

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Religions- und Kulturgeschichte = Revue suisse d'histoire religieuse et culturelle = Rivista svizzera di storia religiosa e culturale

**Herausgeber:** Vereinigung für Schweizerische Kirchengeschichte

**Band:** 108 (2014)

**Artikel:** Medrese : die Geschichte der Wissensvermittlung in der islamaisch geprägten Welt und darüberhinaus

**Autor:** Khalfaoui, Mouez

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-545028>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 22.01.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# Medrese: Die Geschichte der Wissensvermittlung in der islamisch geprägten Welt und darüberhinaus

Mouez Khalfaoui

Medresen gehören zu den wenigen Institutionen, die die Entstehung der ersten islamischen Gesellschaften begleiteten und seitdem stets eine wichtige Rolle im Bildungswesen der muslimischen Staaten gespielt haben. Der Begriff der «Medrese» steht für Bildungsinstitutionen, insbesondere die islamischen Rechtsschulen und Hochschulen. Zudem stellten Medresen in der islamisch geprägten Welt Möglichkeiten dar zu Bildung zu gelangen und leisteten, durch ihre ähnlichen Curricula und Architekturformen, einen wichtigen Beitrag zur Integration unterschiedlichster Völker und Ethnien der muslimischen Gemeinde, der «'Umma».<sup>1</sup> Obwohl seit der Entstehung der ersten Medrese einige Jahrhunderte vergangen sind, hat diese Institution nicht an Wichtigkeit verloren. Gerade weil man heute «die Medrese» aus einem sicherheitspolitischen Aspekt betrachtet,<sup>2</sup> geriet ihre Bildungsdimension in den Hintergrund. In den letzten Jahrzehnten, besonders seit den Anschlägen vom 11. September 2001, rückten Medresen wieder in den Vordergrund und lenkten große Aufmerksamkeit auf ihre Struktur und ihre Curricula.<sup>3</sup> Dabei wird ihnen vorgeworfen, eine Rolle in der Radikalisierung und «Fundamentalisierung» der islamisch geprägten Gesellschaften zu spielen<sup>4</sup> und somit als Brutstätten des Terrorismus zu fungieren.<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Vgl. George Makdisi, *Madrassa and University in the Middle Ages*, in: *Studia Islamica*, 2 (1970), 255–264.

<sup>2</sup> Jamal Malik, *Madrassas in South Asia: Teaching Terror?*, London 2008, 1ff.

<sup>3</sup> Vgl. Farish A. Nour u.a. (Ed.), *The Madrassa in Asia: Political Activism and Transnational Linkages*, Amsterdam 2008, 11f. Nour hebt hervor, dass Madrassa in Südostasien als etwas modernes empfunden werden, da sie gegen die alten Wissenskulturen wirkten. vgl. Nour, ebd., 14f.

<sup>4</sup> Jonathan P. Berkey, *Madrassas Medieval and Modern: Politics, Education, and the Problem of Muslim Identity*, in: Muhammad Qasim Zaman a.o. (Ed.), *Schooling Islam: The Culture and Politics of Modern Muslim Education*, Princeton 2007, 40–60.

<sup>5</sup> Jan Peter Hartung/Helmut Reifeld (Ed.), *Islamic Education, Diversity, and National Identity Dini Madaris in India Post 9/11*, New Delhi 2006, 11.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Rolle der Medrese als Bildungsinstitution in der Wissensgeschichte der muslimischen Welt aus zwei verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Zum einen werden drei Typen von Medresen – Hochschulinstitution, Rechtsschule und Koranschule – beschrieben. Zum anderen wird die Rolle der Medrese in der Wissensgeschichte der muslimischen Kultur erläutert. Beide Aspekte werden historisch untersucht. Im ersten Kapitel wird der Begriff «Medrese» sowie die Entstehung und Entwicklung der Medrese näher betrachtet. In Kapitel zwei werden die oben genannten Typen von Medresen (Koranschulen, Rechtsschulen und Schulen der höheren Bildung) vorgestellt. In Kapitel drei wird die Situation der Medrese in der modernen Zeit, insbesondere im 20. Jahrhundert thematisiert. Dabei liegt der Fokus auf der Geschichte der Medrese in Deutschland und auf der Frage, welche Rolle sie bei den im Westen lebenden Muslimen spielt.

