wissenschaftsrat 2010, 1). Mit diesem Wachstum vergrößert sich auch der Bedarf an Expertenwissen in religiösen Fragen. Daher empfahl der Wissenschaftsrat »an zwei bis drei staatlichen Universitäten, an denen bereits andere religionsbezogene Wissenschaften etabliert sind, institutionell starke Einheiten für Islamische Studien aufzubauen« (Wissenschaftsrat 2010). Das Hauptziel bestand darin, eine qualitativ hochstehende Lehrerausbildung für den islamischen Religionsunterricht zu ermöglichen, mit dem ein für die deutsche Gesellschaft passendes Islamverständnis und ein generationsübergreifendes Zusammenleben gefördert werden können (Wissenschaftsrat 2010).

In den folgenden Jahren wurden schrittweise mehrere dieser Einrichtungen gegründet. Heute existieren in Deutschland sieben Zentren für Islamische Theologie, an denen sowohl Lehre als auch Forschung betrieben werden, und allmählich wird der Islam nicht nur auf universitärer Ebene gelehrt, sondern auch an Schulen – insbesondere an Gymnasien – als reguläres Unterrichtsfach eingeführt. Eine zentrale Herausforderung für den neu etablierten islamischen Religionsunterricht in Deutschland ist dabei die innermuslimische Pluralität. So gibt es nicht »die Muslime« als geschlossene, homogene Glaubensgemeinschaft, sondern eine Vielzahl von religiösen Strömungen und unterschiedlichen Islamverständnissen, etwa sunnitische, schiitische oder alevitische Mus-

1 In Deutschland leben zwischen 5,3 und 5,6 Millionen Muslime. Sie bilden damit die zweitgrößte religiöse Gemeinschaft im Land, siehe Bundesministerium des Innern und für Heimat, *Islam in Deutschland* (o. D.).

2 Laut GG § 7 haben Muslime einen Anspruch auf religiöse Unterweisung, also auf islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen.

lime sowie die Ahmadiyya in Deutschland. Die deutsche Islamkonferenz beschreibt die muslimische Bevölkerung daher als »eine Minderheit mit großer Vielfalt« (vgl. DIK 2024).

Diese Vielfalt wirkt wiederum sehr stark auf die Diskussion um den Religionsunterricht. Es geht dezidiert um die Frage, welcher Islam oder welches Islamverständnis gelehrt wird beziehungsweise unterrichtet werden darf. Laut einer Studie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) identifizieren sich rund 74 % der in Deutschland lebenden Muslime mit dem sunnitischen Islam (vgl. Pfündel, Stichs, Tanis & BAMF 2021), und die meisten Islamzentren sind sunnitisch geprägt. Diese Tatsache beeinflusst auch politische und pädagogische Entscheidungen für den Religionsunterricht: Eine Voraussetzung für die Inanspruchnahme des Religionsunterrichts etwa ist der Körperschaftsstatus des öffentlichen Rechts der jeweiligen Denomination. Dieser Status ermöglicht einer Religionsgemeinschaft rechtliche Gleichstellung mit anderen Konfessionen. Für den sunnitischen Islam existieren bislang allerdings weder eine einheitliche Körperschaft noch tragfähige Dachverbände (Khalfaoui 2020, 71–81). Aus diesem Grund wurden in mehreren Bundesländern Gremien geschaffen, die stellvertretend die Aufgaben übernehmen, die normalerweise einer Religionsgemeinschaft mit Körperschaftsstatus zukommen würden. In einigen Bundesländern wurden daher Stiftungen und Organisationen etabliert, um als Ansprechpartner der staatlichen Behörde fungieren zu können.

Ein Paradebeispiel für eine solche Ersatzstruktur ist die 2019 in Baden-Württemberg gegründete Stiftung Sunnitischer Schulrat. Diese Einrichtung ist zuständig für die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung des islamischen Religionsunterrichts sunnitischer Prägung und übernimmt zentrale Aufgaben wie die Auswahl und Qualifizierung von Lehrkräften sowie die Erteilung der Idschāza (Die Stiftung – Sunnitischer Schulrat 2022).

Die Zulassung zum Referendariat und somit zum Lehrerdienst setzt die Erlangung einer Idschāza (Lehrbefugnis) im sunnitischen Islam voraus; dass dort allerdings keine Definition vom ›sunnitischen Islam‹ vorhanden ist, lässt Raum für Fragen und mögliche Spekulationen offen, die nach wissenschaftlichen Erklärungsansätzen verlangen. Daher stellen sich die Fragen: Was bedeutet ›sunnitisch‹ überhaupt? Welche historischen Wurzeln hat der Sunnitische Islam? Welche Strömungen und Rechtsschulen sind vertreten? Und schließlich: Wie lässt sich eine klassische Lehrerbefugnis wie die Idschāza mit den Anforderungen eines säkularen Bildungssystems vereinbaren?

2. Ist die Idschāza im heutigen deutschen Bildungswesen noch anwendbar?

Die wörtliche Übersetzung des Begriffs Idschāza lautet »Autorisierung« oder »Lizenz« (vgl. Lewis, Ménage, Pellat & Schacht 1986, 1020).³ Es handelt sich um ein historisch gewachsenes Zertifikatswesen, das sowohl religiöse Legitimität als auch die Kontinuität der Wissensübertragung innerhalb der islamischen Tradition gewährleistet und als das klassischste Instrument religiöser

3 Anmerkung: Diese Enzyklopädie ist auf Englisch verfasst. Die sinngemäße Übersetzung ins Deutsche erfolgte durch mich [M. K.].

Autorisierung schlechthin gilt. Georges Makdisi hebt die Idschāza als zentrales Element der klassischen islamischen Bildung hervor und beschreibt sie als eine persönliche und flexible Lehrbefugnis, die ein Gelehrter direkt an einen Schüler verlieh. Diese Erlaubnis berechnete den Schüler dazu, bestimmte Texte zu unterrichten oder religiöse Rechtsgutachten (Pl. *fatāwā*, Sg. *fatwā*) zu erteilen (Makdisi 2022, 140–142).

Inhaltlich umfasst die Idschāza Informationen zu den Namen der beteiligten Personen, dem Ort, sowie der Zeit der Übermittlung und vor allem systematische Listen der Überlieferer und deren Autoritäten (vgl. Lewis et al. 1986, 1021). Hierzu betont Makdisi, dass dieses System auf einer unmittelbaren Beziehung zwischen Lehrer und Schüler basierte – ohne institutionelle Vermittlung (Khalfaoui 2014, 449–464). Die Idschāza wurde für die Weitergabe theologischer, mystischer, historischer und philologischer Werke ebenso verwendet wie für Prosa- und Poesietexte (vgl. Lewis et al. 1986, 1020 f.). Auch im Kontext der islamischen Rechtsschulen hatte sie große Bedeutung. Makdisi argumentiert, dass diese individuelle Autorisierung durch den Lehrer den Hauptunterschied zu späteren europäischen Universitätsstrukturen darstellt, die stark institutionalisiert waren. Er vergleicht daher die Idschāza mit der europäischen *Licentia docendi* (Makdisi 1970, 260). Während die *Licentia docendi* von einer universitären Körperschaft verliehen wurde, zeugte die Idschāza eben genau von diesem persönlichen Verhältnis von Lehrer und Schüler (Makdisi 1970, 260). In einem weiteren Aufsatz legt Makdisi dar, dass die europäische Lehrpraxis möglicherweise von islamischen Vorbildern beeinflusst wurde (Makdisi 1989, 177). Wie bereits erwähnt, konnte die Idschāza auch zur Erteilung von Rechtsgutachten (*fatāwā*) berechnen – unter dem spezifischen Begriff *igāzat at-ta'lim wa-l-iftiyā*. Makdisi interpretiert diese Idschāza-Form als eine Vorstufe des Doktorgrades, wie er später im europäischen Universitätswesen etabliert wurde (Makdisi 1989, 175 f.). Demnach lässt sich die Idschāza als funktionales Pendant zu heutigen akademischen Abschlüssen wie dem Diplom, dem Bachelor oder dem Master auffassen.

Durch den Vergleich zwischen islamischen und europäischen Bildungsinstitutionen stellt Makdisi fest, dass die in der islamischen Welt weit verbreitete Lehr-Lern-Methode der Idschāza eine lange und differenzierte Geschichte hatte (Makdisi 1989, 177). Diese Form der Wissensweitergabe diente laut Makdisi möglicherweise als Vorbild für die Entwicklung akademischer Strukturen im mittelalterlichen Europa, insbesondere in den entstehenden Universitäten von Paris und Italien (Makdisi 1989, 177).

Hinsichtlich der Erteilung der Idschāza im vormodernen Recht äußerte insbesondere Muhammad Ibn Idris aš-Šāfi'ī erhebliche Bedenken. Er appellierte an einen verantwortungsvollen Umgang mit der Idschāza-Erteilung, da insbesondere das direkte Studium des zu übermittelnden Textes und das persönliche Treffen des Lehrers als autorisierter Garant sowie des Schülers als potentieller Idschāza-Empfänger von großer Bedeutung sind (vgl. Lewis et al. 1986, 1020 f.). In der Praxis lässt sich jedoch beobachten, dass die Bedingung des persönlichen Austauschs zwischen Lehrer und Schüler im Laufe der Zeit zunehmend lockerer gehandhabt wurde. So konnte die Idschāza beispielsweise auch ohne die direkte Anhörung des Textes erlangt oder per Brief beantragt und gewährt werden, ohne dass es zu einem direkten Kontakt zwischen der autorisierenden Instanz und dem Idschāza-Empfänger kam (vgl. Lewis et al. 1986, 1020 f.).

Im Zusammenhang mit der Idschāza fällt häufig auch der Begriff *madrasa*. Der Begriff stammt vom arabischen Wurzelverb *d-r-s*, was so viel bedeutet wie »lernen« oder »studieren«. Eine *Madrasa* (*madrasa*, Pl. *madāris*) lässt sich demnach als »Ort des Lernens« übersetzen (Moosa 2022,

3). Sie kann traditionell geprägt sein – mit Fokus auf Disziplin, religiöser Unterweisung und Auswendiglernen – oder, im modernen Kontext, als allgemeine Bildungseinrichtung wie Schule, College oder Akademie fungieren (Moosa 2022, 3). Eine Madrasa ist also der Ort, indem eine Idschāza erteilt werden kann.

In gegenwärtigen Diskursen, insbesondere aus westlicher Perspektive, werden sowohl das Konzept der Madrasa als auch die Idschāza kritisch betrachtet. Im 21. Jahrhundert dominiert im westlichen Vorstellungsrahmen ein Bild vom Islam, das Muslimen pauschal eine fehlende kritische oder vergleichende Reflektion zuschreibt – allein aufgrund ihrer religiösen Zugehörigkeit. Diese Vorstellung wird durch bestimmte Mediennarrative und selektive wissenschaftliche Deutungen weiter verstärkt und reproduziert. Vor allem seit den Terroranschlägen vom 11. September 2001 und dem darauffolgenden Krieg gegen die Taliban wurde das Konzept der Madrasa zunehmend als vermeintlicher Ursprungsort radikaler Ideologien dargestellt. In vielen westlichen Medien wurde sie zum Symbol muslimischer Rückständigkeit und Bedrohung stilisiert. Diese Zuschreibung wurde von weiten Teilen der westlichen Öffentlichkeit und zivilgesellschaftlichen Institutionen weitgehend unreflektiert übernommen (vgl. Jamal 2008).

In diesem Kontext ist es nicht verwunderlich, dass der Begriff Madrasa oft mit Terrorismus, Fundamentalismus oder Extremismus assoziiert wird. Damit gerät auch die Idschāza zunehmend in den Fokus der Kritik: Ihr wird unter anderem vorgeworfen, für die angebliche Stagnation der islamischen Wissenschaften mitverantwortlich zu sein – insbesondere wegen ihres traditionellen Charakters und ihrer Verbindung zu religiösem Gelehrtentum.

Im gegenwärtigen deutschen Kontext, genauer gesagt im Bundesland Baden-Württemberg, gestaltet sich der Islamunterricht folgendermaßen: Gemäß der Idschāza-Ordnung des sunnitischen Schulrates erhalten diejenigen Lehrkräfte eine Idschāza, die »dem sunnitischen Islam – unter Ausschluss selbstständiger Richtungen, wie zum Beispiel der Ahmadiyya Muslim Jamaat – zugehörig [...] sind] und die individuelle Lebensführung an den 5 Säulen und den 6 Glaubensgrundsätzen des Islams [...] orientieren« (Stiftung Sunnitischer Schulrat 24.4.2023, 3). Ein Entzug der Idschāza ist ausschließlich dann vorgesehen, wenn ein Abweichen von diesen Grundlagen festgestellt wird, etwa durch den Übertritt zu einer anderen Religion oder durch die Verbreitung von Lehren, die den Prinzipien des sunnitischen Islam widersprechen (vgl. Stiftung Sunnitischer Schulrat 24.4.2023, 7). Wichtig ist, dass Islamlehrer:innen neben ihrer universitären Lehramtsausbildung eine staatlich geprüfte und anerkannte Idschāza benötigen, um langfristig an öffentlichen Schulen unterrichten zu können (vgl. Idschaza Hamburg o. D.).

Durch die oben genannten Erklärungen wird der Anwendungsrahmen der Idschāza im gegenwärtigen deutschsprachigen islamischen Religionsunterricht geklärt. Nichtsdestotrotz lässt diese Erklärung Raum für inhaltliche und pädagogische Fragen. Die Idschāza ist in einem anderen, vor-modernen Lernkontext entstanden, und sie baut auf anderen pädagogischen und didaktischen Ansätzen auf, die mit modernen westlichen, säkularen Lernkontexten nicht unbedingt deckungsgleich sind beziehungsweise sogar im Widerspruch stehen. Hinzu kommen die bereits dargestellten negativen medialen Vorstellungen in Bezug auf Muslime und die Beziehung zum Unterricht in der klassischen Madrasa, die mit großer Skepsis beäugt wird. Deshalb ist es legitim zu fragen: Ist eine Verwendung der Idschāza nicht widersprüchlich zu den modernen, kritischen Methoden, die im islamischen Religionsunterricht gefordert werden?

Hierzu muss hervorgehoben werden, dass Idschāza – neben dem negativen gegenwärtigen Ruf – auch sehr positive Aspekte hervorbrachte: Sie verkörpert einen Bildungsansatz, welcher muslimische Gelehrsamkeit sowie deren Tradierung und Verbreitung über Jahrhunderte sicherte und immer noch große Anerkennung genießt. In manchen mehrheitlich muslimischen Ländern wie Tunesien wird Idschāza unter anderem als Synonym für das Lehramt-Diplom – die sogenannte *Licence* – als Abschlussdiplom verliehen, woraus sich eine positive gesellschaftliche Wertung ableiten lässt. Dies verlangt jedoch eine reflektierte Klärung bzw. Anpassung, was ihre didaktischen und pädagogischen Inhalte angeht. Idschāza könnte in dieser Hinsicht als Befähigung zum reflektierten selbstständigen Umgang mit religiösem Wissen verstanden werden, womit ein Wandel vom ›dogmatischen‹ zum reflektierten partizipativen Denken vollzogen wird. Zugleich könnte die Wiederverwendung des Begriffs Idschāza im Kontext des modernen islamischen Religionsunterrichts einen positiven Effekt erzeugen, indem sie eine Brücke zwischen gegenwärtigem Unterricht und klassischen Lernmodellen baut.

Zusammenfassend lässt sich die Idschāza traditionell als Lehrbefugnis zur Weitergabe eines bestimmten Textes, Wissensbereichs oder religiösen Inhalts verstehen, die von einer hierzu legitimierten Autorität erteilt wird und die Kontinuität islamischer Wissensüberlieferung gewährleistet. Im Kontext des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland erfährt dieses klassische Konzept eine institutionalisierte Anwendung: Die Stiftung Sunnitischer Schulrat verleiht die Idschāza als formale Lehrbefugnis für den sunnitischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und verbindet dabei religiöse Lehrauthentizität mit staatlicher Bildungsordnung.

Neben den formellen und oft zu meisternden Hürden bleiben manche Fragen zum Inhalt der Idschāza im modernen Kontext offen und verlangen dringend nach einer Klärung, vor allem in Bezug auf die betonte Zugehörigkeit zum Sunnitentum beziehungsweise zum sunnitischen Islam. Im folgenden Abschnitt werden diese Themen genauer erörtert.

3. Der sunnitische Islam

Sunnitentum, Sunni-Islam, Sunniten etc. werden vom Begriff ›Sunnā‹ abgeleitet. Dieser ist vieldeutig und verlangt eine Präzision, weil er eventuell auf weitere, nicht wenig problematische oder erklärungsbedürftige Begriffe verweist, etwa *ahl as-sunna wa-l-ğamā'a*, *ahl al-ğadīq* und *ahl ar-ra'y*. Zudem sind häufig Begriffe zu hören, die eventuell als Gegensatz dazu vorgestellt werden, wie etwa Schiiten, Khawarij (auch ›Charidschiten‹), Alawiten usw. Viele dieser Begriffe dienen beziehungsweise dienen als Bezeichnungen von politischen, religiösen, sowie gesellschaftlichen Gemeinschaften und sind von grundlegender Bedeutung im islamisch-politischen, rechtlichen und theologischen Diskurs.

Der Begriff ›Sunnā‹ war bereits in der vorislamischen arabischen Kultur in Umlauf und bezeichnete menschliches Verhalten, unabhängig davon, ob es positiv oder negativ bewertet wurde. Im islamischen Recht bezog sich der Begriff auf gebilligtes oder missbilligtes Verhalten sowie auf allgemeine Normen und Sitten (vgl. Bosworth, van Donzel, Heinrichs & Lecomte 1997, 800 f.). In der frühen islamischen Periode wurde dieser Begriff breit aufgestellt und beschränkte sich nicht nur

auf die Taten und Aussagen des Propheten Muhammad,⁴ sondern bezog sich auch auf die Handlungen der Gefährten des Propheten, wodurch eine Bedeutungsverschiebung von der allgemeinen auf eine spezifische Anwendung des Begriffs stattfand. Wenn z. B. frühere ḥanafitische Gelehrte wie Abu Yusuf sich auf die Sunna berufen, schließen sie damit die Handlungen von berühmten Personen wie Umar Ibn al-Ḥaṭṭab ein (vgl. Soytürk 2023, 84–98; Kuzey 2020, 45; Mourad & Toumi ²2009, 20).

Die Diskussion um die Begrifflichkeiten ›Sunnik‹ und ›Sunnitentum‹ soll zunächst in der theologisch-politischen Auseinandersetzung muslimischer Gemeinschaften verortet werden, die sich überwiegend um den Wahrheitsanspruch dreht. In muslimischer Ideengeschichte ist diese Diskussion in der literarischen Gattung *al-milal wa-n-niḥal* (Gemeinschaften und Völker) verankert. Zwei berühmte muslimische Autoren aus der Vormoderne können hier in die Diskussion einbezogen werden aufgrund ihrer starken Prägung und weil sie einen Rahmen für klassische Diskussionen diesbezüglich durch ihre Werke stellten.

Abū l-Faṭḥ aš-Šāhristānī (479–548 AH) behandelt in seiner Abhandlung *al-Milal wa-n-Niḥal* die Thematik eher in einem breiten Rahmen und stützt sich auf die Erstellung systematischer und klarer Aufstellungen von vorhandenen, ihm bekannten Gruppen und Gemeinschaften. Im ersten Teil bestimmt er den Rahmen seiner Arbeit: Aufbauend auf der religiös gegründeten Vielfalt geht er der Aufgabe nach, alle möglichen Gemeinschaften auf der Grundlage ihrer religiösen, philosophischen und intellektuellen Ansichten aufzulisten. Dies sollte die muslimische Gemeinschaft, die als Gemeinschaft der Mitte bekannt ist, hervorheben (aš-Šāhristānī 2005, 7–30). Hierbei werden sieben theologische Kategorien aufgelistet, die als Unterscheidungskriterien zur Differenzierung zwischen den Gemeinschaften dienen. Danach werden die verschiedenen Gemeinschaften dargestellt, angefangen mit den Muslimen (aš-Šāhristānī 2005, ab 31–168), wobei die Ansichten bzw. Eigenschaften aller ihm bekannten Gemeinschaften präsentiert und diskutiert werden, insbesondere die der Muʿtazila, Khawarij und Schia. Der Begriff Sunniten (*ahl as-sunna*) wird von aš-Šāhristānī hier in Bezug auf das Konzept von *tawḥīd* (Einheit) (aš-Šāhristānī 2005, 32) verwendet. So werden die *ahl as-sunna* als einheitliche Gruppe dargestellt, deren Aussage zur Differenzierung anderer Gruppen wie der Muʿtazila (*ahl al-adl*) verwendet wird. Dieser Vorgang wiederholt sich mehrmals im Laufe der Diskussion, sodass *ahl as-sunna* als etablierte theologische Gruppe erscheint, deren Aussagen als Maßstab zur Darstellung anderer Gruppen gilt (aš-Šāhristānī 2005, 31–33). Trotz aš-Šāhristānīs Versuch, alle theologischen muslimischen Gemeinden aufzulisten und kritisch darzustellen, bleibt die Gruppe der *ahl as-sunna* undefiniert. Man darf vermuten, dass der Autor sie absichtlich so präsentiert, denn dadurch befestigt er den Eindruck dieser als wichtigste und zentrale Gruppe; ihre Aussagen sind klar und bekannt und werden als Maßstab benutzt, obwohl keine konkreten Eigenschaften dazu geäußert werden (aš-Šāhristānī 2005, 31–33).

Im Gegensatz zu aš-Šāhristānī, der seinen Ansatz in einem breiten theologischen Rahmen verortet, stützt al-Baḡdādī seine Unterscheidung zwischen den verschiedenen Gemeinschaften deziert auf eine prophetische Überlieferung zur Spaltung der Umma. Hier kommt der Wahrheitsanspruch zum Tragen und bildet das wichtigste Unterscheidungskriterium. Als Grund für die Spaltung

4 Nach der Nennung des Propheten Muhammad wird aus Respekt die Eulogie »Gott segne ihn und schenke ihm Heil« gesprochen, auf Arabisch *ṣallā ʿilāhu ʿalayhi wa-sallam*. Bei Bedarf soll diese Fußnote daran erinnern, die Eulogie zu sprechen, wenn der Name des Propheten fällt.

der muslimischen Gemeinschaft nennt al-Baġdādī den historischen Fakt des Todes des Propheten. Bis zu diesem Zeitpunkt waren Muslime, ihm zufolge, einig. Die Spaltung begann dann mit den ersten praktischen Fragen zur Grablegung des Propheten und dehnte sich schnell aus, bis sie andere politische und theologische Themen umfasste (aš-Šahristānī, *al-Milal wa-n-Niḥal*, 31–39). Al-Baġdādī listet die an der oben genannten Auseinandersetzung beteiligten Gruppen auf, um die gerettete Gemeinschaft hervorzuheben; hierzu referiert er auf die bekannte Überlieferung von Anas Ibn Malik wie folgt:

»Die Juden spalteten sich in siebenzig oder einundsiebenzig Gruppen, ebenso die Christen. Meine Umma wird sich in dreiundsiebenzig Gruppen spalten, alle werden ins Höllenfeuer kommen, außer einer.« (vgl. *Sunan Ibn Māja*, 3992)

In einer weiteren Version dieses Hadith, ebenfalls überliefert von Anas Ibn Mālik, heißt es:

»Die Kinder Israels spalteten sich in einundsiebenzig Sekten, und meine Gemeinschaft wird sich in zweiundsiebenzig Sekten spalten – alle werden ins Höllenfeuer kommen, außer einer: der Hauptgemeinschaft (*al-ġamāʿa*).« (*Sunan Ibn Māja*, 3992)

In Rahmen seiner oben genannten Darstellung der verschiedenen Gemeinschaften bildet nach al-Baġdādī die Gemeinschaft der *ahl as-sunna wa-l-ġamāʿa* die dreiundsiebenzigste und damit letzte Gruppe, die ihm zufolge als »die gerettete Gruppe« gilt (*Sunan Ibn Māja*, 3992). Folglich werden die theologischen Ansichten aller anderen Gruppen präsentiert, um deren falschen Thesen und Behauptungen zu besprechen und zu widerlegen. Damit stellt sich der Begriff der *ahl as-sunna wa-l-ġamāʿa* von Beginn an als Gegenpol zu anderen Gruppen dar; sie wird als die Gruppe, die dem Wahrheitsanspruch am meisten gerecht wird, gefestigt.

Diese Diskussion vormoderner Gelehrter zur Klassifizierung von Gruppen und Gemeinschaften spiegelt sich immer noch in modernen Abhandlungen wider. Dort werden die *ahl as-sunna wa-l-ġamāʿa* als Anhänger einer theologischen und juristischen Schule im Islam bezeichnet (vgl. Kuzey, *Ahl as-Sunna*, 45). Hierbei ist mit »Schule« nicht eine konkrete institutionelle Einrichtung gemeint, sondern vielmehr ein spezifisches Geflecht von Glaubensüberzeugungen, Praktiken und Denksätzen, die ihren Ursprung in der Sunna des Propheten Muhammad haben. Statt des Begriffs »Schule« können auch die Begriffe »Strömung« oder »Zugehörigkeit« verwendet werden. Im Werk von Muharrem Kuzey werden *ahl as-sunna wa-l-ġamāʿa* als »die Leute der prophetischen Überlieferungen und der einträchtigen Gemeinschaft« bezeichnet, eine Übersetzung, die die Gruppe wiederum sehr allgemein präsentiert, statt sie zu limitieren (Kuzey, *Ahl as-Sunna*, 45). Dieser Ansatz lässt eine subjektive Tendenz vermuten, in der jeweilige Autoren die eigene Gemeinschaft schwammig und unklar definieren, um jegliche Limitierung oder Reduktion zu vermeiden. So bleibt das Sunnitentum die ausschlaggebende Gemeinschaft, während andere Strömungen als Ergänzung dargestellt werden. Unter *ahl as-sunna* werden zudem nicht nur die Anhänger der prophetischen Überlieferungen verstanden, sondern auch diejenigen, die sich als Befolger der »islami-schen Mitte« wahrnehmen oder als solche wahrgenommen werden (van Ess 2011, 1272 f.). Der Begriff fungiert somit nicht nur als Selbstbezeichnung, sondern auch als Selbstabgrenzung. Dies wird besonders deutlich, wenn man die Verwendung des Begriffs durch Ibn Sirīn betrachtet, der diesen im Kontext der Abgrenzung zu den *ahl al-bidʿa* (den »Anhängern von Neuerungen«) ge-brauchte (vgl. Kuzey, *Ahl as-Sunna*, 47).

Der zweite Bestandteil, *al-ğamā'a*, ist insbesondere wegen seiner Zweideutigkeit interessant – einerseits sozial, andererseits politisch. *Al-ğamā'a* bedeutet »Gemeinschaft« oder »Zusammenhalt« (Kuzey, *Ahl as-Sunna*, 45) und wird von einigen Gelehrten als Bezeichnung für die Gemeinschaft der Prophetengefährten und deren Einheit interpretiert.

Die politische Dimension des Begriffs *al-ğamā'a* wurde im Zuge der ersten innerislamischen Auseinandersetzungen und Bürgerkriege als Begriff zur Wiederherstellung der Einheit verwendet (Kuzey, *Ahl as-Sunna*, 45). Der Beginn dieser Spaltungen kann auf den Tod des dritten Kalifen 'Utmān ibn Affān im Jahr 656 n. Chr. zurückgeführt werden. Diese Spannungen nahmen im Laufe der Zeit zu und kulminierten in den ersten beiden Bürgerkriegen. Besonders der zweite Bürgerkrieg, auch bekannt als die Schlacht von Šifīn 657 n. Chr., stellte einen zentralen Moment in der Entstehung der sunnitisch-schiitischen Trennung dar, deren Auswirkungen bis in die Gegenwart fortwirken.

Dieser Krieg fand zwischen den Anhängern des vierten Kalifen 'Alī ibn Abī Ṭālib und dem Gouverneur von Syrien, Mu'āwiya ibn Abī Sufyān, statt (vgl. Kennedy ²2004, 78). Politisch markierte diese Auseinandersetzung das Ende des Konsenses über die Führung der islamischen Gemeinschaft nach dem Tod des Propheten; theologisch führte der Krieg zur Herausbildung neuer religiöser Strömungen, insbesondere der Charidschiten und der Schiiten, während historisch gesehen der Grundstein für das Umayyadenkalifat gelegt wurde.

Das Jahr 661 n. Chr. ist in der islamischen Geschichtsschreibung als »Jahr der Einheit« (*'ām al-ğamā'a*) bekannt (vgl. Kuzey, *Ahl as-Sunna*, 46). In diesem Jahr wurde der vierte Kalif 'Alī ibn Abī Ṭālib ermordet, und sein Sohn al-Ḥasan übernahm vorübergehend die Führung. Zu diesem Zeitpunkt waren zwei konkurrierende Machtzentren etabliert, eines in Kufa, angeführt von 'Alī ibn Abī Ṭālib, und eines in Syrien, das unter der Herrschaft von Mu'āwiya stand. Mu'āwiya beanspruchte das Kalifat für sich, und nach dem freiwilligen Rücktritt von al-Ḥasan war Mu'āwiya der einzige anerkannte Kalif der islamischen Welt. Formal gesehen war die muslimische Gemeinschaft damit wieder vereint, und Mu'āwiya machte vielfach Gebrauch von dem Begriff *al-ğamā'a*, um seine politische Legitimation zu unterstreichen, was er auch durch die Berufung auf den oben genannten Hadith mit der Spaltung der Gemeinschaft bekräftigte (vgl. van Ess 2011, 23).

Ahl al-ḥadīṭ* und *ahl ar-ra'y

Im zweiten Jahrhundert nach der Hidschra entbrannte eine zentrale rechtlich-theologische Debatte innerhalb der islamischen Gelehrsamkeit über die methodologischen Grundlagen der Rechtsfindung (*uṣūl al-fiqh*). Dabei standen sich die beiden Kontrahenten *ahl al-ḥadīṭ* und *ahl ar-ra'y* gegenüber.

Ahl al-ḥadīṭ – wörtlich übersetzt als »Leute der Tradition« – bezeichnet hier eine theologisch-juristische Strömung innerhalb des frühen Islams, die die prophetische Überlieferung (*ḥadīṭ*) als zentrale Rechtsquelle betrachtete (vgl. Gibb, Kramers, Lévi-Provencal & Schacht 1986, 258 f.). Der Traditionalismus dieser Bewegung knüpfte an das oben beschriebene vorislamische Konzept der Sunna an, das mit dem Islam zur normativen Praxis des Propheten Muhammad transformiert wurde.

Während die im zweiten Jahrhundert nach der Hidschra entstandenen frühen Rechtsschulen bei der Beantwortung religiöser Fragestellungen häufig auf rationale Argumentation und individuelle Meinungen (*ra'y*) zurückgriffen – ein Ansatz, der als »lebendige Tradition« bezeichnet wurde – trat

die Bewegung der *ahl al-ḥadīth* dieser Praxis entschieden entgegen (vgl. Gibb et al. 1986, 258 f.). Ihrer Auffassung nach konnte einzig die überlieferte Praxis des Propheten maßgeblich für die islamische Rechtsfindung sein. In diesem Kontext strebten sie die systematische Sammlung und kritische Analyse authentischer Prophetentradition an (vgl. Gibb et al. 1986, 258 f.). Besondere Aufmerksamkeit galt dabei der kritischen Analyse der Überlieferungsketten (*isnād*), um die Authentizität der jeweiligen Berichte zu überprüfen sowie ihre rechtliche und theologische Relevanz herauszuarbeiten.

Ahl ar-ra'y – wörtlich ›Anhänger der Meinung‹ – ist ein Begriff, der mit polemischer Absicht von den *ahl al-ḥadīth* verwendet wurde, um ihre methodologischen Gegner abzuwerten. Der Begriff *ra'y* bezeichnete ursprünglich ein ›vernunftbasiertes Urteil‹ und bezog sich somit auf die Anwendung menschlicher Rationalität bei der Beantwortung rechtlicher Fragen – unabhängig davon, ob diese Überlegungen systematisch, persönlich oder situationsbedingt motiviert waren (vgl. Gibb et al. 1986, 692). *Ra'y* war ein gängiges Instrument zur Rechtsfindung, vor allem in Situationen, in denen es an klaren Belegen aus Koran oder Sunna mangelte. Dabei konnte es vorkommen, dass prophetische Überlieferungen zugunsten rationaler Entscheidungen zurückgestellt wurden – ein Vorgehen, das von den *ahl al-ḥadīth* als unzulässig und theologisch bedenklich eingestuft wurde.

Diese Auseinandersetzung der beiden Strömungen war ein prägendes Ereignis in der Entwicklung des islamischen Rechts. Während die frühen Rechtsschulen zunächst auf ihre lokalen Traditionen und Vernunftschlüsse vertrauten, pochten die *ahl al-ḥadīth* auf die ausschließliche Orientierung an den prophetischen Aussagen, stets in Verbindung mit dem Koran als oberste Instanz. Diese Position verschaffte ihnen zunehmenden Einfluss, sodass sich ihre Sichtweise mit der Zeit durchsetzen konnte. Infolgedessen übernahmen die Rechtsschulen schrittweise diese Betonung der prophetischen Überlieferungen, und das Studium der prophetischen Traditionen wurde als eigenständiger Wissenschaftszweig anerkannt, der nicht mehr im Widerspruch, sondern als komplementäre Ergänzung zum islamischen Recht verstanden wurde. Besonders hervorzuheben ist hier Imam aš-Šāfi'ī, der einen wesentlichen Beitrag für die Etablierung der Sunna als Quelle des islamischen Rechts leistete (vgl. Gibb et al. 1986, 259). Dennoch blieben die konkrete Anwendung und Verwendung der Hadithe vom Konsens der Gelehrten der jeweiligen Rechtsschule abhängig.

Die Zuschreibung *ahl ar-ra'y* diente somit weniger der Selbstbeschreibung einer bestimmten Gelehrtengruppe, sondern vielmehr der polemischen Abgrenzung. Es existierte keine islamische Rechtsschule, die sich selbst als *ahl ar-ra'y* bezeichnet hätte (vgl. Gibb et al. 1986, 692). Diese Zuschreibung – unter anderem von Gelehrten wie aš-Šāfi'ī oder Ibn Qutayba getätigt – traf vor allem die ḥanafitische Rechtsschule, um deren methodisches Vorgehen zu kritisieren und als abweichend von der ›authentischen Tradition‹ zu kennzeichnen, und sie fungierte als eine Art Warnung vor der vermeintlich spekulativen Anwendung der Vernunft in Rechtsfragen (vgl. Gibb et al. 1986, 692). Die Kontroversen zwischen *ahl al-ḥadīth* und *ahl ar-ra'y* sind daher nicht nur ein Abbild der historischen Entwicklungen, sondern auch ein Zeugnis der Dynamik und Komplexität der islamischen Gelehrtentradition. Deren Gegenüberstellung ist letztendlich eine konstruierte Dichotomie, die weder eine reale institutionelle oder schulische Trennung ist, sondern vielmehr eine diskursive Strategie zur Durchsetzung und Legitimation eigener rechtstheoretischer Ansätze darstellt. Die Auseinandersetzungen beider Strömungen führten nicht nur zu einer festen Verankerung der Sunna als Quelle im islamischen Recht, sondern auch zu einer nachhaltigen Formierung der verschiedenen rechtlichen und theologischen Richtungen innerhalb des Islams.

4. Die vier sunnitischen Rechtsschulen als Mittel zur Selbstverortung gegenwärtiger Muslim:innen

Gegenwärtig werden die Begriffe *ahl al-ḥadīṭ*, *ahl ar-ra'y*, *ahl as-sunna wa-l-ğamā'a* etc. oft in Diskursen um muslimische Identität verwendet; manche davon erleben sogar eine wieder erstarkte Relevanz. Nichtsdestotrotz sind diese Begriffe, wie bereits dargestellt, nicht immer klar definiert und oft auch nicht klar voneinander abgegrenzt. Die Verwendung dieser Konzepte in Verbindung mit dem der Rechtsschulen fügt weiter Schwierigkeiten hinzu. Insbesondere in Staaten, in denen verschiedene muslimische Gruppierungen leben, hat die Zugehörigkeit zur Rechtsschule eine große Relevanz und dient als internes Differenzierungskriterium, denn dort wird sie oft mit einer ethnischen oder politischen Zuordnung kombiniert.

In westlichen demokratischen Staaten, in denen Muslime vieler verschiedener Strömungen leben, wird gegenwärtig die Zugehörigkeit zu einer Rechtsschule zur Differenzierung zwischen den Gruppierungen verwendet, vor allem von Muslimen selbst. Der Begriff ›sunnitischer Islam‹ wird hier als Merkmal angeblicher Zugehörigkeit zu einer der vier bekannten sunnitischen Rechtsschulen gesehen und verweist, neben islamrechtlicher Zugehörigkeit, meist auf eine wenig bedachte theologische Zuordnung – meist Aṣ'arī oder Mu'tazilī – sowie auf einen ethnischen und geographischen Hintergrund hin. Damit werden Rechtsschulen und die Zugehörigkeit zu ihnen zu allgemeinen Markern für politische und religiöse Identität. Folglich wird häufig davon ausgegangen, dass Menschen aus dem Maghreb der mālikītischen Rechtsschule befolgen, während Menschen aus dem Iran oft automatisch dem Schiitentum zugeordnet werden. Diesen Ansatz weiterhin in einer Epoche und einer Gesellschaft zu verwenden, in denen Menschen frei denken und entscheiden können sollten, zeigt Risiken und potentielle Gefahren hinter der scheinbaren Vielfalt auf.

Der arabische Begriff für Rechtsschule lautet *maḏhab* (Pl. *maḏāhib*). Dabei lassen sich zwei Bedeutungsebenen unterscheiden: eine sprachliche und eine fachspezifische. Etymologisch bedeutet *maḏhab* ›Weg‹, ›Pfad‹ oder ›Methode‹ (Ghandour 2014, 31). Im fachspezifischen Kontext beschreibt *maḏhab* eine Gemeinschaft von Gelehrten und ihren Schülern, die sich nicht nur mit juristischen Fragen beschäftigen, sondern sich umfassend mit dem Verständnis und der Anwendung der göttlichen Offenbarung (*wahy*) sowie mit einer bestimmten theologischen (*kalām*-)Zuordnung auseinandersetzen (Ghandour 2014, 31). Im Laufe der Zeit dehnte sich die Bedeutung dieses Begriffs aus und weist nunmehr auf eine Gemeinschaft von Menschen hin, die eine bestimmte Rechtslehre befolgen und sich damit identifizieren. Dabei ist wichtig zu erwähnen, dass es sich bei der Bezeichnung ›Schule‹ nicht um eine institutionelle oder örtlich gebundene Einrichtung handelt (vgl. Ebert & Heilen 2016, 28). Der Begriff ›Schule‹ ist hier im Sinne einer bestimmten Auslegungsrichtung, Interpretation, Methode und Systematisierung zu verstehen. Daher existiert nicht *die* eine *maḏhab*, sondern eine Vielzahl unterschiedlicher Schulen, auf die im weiteren Verlauf des Abschnitts noch näher eingegangen wird. Fundamental für jede *maḏhab* ist die Methodologie: Sie verbindet verschiedene Ansichten, Meinungen sowie Interpretationen und verleiht der jeweiligen Rechtsschule eine kohärente, systematische Struktur. Die folgende Definition von Serdar Kurnaz fasst die bisherigen Ausführungen zusammen:

»Ein *maḏhab* ist ›eine Meinung bzw. ein Gefüge von Meinungen eines einzelnen Gelehrten [oder] eine aus einer Gruppe von Rechtsgelehrten und Juristen bestehende Rechtsschule, die sich auf ein Korpus an Rechtsmeinungen, eine Begriffssystematik, auf Methoden und methodische, sowie rechtliche Prinzipien eini-

gen. Sie werden auf einen Gelehrten bezogen, der als namensgebender Rechtsgründer (Eponym) fungiert.« (Kurnaz 2023, 62)

Zur Entstehung und Herausbildung der islamischen Rechtsschulen existieren unterschiedliche Erklärungsansätze. Eine traditionelle Auffassung geht davon aus, dass sich die Rechtsschulen zunächst aus regionalen Gelehrtenkreisen entwickelten, die sich später zu personalen Schulen formierten. In diesem Modell war somit die geografische Herkunft der Gelehrten entscheidend für die Prägung rechtlicher Ansichten (Kurnaz 2023, 57 f.). Demnach bildeten sich ab der Mitte des 2. Jahrhunderts nach der Hidschra regionale, weitgehend autonome Gelehrtenkreise, bestehend aus Lehrern und ihren Schülern, die bestimmte Rechtspositionen vertraten.

Dieser Ansatz wurde jedoch vielfach kritisiert. So betont der Islamwissenschaftler Wael B. Hallaq, dass sich auch Gelehrte, die am selben Ort wirkten, in ihren rechtlichen Ansichten deutlich unterscheiden konnten und sich oftmals bewusst voneinander abgrenzten (Kurnaz 2023, 58). Für Hallaq stellt die bloße geografische Nähe daher kein hinreichendes Kriterium für eine gemeinsame rechtliche Praxis »im Sinne regionaler Rechtsschulen« dar (Kurnaz 2023, 58). Stattdessen plädiert er für die These, dass sich nicht regionale Rechtsschulen zu personalen, »sondern vielmehr personale Rechtsschulen zu doktrinalen« (Kurnaz 2023, 58) Schulen entwickelt haben sollten. Diese Sichtweise erscheint ziemlich plausibel, da sich im zweiten Jahrhundert innerhalb der Gelehrtenkreise unterschiedliche Methoden und Ansichten entwickelten, die zur Grundlage der jeweiligen Rechtsmeinungen wurden. Serdar Kurnaz beschreibt diesen Prozess als eine »Ausdifferenzierung«, die bis zu Beginn des dritten Jahrhunderts andauerte und die zunehmende Systematisierung und Kanonisierung der verschiedenen Rechtsansätze umfasste (Kurnaz 2023, 60).

Ein bemerkenswerter Aspekt dieser Entwicklung ist die relative Offenheit im Lehrbetrieb: Schüler waren zunächst nicht zwingend an ihre Lehrer oder eine bestimmte Schule gebunden. Vielmehr konnten sie bei verschiedenen Gelehrten lernen und deren Ansätze kombinieren. Dadurch bestand kein statisches System, sondern es existierte eine gewisse Dynamik in den Rechtsschulen, die wesentlich zur Weiterentwicklung und Verbreitung der Rechtsschulen beitrug (Kurnaz 2023, 48).

Aufgrund der Vielzahl beteiligter Akteure wiesen die Rechtsschulen von Beginn an eine gewisse interne Pluralität und Meinungsvielfalt auf. Das führte nicht selten zu Spannungen – insbesondere zwischen sunnitischen und schiitischen Rechtstraditionen, die teilweise in heftigen Auseinandersetzungen mündeten (Kurnaz 2023, 64). Aus der Vielfalt an Schulen konnten sich bis in die Gegenwart vier sunnitische, drei schiitische sowie eine ibaditische Rechtsschule durchsetzen (Kurnaz 2023, 57).⁵

Die vier großen und anerkannten sunnitischen Rechtsschulen sind die ḥanafitische, mālikītische, schafi'itische und ḥanbalitische Schule. Sie alle verstehen sich als Anhänger der Sunna des Propheten Muhammad. Was die Namen der Rechtsschulen betrifft, so sind diese in der Regel auf die Gründer zurückzuführen – auch wenn deren Schüler maßgeblich zur Entwicklung und Spezifizierung der jeweiligen Schule beigetragen haben. Ein Beispiel hierfür ist die hanafitische Rechtsschule, die auf Abū Ḥanīfa zurück geht. Seine Schüler, darunter Zufar ibn Ḥudayl (728–775), Abū

5 Die kleineren Rechtsschulen sind entweder im Laufe der Zeit verschwunden oder mündeten früher oder später in diese großen Rechtsschulen.

Yūsuf (731–798) und Muḥammad Ibn al-Ḥasan aš-Šaybānī (749/50–805), prägten durch ihre eigenen Rechtsmeinungen die Schule entscheidend weiter (vgl. Kurnaz 2023, 134).

In der folgenden Tabelle werden die vier anerkannten islamischen Rechtsschulen aufgelistet, die sich selbst dem Sunnitentum zurechnen. Dabei werden die zentralen Unterschiede in Bezug auf ihre Rechtsquellen und methodischen Ansätze nur knapp zusammengefasst. Eine ausführliche Darstellung der einzelnen Quellen der Rechtsfindung erfolgt in diesem Artikel nicht. Die Begriffe *qiyās*, *istiḥsān*, *iğmāʿ* und *ʿamal* stammen aus der islamischen Rechtsmethodik: *Qiyās* bezeichnet den Analogieschluss, *istiḥsān* die juristische Präferenz, *iğmāʿ* den Konsens der Gelehrten, und *ʿamal* verweist auf die gelebte Praxis der Bewohner Medinas.

Schule	Ḥanafīya	Mālikīya	Šāfiʿīya	Ḥanbalīya
Gründer	Abu Ḥanīfa (699–767)	Mālik b. Anas (711–795)	aš-Šāfiʿī (767–820)	Aḥmad Ibn Ḥanbal (780–855)
Methodik	induktives Denken, <i>ʿamal</i> , <i>qiyās</i> , <i>istiḥsān</i>		sprachliche Interpretation bzw. textorientiert, <i>qiyās</i> , <i>istiḥsān</i> , <i>iğmāʿ</i>	text-literalistische Interpretation von Qurʾān und Hadith mit minimaler Anwendung von <i>qiyās</i>
Quellen	Koran, Hadith, <i>iğmāʿ</i> , <i>qiyās</i> , <i>istiḥsān</i>	Koran, Hadith, <i>iğmāʿ</i> , <i>qiyās</i> , <i>ʿamal</i>	Koran, Hadith, <i>iğmāʿ</i> , <i>qiyās</i> , <i>istiḥsān</i>	Koran, Hadith, <i>iğmāʿ</i> , <i>qiyās</i> , jedoch stärker auf Hadith und weniger auf Analogie angewiesen
Hauptunterschiede	Betonung auf <i>qiyās</i> und <i>istiḥsān</i> für flexiblere Auslegung	Fokus auf den Konsens der Medinenser und deren Praxis, starker regionaler Einfluss, besonders in Nordafrika	sehr systematische Methodik mit einem klaren Regelwerk für die Anwendung von <i>qiyās</i> und <i>iğmāʿ</i>	strikte Anwendung von Hadithen und Qurʾān, wenig Raum für <i>qiyās</i> oder <i>istiḥsān</i> , sehr konservativ
geographische Verbreitung	Türkei, Indien, Pakistan, Bangladesch, Teile des Nahen Ostens	Nordafrika (z. B. Algerien, Marokko, Tunesien), Teile Westafrikas	Indonesien, Malaysia, Teile von Ägypten und anderen Teilen des Nahen Ostens	Saudi-Arabien, Teile von Syrien und Irak (vgl. Ebert & Heilen 2016, 36)

Aus der oben genannten Tabelle wird ersichtlich, dass sich alle vier Rechtsschulen auf dieselben grundlegenden Quellen berufen – Koran, Hadith, Konsens (*iğmāʿ*) und Analogie (*qiyās*) –, sich jedoch in der Gewichtung und methodischen Anwendung dieser Quellen deutlich unterscheiden. Die hanafitische Schule zeichnet sich durch eine sehr flexible Methodik aus, bei der *istiḥsān* eine zentrale Rolle spielt, um den Kontext und das Wohl der Gemeinschaft zu berücksichtigen. Die malikitische Schule orientiert sich stark an der Praxis der frühen muslimischen Gemeinde in Medina. In der schafiitischen Schule liegt der Schwerpunkt der Methodik auf *qiyās* und *iğmāʿ*, während die hanbalitische Schule eine konservative Ausrichtung verfolgt, einen starken Fokus auf Überlieferungsliteratur (Hadith) legt und weitgehend spekulative Methoden vermeidet.

Im Anschluss an diese Betrachtung soll kurz das Verhältnis der Rechtsschulen zu den theologischen Strömungen der *ahl al-ḥadīth* und *ahl ar-raʿy* thematisiert werden. Wie in Teil 2 beschrieben, dienten diese Begriffe ursprünglich der Unterscheidung theologischer Positionen, wurden später jedoch auch zur Einordnung rechtlicher Schulen verwendet: Die einen galten als traditionalistisch (*ahl al-ḥadīth*), die anderen als rationalistisch (*ahl ar-raʿy*).

Diese Zuordnung war allerdings keineswegs einheitlich (vgl. Makdisi 2022, 3). Verschiedene Quellen ordnen ein und dieselbe Rechtsschule unterschiedlichen Strömungen zu – häufig mit dem Ziel, sich selbst ideologisch oder methodisch von anderen abzugrenzen. Darüber hinaus veränderten sich diese Einordnungen im Laufe der Zeit: So wurde etwa die hanbalitische Rechtsschule oft mit den *ahl al-ḥadīṭ* in Verbindung gebracht, während die hanafitische Rechtsschule überwiegend den *ahl ar-ra'y* zugerechnet wurde (Makdisi 2019, 3). Diese Einteilungen dienten somit primär der eigenen Positionierung und spiegeln nicht immer eine objektive Klassifizierung wider.

Neben den sunnitischen Rechtsschulen existieren – wie bereits erwähnt – auch schiitische Rechtsschulen, die im Folgenden jedoch nur anhand einiger grundlegender Unterschiede skizziert werden sollen. Der Schiismus repräsentiert ein vom sunnitischen Mainstream abweichendes Verständnis des Islam. Die Unterschiede betreffen sowohl die Quellenlehre als auch die Methodologie der Rechtsfindung. Zwar ziehen auch Schiiten den Koran und die Sunna als zentrale Quellen heran, doch messen sie der Familie des Propheten Muhammad – insbesondere den Nachkommen des vierten Kalifen 'Alī ibn Abī Ṭālib – eine besondere Autorität bei. Diese Nachkommen werden als ›Imame‹ bezeichnet und gelten im schiitischen Verständnis als Träger einer von Gott verliehenen, unfehlbaren Autorität (vgl. Ebert & Heilen 2016, 105).

Diese besondere Stellung der Imame wirkt sich wesentlich auf die Rechtsmethodologie aus. So wird beispielsweise der *iǧmā'* (Konsens) nur dann als gültige Quelle anerkannt, wenn er auf die Meinung eines Imams zurückgeführt werden kann. Die Autorität der Imame durchzieht somit sowohl die Quellengrundlage als auch die praktische Rechtsanwendung. Eine solche unfehlbare Instanz existiert in der sunnitischen Rechtstradition nicht (vgl. Kurnaz 2023, 168).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die vier großen sunnitischen Rechtsschulen trotz ihrer methodischen Unterschiede auf denselben grundlegenden Quellen basieren und jeweils eigenständige Zugänge zur Rechtsfindung entwickelt haben. Während einige Schulen stärker auf Analogie oder Konsens setzen, bevorzugen andere eine strengere Bindung an die Überlieferung, weswegen die Rechtsschulen zur Abgrenzung entweder mit den *ahl al-ḥadīṭ* oder den *ahl ar-ra'y* in Verbindung gebracht werden. Im Unterschied dazu stellt die schiitische Rechtslehre mit der zentralen Rolle der Imame ein grundsätzlich anderes Modell dar, was sowohl die Autorität als auch die Struktur der Rechtsfindung maßgeblich beeinflusst. Demnach gibt es nicht ›das eine‹ Recht, sondern eine Vielzahl historisch gewachsener Zugänge zur Auslegung der Offenbarung, die auch im europäischen Kontext zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die Frage, wie und in welcher Form die oben genannten Rechtsschulen im Leben und Denken gegenwärtiger Muslime eine Rolle spielen, lässt sich aufgrund fehlender konkreter Feldforschung und Erhebungen trotz alledem nur sehr oberflächlich beantworten.

5. Muslime in Deutschland – Wie tragfähig ist die Zuordnung zu Rechtsschulen?

Nachdem nun die Entstehung, Methodik und Differenzierung der islamischen Rechtsschulen im globalen historischen Kontext betrachtet wurden, richtet sich der Blick im Folgenden auf einen spezifisch europäischen Rahmen: dem muslimischen Leben in Deutschland. Die rund 5,5 Millio-

nen Muslime, die hier leben, gehören unterschiedlichen religiösen Strömungen des Islams an und bringen vielfältige nationale, kulturelle und ethnische Hintergründe mit. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem die Verteilung zwischen den beiden Hauptströmungen – Sunnitentum und Schiitentum – sowie die Frage, inwieweit sich die Zugehörigkeit zu den klassischen islamischen Rechtsschulen in der deutschen Realität widerspiegelt.

Laut einer Studie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF) aus dem Jahr 2020 ordnen sich etwa 74 % der in Deutschland lebenden Muslime der sunnitischen Glaubensrichtung zu (vgl. Pfündel et al. 2021, 46). Neben dem Sunnitentum sind auch das Schiitentum und das Alevitentum in Deutschland vertreten. Etwa 4 % der Muslime bekennen sich zum schiitischen Islam, während rund 8 % dem Alevitentum angehören. Etwa 41 % der Aleviten betrachten das Alevitentum nicht als Teil des Islam, sondern verstehen es als eigenständige Religionsgemeinschaft (vgl. Pfündel et al. 2021, 46).

Ein Blick auf die ethnisch-geografische Herkunft der Muslime in Deutschland zeigt, dass etwa 45 % aus der Türkei stammen – dies entspricht rund 2,5 Millionen Menschen (Pfündel et al. 2021, 42). Weitere 27 % stammen aus arabischsprachigen Ländern, vor allem aus Nordafrika. Etwa 19 % haben ihre Wurzeln in Südosteuropa und rund 9 % im Nahen und Mittleren Osten, beispielsweise im Iran. Hinsichtlich der zum Islam konvertierten Personen in Deutschland liegen bislang keine aussagekräftigen statistischen Erhebungen vor (Pfündel et al. 2021, 42).

Die Erhebung der Zugehörigkeit zu den in Teil 4 genannten islamischen Rechtsschulen erfolgt bislang nicht, da hierfür keine systematischen Daten vorliegen. Dafür gibt es folgende Gründe: Erstens wird die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rechtsschule in Deutschland nicht als amtlich erfasstes Merkmal geführt – im Gegensatz etwa zur Unterscheidung zwischen »katholisch« und »evangelisch« im Christentum. Zudem gewährleistet Artikel 4 des Grundgesetzes die Religionsfreiheit, sodass es keine rechtliche Verpflichtung zur detaillierten Angabe einer spezifischen Rechtsschulenzugehörigkeit gibt (Artikel 4 GG). Zweitens stellt die Selbstidentifikation einen weiteren Faktor dar, da sich nicht alle Muslime in Deutschland mit einer bestimmten Rechtsschule identifizieren und auch viele Gemeinden keinen besonderen Wert auf die Befolgung einer bestimmten Rechtsschule legen. Weiters beschränken sich Gemeinden nicht nur auf eine Rechtsschule, sondern können auch mehrere Schulen parallel vertreten. Und drittens erschwert die fehlende zentrale Institutionalisierung des Islam in Deutschland insgesamt die Sammlung gemeinsamer, systematischer Daten zu den Rechtsschulen.⁶ Viele Moscheegemeinden und Verbände erheben solche Informationen nicht.

Aus diesen Gründen ist eine präzise Erhebung der Zugehörigkeit zu den islamischen Rechtsschulen derzeit nicht möglich. Solche Erhebungen wären zudem aus gesellschaftlicher, theologischer und kultureller Perspektive sensibel und daher aufwendig. Um dennoch einen ungefähren Überblick über die Zugehörigkeit zu bekommen, stützen sich Schätzungen oft auf indirekte Hinweise wie ethnische Herkunft oder die Zugehörigkeit zu bestimmten Verbänden. Bei diesem Ansatz kann aber nicht wirklich von einer Erhebung, sondern bestenfalls von einer Spekulation gesprochen werden.

6 Dies beruht auf der Tatsache, dass sunnitische Muslime und ihre Gemeinden oder Verbände keinen offiziellen Körperschaftsstatus besitzen.

Wie bereits in Teil 4 angeführt wurde, ist die hanafitische Rechtsschule vor allem in Ländern wie der Türkei, Indien, Pakistan, Bangladesch, sowie in Teilen des Nahen Ostens verbreitet. Angesichts dieser geografischen Verbreitung lässt sich vermuten, dass die 45 % der türkischstämmigen Muslime in Deutschland eher der hanafitischen Rechtsschule zugeordnet werden können. Im Fall der 27 % arabischstämmigen Muslime aus Nordafrika oder Syrien ist hingegen eine Zugehörigkeit zu einer der anderen sunnitischen Rechtsschulen wie der malikitischen, schafitischen oder hanbalitischen Schule wahrscheinlich.

Bezüglich der islamischen Verbände lässt sich diese Analogie ebenfalls anwenden. Das Bündnis Malikitische Gemeinde Deutschland e.V. (BMG) in Düsseldorf ordnet sich der malikitischen Rechtsschule zu, während sich der Verband DITIB (Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion und Vielfalt) der hanafitischen Rechtsschule zuordnet. Gleiches gilt für die Selbstidentifikation der Muslime mit den theologischen Strömungen der *ahl al-ḥadīth* und *ahl ar-ra'y*; auch hierfür gibt es keine Statistik bzw. lassen sich hierzu noch weniger spekulative Aussagen treffen, da diese Bezeichnungen, wie bereits dargestellt, für die Legitimation eigener rechtstheoretischer Ansätze verwendet wurden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die muslimische Gemeinschaft in Deutschland keine homogene Einheit bildet, sondern von einer ausgeprägten innermuslimischen Pluralität geprägt ist. Diese Vielfalt äußert sich in unterschiedlichen theologischen, ethnischen und juristischen Positionen und wird durch den rechtlich säkularen Rahmen garantiert. Die Mehrheit der hier lebenden Muslime fühlt sich dem Sunnitentum zugehörig, und die Selbstidentifikation mit dem sunnitischen Islam kann auf die Zugehörigkeit zu einer der vier bekannten sunnitischen Rechtsschulen zurückgeführt werden. Eine systematische Erfassung der Zugehörigkeit zu den islamischen Rechtsschulen ist in Deutschland derzeit kaum möglich. Gründe dafür sind die bereits ausgeführte fehlende zentrale Institutionalisierung des Islams, die große Vielfalt innerhalb der Gemeinden sowie das Fehlen einer Verpflichtung zur Angabe der jeweiligen Rechtsschulbindung. Indirekte Hinweise – etwa über die ethnische Herkunft oder die Mitgliedschaft in bestimmten Verbänden wie DITIB oder der Islamischen Gemeinschaft der Bosniaken (IGB) – erlauben lediglich vorsichtige Annäherungen. Auf dieser Grundlage lässt sich jedoch zumindest annehmen, dass alle vier sunnitischen Rechtsschulen in Deutschland vertreten sind, wobei nicht klar ist, wie die Muslime diese Zugehörigkeit inhaltlich begreifen und ob und inwieweit man zu einer oder mehreren Rechtsschulen gleichzeitig gehören kann.

Die beschriebene innermuslimische Vielfalt in Deutschland bildet jedoch nicht nur ein Abbild historischer Strömungen, sondern stellt zugleich eine Herausforderung für die rechtliche und theologische Orientierung muslimischer Gemeinschaften im säkularen Kontext dar. Im folgenden Abschnitt wird die Thematik der Muslime als Minderheit in nicht-muslimischen Gesellschaften näher behandelt.

6. *Fiqh al-aqalliyāt* als Ansatz zur Erzeugung neuer Ansätze für das Leben der Muslime in pluralen demokratischen Gesellschaften

Aufgrund der oben genannten religiösen, ethnischen und politischen Vielfalt muslimischer Gemeinschaften in Deutschland wird in diesem Abschnitt danach gefragt, wie Muslime sich selbst verorten und welche neuen Ansätze sich hierzu entwickeln lassen.

2010 lebte etwa ein Fünftel der weltweiten muslimischen Bevölkerung in nicht-muslimischen Gesellschaften (vgl. Albrecht 2010, 9). In einem Kontext, in dem eine Mehrheit und eine Minderheit aufeinandertreffen, erfordert es seitens der Minderheit häufig einen erheblichen Mehraufwand, um ihre Interessen gegenüber der Mehrheitsgesellschaft durchzusetzen. Zudem kommt der Mehrheit in der Regel eine größere Entscheidungsmacht zu, was die Minderheit dazu zwingt, ihre Herausforderungen und Problematiken mit der Mehrheitsgesellschaft zu verhandeln.

Der ägyptische Gelehrte Yūsuf ‘Abd Allāh al-Qaraḍāwī (1926–2022) hat sich eingehend mit der Situation der muslimischen Minderheiten, insbesondere in Europa, beschäftigt. Er gilt als der maßgebliche Mitbegründer des *fiqh al-aqalliyāt al-muslima*, eines seit den 1990er Jahren verstärkt auftretenden Konzepts der Rechtsauslegung, das speziell auf die Bedürfnisse von Muslimen in nicht-muslimischen Gesellschaften ausgerichtet ist. Es reflektiert eine flexible und kontextualisierte Rechtsauslegung, die, ihm zufolge, als Lösung für die sich wandelnden sozialen und rechtlichen Gegebenheiten und Probleme in nicht-muslimischen Staaten fungieren soll.

Die Hauptziele des Minderheitenrechts liegen in der Wahrung der muslimischen Identität und der Schaffung von Bedingungen, unter denen Muslime in nicht-muslimischen Gesellschaften ein »islamgerechtes Leben« führen können (Albrecht 2010, 98). Dabei sollen ihre Lebensweisen im Einklang mit den islamischen Rechtsnormen stehen (Albrecht 2010, 100). Das Minderheitenrecht beabsichtigt, Lösungen für islamrechtliche Fragen zu bieten, die sich aus den spezifischen Lebensrealitäten von Muslimen in diesen Gesellschaften ergeben. Zudem soll es den interreligiösen Dialog fördern und die partizipatorische Teilhabe von Muslimen an der Gesellschaft unterstützen (Albrecht 2010, 98).

Al-Qaraḍāwī stützt sich bei seiner juristischen Methodologie nicht ausschließlich auf eine einzelne Rechtsschule oder auf die vier sunnitischen Schulen des islamischen Rechts, sondern plädiert vielmehr dafür, »alle Rechtsschulen in die Urteilsfindung einzubeziehen« (Albrecht 2010, 41). Dies stellt einen innovativen Ansatz dar, der nicht nur eine Überschneidung und Integration der bislang getrennten Rechtsschulen anstrebt, sondern ist auch einen Versuch der Berücksichtigung von Kontext, Zeit und speziellen Herausforderungen. Al-Qaraḍāwī stützt sich hierbei auf eine Vielzahl von Quellen, die neben den klassischen Rechtsquellen – wie dem Qur’ān, der Sunna, *qiyās* (Analogie) und *iǧmā’* (Konsens) – auch pragmatische Prinzipien beinhalten wie das *istiṣlah* (Nutzen des Gemeinwohls), *istiḥsān* (Präferenz für bestimmte Bestimmungen) und *‘urf* (Gewohnheitsrecht) (Albrecht 2010, 66). Das *fiqh al-aqalliyāt* soll folglich nicht als eigenständiger Rechtszweig gesehen werden, sondern »einen speziellen *fiqh*« (Albrecht 2010, 64) im bereits bestehenden *fiqh* darstellen. Darüber hinaus integriert das *fiqh al-aqalliyāt* das Prinzip der *taysīr* (Erleichterung), welches auf eine Vereinfachung und Erleichterung der religiösen Praxis abzielt (Albrecht 2010, 73). Als Begründung avanciert al-Qaraḍāwī, dass das islamische Recht grundsätzlich darauf aus-

gerichtet ist, den Gläubigen Erleichterung zu verschaffen, anstatt unnötige Erschwernis zu verursachen, wobei er sich auf den Qur'ān als oberste Quelle der Rechtsnormen beruft.⁷ Insbesondere betont al-Qaradāwī die Relevanz des Prinzips der *taysīr* für Muslime in nicht-muslimischen Gesellschaften, da sie aufgrund ihres Minderheitenstatus häufig benachteiligt sind und die Anwendung dieses Prinzips ihre religiöse Praxis in einem nicht-muslimischen Kontext erleichtern kann (vgl. Albrecht 2010, 74).

Al-Qaradawi betrachtet das Leben von Muslimen in nicht-muslimischen Gesellschaften vor allem in westlichen Staaten als notwendig für das Gemeinwohl der muslimischen Umma, da der Westen gegenwärtig das Zentrum der Weltmacht und der entwickelten Wissenschaften ist. Hierfür ist Integration nötig. Allerdings unterscheidet sich seine Auffassung von Integration erheblich von der in westlichen Kontexten üblichen Verwendung des Begriffs.⁸ So bedeutet Integration, ihm zufolge, weder die Assimilation an die Mehrheitsgesellschaft noch das isolierte Nebeneinander der muslimischen Gemeinschaft. Vielmehr versteht er Integration als ein »maßvolles Aufeinandereinfließen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen« (vgl. Albrecht 2010, 99). Es geht ihm nicht um ein einfaches Nebeneinander, sondern um eine Haltung, die das Gleichgewicht zwischen der Wahrung der eigenen religiösen Identität und der aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Mehrheitsgesellschaft fördert.

Wie lässt sich das Konzept des *fiqh al-aqalliyāt* nun im deutschen Kontext bewerten, und kann es einen Mehrwert sowohl für die muslimische als auch die nicht-muslimische Gesellschaft bieten?

Der wohl größte Mehrwert für Muslime in Deutschland liegt in der praxisorientierten Herangehensweise an ethische und juristische Herausforderungen. Besonders in sensiblen Bereichen wie dem Zinsverbot oder Fragen des Ehe- und Erbrechts lässt sich durch ein kontextbezogenes und vereinfachtes Rechtsverständnis pragmatische Lösungen entwickeln. So können islamische Prinzipien gewahrt und zugleich praktikable Wege innerhalb des deutschen Rechtsrahmens eröffnet werden.

Das *European Council for Fatwa and Research* (ECFR; auch *Europäischer Rat für Fatwa und Forschung*) ist ein islamisches Gremium, das sich mit der Ausarbeitung und Veröffentlichung islamischer Rechtsgutachten (*fatāwā*) für Muslime in Europa befasst. Gegründet 1997 und mit Sitz in Dublin, Irland, verfolgt der ECFR das Ziel, muslimische Gemeinschaften im europäischen Kontext rechtsschulübergreifend religiös zu begleiten und zu unterstützen. Der ECFR leistet somit einen Beitrag zur Integration von Muslimen in europäische Gesellschaften – ohne dabei den Anspruch auf Erhaltung und Entfaltung ihrer religiösen Identität aufzugeben (Fatwa-Ausschuss in Deutschland o. D.).

So überzeugend der Ansatz des *fiqh al-aqalliyāt* für viele Muslime in Europa sein mag, wirft er zugleich auch grundlegende Fragen auf – insbesondere in Bezug auf seine rechtliche Notwendigkeit und gesellschaftliche Wirkung im deutschen Kontext.

7 Ein passender Vers dafür ist Vers 185 in Sure 2: »[...] Allah will es euch leicht, Er will es euch nicht schwer machen [...]« vgl. Rassoul (2009, S. 53).

8 In dem 2007 verabschiedeten nationalen Integrationsplan Deutschlands wird Integration als »Einbindung in das gesellschaftliche, wirtschaftliche, geistig-kulturelle und rechtliche Gefüge des Aufnahmelandes ohne Aufgabe der eigenen kulturellen Identität« gesehen; vgl. Die Bundesregierung (2007, S. 127).

Zunächst ist festzuhalten, dass gemäß Artikel 4 des Grundgesetzes in Deutschland die Religionsfreiheit umfassend gewährleistet ist. Muslime können ihren Glauben weitgehend frei ausüben, Einschränkungen gibt es allerdings zum Beispiel in Bezug auf die Halal-Schlachtung oder den Bau von Moscheen. Vor diesem Hintergrund lässt sich argumentieren, dass Muslime in Deutschland keine speziellen ›Sonderregelungen‹ oder Lockerungen in Form des *fiqh al-aqalliyāt* benötigen, da die bestehenden Gesetze eine hinreichende Offenheit gegenüber der eigenen Religionsausübung zeigen.

Hinzu kommt die Möglichkeit für religiöse Gemeinschaften, in Deutschland den Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts zu erlangen. Dieser Status verleiht ihnen rechtliche Selbstständigkeit und besondere Privilegien, etwa bei der Vertretung ihrer Mitglieder oder in der eigenständigen Verwaltung. Damit steht muslimischen Gemeinden bereits ein rechtlich anerkannter Rahmen zur Verfügung, der eine institutionalisierte Ausübung ihrer Religion ermöglicht, ohne dass ein eigener Minderheiten-Fiqh notwendig wäre (siehe Abschnitt Idschāza).

Ein weiterer kritischer Aspekt ist die Gefahr der Entstehung von Parallelstrukturen: Die Etablierung eines gesonderten Rechtsverständnisses für Muslime in der Diaspora könnte – so befürchten Kritiker:innen – den Integrationsprozess erschweren und ein unterschiedliches Normverständnis fördern. Tatsächlich unterscheidet sich, wie bereits aufgezeigt wurde, das westliche Verständnis von Integration von jenem Verständnis des Gelehrten al-Qaraḍāwī (vgl. Albrecht 2010, 99). Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoller, statt eines ›Sonderrechts‹ eine kontextualisierte und universalistische Auslegung islamischer Prinzipien zu verfolgen – eine Herangehensweise, die religiöse Identität bewahrt, ohne gesellschaftliche Teilhabe zu behindern.

Zudem lassen sich viele der grundlegenden Prinzipien, auf die sich der *fiqh al-aqalliyāt* beruft – etwa das Gemeinwohl (*maṣlaḥa*), die Notwendigkeit (*ḍarūra*) oder der lokale Brauch (*urf*) – bereits in der klassischen islamischen Rechtswissenschaft finden. Diese Prinzipien erlauben eine flexible Rechtsauslegung auch ohne die Einführung einer eigenen Rechtskategorie für Minderheiten.

Ein weiterer Kritikpunkt ergibt sich aus der in Abschnitt 4 aufgezeigten Heterogenität des Islam in Deutschland. Die islamische Landschaft hierzulande ist durch eine hohe Vielfalt an theologischen Schulen, kulturellen Prägungen und religiösen Praktiken gekennzeichnet. Zwischen Tradition und der Anpassung an moderne westliche Werte entsteht ein Spannungsfeld, das kontinuierlich neu verhandelt wird. Ein *fiqh al-aqalliyāt* müsste in der Lage sein, dieser Pluralität Rechnung zu tragen und Lösungen zu bieten, die sowohl mit traditionellen Normen als auch mit zeitgemäßen Lebenswirklichkeiten vereinbar sind.

Fazit

Die zentrale Fragestellung dieses Beitrags bestand darin, muslimische Ansätze zur Pluralität im säkular-demokratischen Kontext, insbesondere innerhalb des sunnitischen Islams, auf ihre Tragfähigkeit und Relevanz für muslimische Gemeinschaften in Deutschland zu prüfen. Ein besonderer Fokus lag dabei auf der Umsetzung des islamischen Religionsunterrichts in Deutschland. Hierzu wurde die Frage erörtert, ob die Idschāza zum ›sunnitischen Islam‹ den gegenwärtigen Herausforderungen und Erwartungen des oben genannten Fachs gerecht werden kann. Dabei wurde

untersucht, inwieweit sich diese klassische islamische Lehrbefugnis in den deutschen Bildungs- und Rechtssystemkontext eingefügt beziehungsweise wie sie dort neu interpretiert wird. Darüber hinaus wurde ein differenzierter Überblick über die innerislamische Vielfalt in Deutschland gegeben und die Frage diskutiert, ob die muslimische Gemeinschaft eine speziell auf den deutschen beziehungsweise europäischen Kontext zugeschnittene Rechtsauslegung im Sinne eines Minderheitenrechts (*fiqh al-aqallīyāt*) benötigt.

Hinsichtlich des islamischen Religionsunterrichts ergibt sich aus Artikel 7 des Grundgesetzes ein rechtlicher Anspruch auf religiöse Unterweisung. Die konkrete Ausgestaltung dieses Unterrichts hängt allerdings stark von der institutionellen Anerkennung und der Repräsentation bestimmter islamischer Strömungen ab. Da es bislang keine einheitliche Körperschaft oder stabile Dachverbände für den sunnitischen Islam in Deutschland gibt, übernehmen bundesweit eingerichtete Gremien die Organisation des Unterrichts. Diese fungieren als intermediäre Instanzen zwischen Staat und Glaubensgemeinschaften. In Baden-Württemberg beispielsweise koordiniert die *Stiftung Sunnitischer Schulrat* den Religionsunterricht und vergibt Idschāza-Zertifikate als formale Lehrbefugnisse. Im Zentrum der Debatte stand weiterhin die Frage, ob die Verwendung der Idschāza – als eines der traditionellsten Konzepte islamischer Wissensweitergabe – mit den modernen, kritisch-reflektierten Bildungsansprüchen des deutschen Schulsystems vereinbar ist. Einerseits äußern Kritiker:innen Bedenken gegenüber der Idschāza, insbesondere im Hinblick auf ihren traditionellen Charakter und ihre enge Bindung an das klassische islamische Gelehrtentum. In westlichen Gesellschaften werden Idschāza und traditionelle Bildungsinstitutionen wie Madrasas häufig medial als Symbole für Rückständigkeit oder gesellschaftliche Fremdheit ›des Islam‹ dargestellt. Diese Wahrnehmungen erwecken den Eindruck, dass die Idschāza auf anderen pädagogischen und didaktischen Ansätzen aufbaut, die aufgrund dessen mit dem modernen westlich-säkularen Lernkontext in Widerspruch stünden.

Andererseits weisen fundierte Forschungen darauf hin, dass gerade die europäische Lehrpraxis und die Entwicklung universitärer Strukturen historisch durchaus von islamischen Vorbildern beeinflusst worden sein könnten. Die Idschāza könne so als Vorläufer akademischer Grade wie des Dokortitels verstanden werden. Diese Perspektive eröffnet die Möglichkeit, die Idschāza nicht als rückwärtsgewandtes Instrument, sondern als anpassungsfähiges Konzept religiöser Autorisierung zu verstehen. Für den deutschen Kontext bedeutet das: Die Idschāza kann und sollte neu interpretiert werden – nicht als starre dogmatische Lizenz, sondern als Befähigung zu reflektiertem, selbstständigem Umgang mit religiösem Wissen. Durch die Integration der Idschāza in die institutionellen Strukturen des deutschen Bildungswesens wird eine Brücke zwischen klassischer islamischer Lehrautorität und den Prinzipien kritischer Bildung erbaut. So lässt sich ein islamischer Religionsunterricht etablieren, der nicht nur die religiöse Authentizität wahrt, sondern zugleich offen ist für pluralistische, demokratische und pädagogisch zeitgemäße Ansätze.

Einen weiteren Fokus dieses Beitrags bildete die Betrachtung der Entstehung und Entwicklung muslimischer Gemeinschaften und der Rolle der innerislamischen Zugehörigkeit. Bei der Untersuchung der Begriffe *ahl as-sunna wa-l-ğamāʿa*, *ahl al-ḥadīth* und *ahl ar-raʿy* wurde ersichtlich, dass diese Bezeichnungen nicht nur für religiöse, politische und gesellschaftliche Gruppierungen stehen, sondern bis heute eine zentrale Rolle im islamisch-rechtlichen und theologischen Diskurs spielen. Allen diesen Strömungen ist gemeinsam, dass sie sich auf die Sunna des Propheten Muhammad berufen und deren Befolgung als wichtigen Bestandteil betrachten. Allerdings zeigen

sich in der historischen Überlieferung und der Fachliteratur einige Unschärfen in der Definition dieser Begriffe. So verzichtet etwa aš-Šāhristānī in seinem Werk *al-Milal wa-n-Niḥal* auf eine konkrete Definition von *ahl as-sunna wa-l-ğamāʿa*. In anderen Quellen hingegen wurden präzisere Begriffsbestimmungen versucht.

Die Debatte um die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft wurde maßgeblich durch einen bekannten Hadith über die Spaltung der Umma angestoßen. Jede Gruppe beanspruchte für sich, die ›gerettete Gruppe‹ zu sein, und leitete daraus einen Wahrheits- und Legitimationsanspruch ab. Im Laufe der Geschichte entwickelte sich *ahl as-sunna wa-l-ğamāʿa* zu jener Gruppierung, die den Anspruch erhob, die ›authentische islamische Mitte‹ zu repräsentieren, sowohl in theologischer Hinsicht als auch im Sinne eines politischen Ordnungsmodells.

Die Begriffe *ahl al-ḥadīṭ*, *ahl ar-raʿy* und *ahl as-sunna wa-l-ğamāʿa* stehen exemplarisch für unterschiedliche methodologische Herangehensweisen in der Rechtsfindung, zugleich spiegeln sie tiefgreifende Spannungen wider: zwischen traditionellen Rechtsschulen und der wachsenden Autorität der prophetischen Überlieferung, zwischen theologischer Identitätsbildung und politischer Legitimation.

In den Abschnitten 4 und 5 wurde die Bedeutung der Sunna auch im Kontext der sunnitischen Rechtsschulen thematisiert. Trotz methodischer Unterschiede stützen sich die vier großen sunnitischen Rechtsschulen auf dieselben religiösen Quellen, haben dabei aber jeweils eigene Ansätze zur Rechtsfindung entwickelt. Besonders in Staaten mit großer innerislamischer Pluralität gewinnt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Rechtsschule – oft in Verbindung mit ethnischer Herkunft – an sozialer und religiöser Bedeutung. Sie dient nicht selten der Abgrenzung zwischen verschiedenen muslimischen Gruppen. Der Begriff ›sunnitischer Islam‹ fungiert dabei häufig als Hinweis auf eine vermutete Zugehörigkeit zu einer der vier traditionellen sunnitischen Rechtsschulen.

Die sunnitische Identität wird somit gegenwärtig maßgeblich über die Anbindung an eine Rechtsschule, eine ethnische Gruppe sowie eine geographische Zuordnung definiert – ein Phänomen, das sich besonders auch in Deutschland beobachten lässt. Hier stellt die muslimische Gemeinschaft keine homogene Einheit dar; vielmehr existiert ein breites Spektrum an religiösen Selbstverständnissen, die größtenteils auf frühere Entwicklungen der islamischen Geschichte zurückzuführen sind.

Die Mehrheit der Muslime in Deutschland zählt sich dem Sunnitentum zu und orientiert sich an einer der vier klassischen Rechtsschulen. Eine verlässliche Erfassung dieser Zugehörigkeiten ist allerdings kaum möglich. Gründe hierfür sind die fehlende zentrale Institutionalisierung des Islams, die religiöse und ethnische Vielfalt innerhalb der Gemeinden sowie das Fehlen einer Verpflichtung zur Angabe der Rechtsschule. Indirekte Anhaltspunkte – etwa die ethnische Herkunft oder die Mitgliedschaft in bestimmten islamischen Verbänden – erlauben lediglich vorsichtige Rückschlüsse und Schätzwerte. Es ist daher anzunehmen, dass alle vier sunnitischen Rechtsschulen in Deutschland vertreten sind, wobei offenbleibt, wie die Muslime ihre Zugehörigkeit interpretieren und ob Mehrfachzuordnungen möglich sind. Aufgrund fehlender tiefgreifender Feld-Forschungen bleibt die konkrete Erfassung der Rolle der Rechtsschulen im Leben und Denken gegenwärtiger Muslime in Deutschland und in anderen Ländern vage. Die pauschale, ›geerbte‹ Zugehörigkeit zu einer *madḥab* reicht heute eventuell nicht aus, um die Komplexität von religiöser Zugehörigkeit zu verstehen, geschweige denn den Unterschied zwischen den Rechtsschulen zu

erfassen. Die altbekannte These der ohnehin großen Ähnlichkeit der Rechtsschulen lässt sich nicht bestätigen oder ablehnen.

Der letzte Abschnitt dieses Beitrags widmete sich dem *fiqh al-aqalliyāt* mit der Frage, ob dieses Konzept neue Ansätze für das Leben der Muslime in pluralen demokratischen Gesellschaften bietet. Hierbei ließ sich eine interessante Dynamik zwischen religiöser Identität und gesellschaftlicher Integration beobachten. Das von Yūsuf al-Qaraḏāwī entwickelte Modell zielt auf eine pragmatische, kontextualisierte und erleichternde Rechtsauslegung, die es Muslimen ermöglichen soll, ihre religiöse Praxis mit den rechtlichen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaften in Einklang zu bringen. Dennoch ist dieses Konzept mit Herausforderungen verbunden: Das *fiqh al-aqalliyāt* kann zur Bildung religiöser Parallelstrukturen beitragen oder politische Interessen einzelner Verbände stärken und somit selbst (wenn auch unbeabsichtigt) die Reproduktion von Abgrenzung bewirken, anstatt dieser entgegenzuarbeiten. Fakt bleibt: In Deutschland – wie auch in anderen Teilen Europas – besteht ein wachsender Bedarf an kontextsensibler islamischer Rechtsauslegung. Dabei ist es egal, ob es sich um die Rechtsauslegung innerhalb des sunnitischen oder schiitischen Islamverständnisses handelt. Entscheidend ist, eine ausgewogene Balance zwischen der Erfüllung religiöser Pflichten und der Berücksichtigung lokaler rechtlicher sowie gesellschaftlicher Gegebenheiten zu finden. Ob dies unter dem Begriff *fiqh al-aqalliyāt* oder eher als »kontextualisierter *fiqh* für Europa« gefasst wird, hängt von der gewählten theologischen sowie methodischen Herangehensweise und von einem in Politik und Gesellschaft kontinuierlich geführten Dialog ab.

Zusammenfassend zeigt der vorliegende Beitrag, dass die Auseinandersetzung mit Konzepten wie der *Idschāza* und dem *fiqh al-aqalliyāt* einen historisch fundierten und gegenwartsbezogenen Mehrwert für den säkularen Kontext bieten kann. Diese Konzepte verdeutlichen, dass traditionelle islamische Wissens- und Rechtssysteme nicht zwangsläufig im Widerspruch zu modernen, pluralistischen Bildungs- und Rechtsstrukturen stehen müssen, sondern unter bestimmten Bedingungen integriert werden können. Gleichzeitig wurde deutlich, dass die fehlende einheitliche Repräsentanz nicht nur die organisatorische Umsetzung des islamischen Religionsunterrichts erschwert, sondern auch grundsätzliche Fragen zur Selbstdefinition muslimischer Identität im säkularen Kontext aufwirft.

Literaturverzeichnis

Albrecht, Sarah (2010): *Islamisches Minderheitenrecht: Yūsuf al-Qaraḏāwīs Konzept des fiqh al-aqalliyāt*, Würzburg: Ergon.

Alper Soytürk (2024): *Das Verbot von Wein und Schwein im Islam, eine differenzierte Betrachtungsweise am Fallbeispiel der hanafitischen Rechtsschule*, Baden-Baden: Nomos.

Bundesministerium des Innern und für Heimat (BMI) (o. D.): *Islam in Deutschland*, www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/gesellschaftlicher-zusammenhalt/staat-und-religion/islam-in-deutschland/islam-in-deutschland-node.html (letzter Abruf 22.7.2025).

Die Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*, Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung [u. a.].

Daten und Fakten über den Islam in Deutschland (23.12.2024): in: *DIK – Deutsche Islam Konferenz*, www.deutsche-islam-konferenz.de/DE/DatenFakten/daten-fakten_node.html (letzter Abruf 25.7.2025).

Deutschlandfunk (20.3.2021): »Der Islam gehört zu Deutschland« – Die Geschichte eines Satzes«, www.deutschlandfunk.de/der-islam-gehoert-zu-deutschland-die-geschichte-eines-satzes-100.html (letzter Abruf 16.7.2025).

Die Stiftung – Sunnitischer Schulrat (29.9.2022): in: *Sunnitischer Schulrat*, sunnitischer-schulrat.de/die-stiftung (letzter Abruf 25.7.2025).

Ebert, Hans-Georg & Julia Heilen (2016): *Islamisches Recht. Ein Lehrbuch*, Leipzig: Hamouda.

Ghandour, Ali (2014): *Fiqh – Einführung in die islamische Normenlehre*, Freiburg: Kalam.

Gibb, H. A. R., J. H. Kramers, E. Lévi-Provencal & J. Schacht (Hgg.) (1986): *The Encyclopaedia of Islam*, Bd. I (A–B), Leiden: Brill.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (GG), Artikel 7 Absatz 3 (o. D.), in: *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz*, www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html (letzter Abruf 30.5.2025).

Ilschaza Hamburg: *Islamische Lehrerlaubnis* (o. D.): idschaza-hamburg.de (letzter Abruf 30.5.2025).

Kennedy, Hugh N. (2004): *The Prophet and the Age of the Caliphates: The Islamic Near East from the Sixth to the Eleventh Century*, Harlow/München [u. a.]: Pearson Longman.

Khalfaoui, Mouez (2022): *Islamisches Recht, Scharia und Ethik: eine europäische Perspektive*, Baden-Baden: Nomos Ergon.

Khalfaoui, Mouez (2022): »God's Law and Civil Law: Religious Norms in the Public Sphere«, in: Birgit Weyel, Gudrun Krämer, Wilhelm Gräb (Hrsg.): *International Handbook of Practical Theology. A Transcultural and Trans-religious Approach*, Berlin: De Gruyter, S. 155–168.

Khalfaoui, Mouez (2022): »Muslimische Überlegenheitsansprüche in Zeiten pluraler demokratischer Gesellschaften«, in: Fahima Ulfat, Mouez Khalfaoui, Mohammed Nekroumi (Hrsg.): *Normativität des Korans im Zeichen gesellschaftlichen Wandels: theologische und religionspädagogische Perspektiven*, Baden-Baden: Nomos, S. 325–357.

Kurnaz, Serdar (2023): *Handbuch zum Islamischen Recht*, Bd. 1: Entstehung und Entwicklung des islamischen Rechts. Rechtswissenschaften, Akteure und Institutionen, Berlin: EB-Verlag.

Kuzey, Muharrem (2020): *Ahl as-sunna und die Anderen: Konstruktion religiöser Identität durch Verketzerung (takfir) am Beispiel des osmanischen Sayh al-islam Ibn Kemal (gest. 940/1534)*, Köln: DITIB.

Lewis, B., V. L. Ménage, Ch. Pellat & J. Schacht (Hgg.) (1986): *The Encyclopaedia of Islam*, Bd. III (H–Iram), Leiden: Brill.

Makdisi, George (2019): *Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Moosa, Ebrahim (2022): *What is a Medresa?*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mourad, Samir & Said Toumi (2009): *Methodenlehre der Ermittlung rechtlicher Bestimmungen aus Koran und Sunna*, Karlsruhe: DIdI.

Muḥammad ibn ʿAbd al-Karīm aš-Šāhristānī (2005): *al-Milal wa-n-Niḥal*, Beirut: Dār al-Fikr.

Pfündel, Katrin, Anja Stichs, Kerstin Tanis & BAMF (2021): *Muslimisches Leben in Deutschland 2020*, Studie im Auftrag der Deutschen Islam Konferenz, www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb38-muslimisches-leben.pdf?__blob=publicationFile&v=16 (letzter Abruf 25.7.2025).

Sarıkaya, Yaşar (2021): *Hadith und Hadithdidaktik*, Leiden/Boston [u. a.]: Ferdinand Schöningh.

Stiftung Sunnitischer Schulrat (24.4.2023): *Idschaza-Ordnung*, sunnitischer-schulrat.de/wp-content/uploads/2023/04/Lehrbefugnis.pdf (letzter Abruf 25.7.2025).

Sunan Ibn Maja, 3992 – Tribulations – كتاب الفتن – *Sunnah.com* – *Sayings and Teachings of Prophet Muhammad* (صلى الله عليه و سلم), o. D., sunnah.com/ibnmajah:3992 (letzter Abruf 25.7.2025).

van Ess, Josef (2011): *Der Eine und das Andere – Beobachtungen an islamischen häresiographischen Texten*, Bd. I, Berlin [u. a.]: De Gruyter.

van Ess, Josef (2011): *Der Eine und das Andere – Beobachtungen an islamischen häresiographischen Texten*, Bd. II, Berlin [u. a.]: De Gruyter.

Zitationsvorschlag

Khalfaoui, Mouez & Leila Ben Abid (2026): Der sunnitische Islam Möglichkeiten und Grenzen zum Umgang mit muslimischer religiöser Vielfalt im demokratisch säkularen Kontext, in: *Campus der Theologien. Zeitschrift für Theologische Studien und Kritik* (CdTh) 3/2026: *Muslimisches Leben in Deutschland – Rechtliche Rahmenbedingungen, gesellschaftliche Diskurse und muslimische Vielfalt*, hrsg. von Abdelghafar Salim, Tülay Güner & Mouez Khalfaoui, online unter <URL> (Zugriff am [Datum]).



Campus der Theologien

Zeitschrift für Theologische
Studien und Kritik

3/2026: Muslimisches Leben in Deutschland

Abdelghafar Salim, Tülay Güner & Mouez Khalfaoui

Editorial: Muslimisches Leben in Deutschland

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4152>

TEIL I: RECHTLICHE RAHMENBEDINGUNGEN UND INSTITUTIONELLE PRAXIS

Mathias Rohe

Wird die Scharia in Deutschland angewendet?

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4153>

Christian F. Majer

Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung islamischen Rechts durch deutsche Gerichte und Behörden

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4156>

Tülay Güner

Islamisches Recht vor deutschen Gerichten Fälle aus dem Familien- und Arbeitsrecht

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4173>

TEIL II: RELIGIÖSE AUTORITÄT, IMAME UND RELIGIÖSE WISSENSVERMITTLUNG

Jonathan E. Brockopp

Teaching by Example Charismatic Figures in Islam's Past and Present

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4159>

Ahmad Yahya Mohamad

Imame zwischen Tradition und Moderne: Historie, Ausbildung und Herausforderungen für die Zukunft

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4160>

Abdelghafar Salim

»Ich bin hier ein Imam für alles« – Religiöse Autorität in der Praxis. Eine ethnografische Fallstudie mit Imamen in Deutschland

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4161>

TEIL III: DISKURSE, VIELFALT UND GESELLSCHAFTLICHE AUSHANDLUNGSPROZESSE

Jamal Malik

Vom Rand ins Zentrum Muslimische Handlungsfähigkeit und die Dynamik der Wechselintegration

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4162>

Mouez Khalfaoui & Leila Ben Abid

Der sunnitische Islam Möglichkeiten und Grenzen zum Umgang mit muslimischer religiöser Vielfalt im demokratisch säkularen Kontext

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4163>

Debora Müller

Liberaler Islam und liberale Muslim:innen in Deutschland – Situation, Herausforderungen und Perspektiven

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4164>

Monzer Haider

Politische Partizipation von (jungen) Muslim:innen

DOI: <https://doi.org/10.71956/cdth.v3i1.4165>