### *Entstehung und Entwicklung der Medrese*

Etymologisch bezeichnet der Begriff «Medrese» (Arabisch: Madrasa) den Ort, an dem gelehrt wird.<sup>6</sup> Dieser Begriff weist auf allgemeine Bildungsinstitutionen in der muslimischen Welt hin, die eine wichtige Rolle bei der Entstehung und Entwicklung der muslimischen Zivilisation spielten. Der Begriff Medrese umfasst drei Wissensinstitutionen, die ineinander verzahnt sind:

- 1) Koranschulen (ar. Kuttāb/tr. Maktab).
- 2) Schulen (oder Hochschulen) des islamischen Rechts/Rechtsschulen (ar. Madāris Fiqhiyya/madāhib Fiqhiyya).
- 3) Hochschulen (School of high Education), besonders in Südasien.<sup>7</sup>

Zudem wird der Begriff «Madrasa» im modernen Arabisch für Grund- und weiterführende Schulen verwendet, aber auch für die theologischen Fakultäten von Universitäten sowie für die in Moscheen integrierten konfessionellen Schulen (Koranschulen). In vielen Forschungsarbeiten wird die Institution der Medrese im Islam als Pendant zu den griechischen, römischen, jüdischen und christlichen Bildungsinstitutionen gesehen. Dabei darf man nicht vergessen, dass die Medrese als Bildungsinstitution einen buddhistischen Ursprung hat.<sup>8</sup> Wissenschaftler wie Georg Makdisi stellen sogar Parallelen zwischen muslimischen Medresen und europäischen Universitäten ab dem 12. Jahrhundert dar. Dabei verfolgt er das Ziel, nicht nur die Ähnlichkeiten, sondern auch die Unterschiede zwischen den Bildungsinstitutionen zweier unterschiedlicher Kulturkreise hervorzuheben.<sup>9</sup>

<sup>6</sup> André Godard, L'origine de la madrasa, de la mosquée et du caravansérail à quatre iwāns, in: *Ars Islamica*, 15/16 (1951), 1–9; Georges Makdisi, Art. «Madrasa», in: *Encyclopedia of Islam*, Leiden 1986, Vol. 5, 1123–1154.

<sup>7</sup> Makdisi, Art. «Madrasa» (wie Anm. 6).

<sup>8</sup> Vgl. Makdisi, Art. «Madrasa» (wie Anm. 6).

<sup>9</sup> George Makdisi vergleicht die Institution der Madrasa mit der Institution der Universität im Westen und stellt dabei fest, dass beide Institutionen sich fast diametral gegenüber stehen. Vgl. George Makdisi, *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*, Edinburgh 1981, 9ff.

Gebäudetechnisch entstanden Medresen zunächst als Teil von Moscheen, wurden aber im Laufe der Zeit von ihnen getrennt und durchliefen dann eine ganz eigene Entwicklung.<sup>10</sup> Inhaltlich waren Medresen von Beginn an mit dem Konzept der moralischen Erziehung (ar. Tarbiyya) verbunden. Die in den Medresen unterrichteten Inhalte waren Teil des Moralunterrichts (ar. 'Adab) für Muslime.<sup>11</sup> Die moralische Konnotation des Wortes «'Adab» prägt heute noch den modernen Begriff der «Literatur» im Arabischen.<sup>12</sup> Die Entwicklung der Medrese von einem kleinen Raum in einer Moschee zu einer eigenständigen Institution kann durch die beiden genannten Aspekte untersucht werden. So lässt sich die Geschichte der Medrese in drei historische Hauptphasen gliedern:

*Entstehungsphase:* In der Phase der Entstehung der muslimischen Medrese (2./8. Jahrhundert) stand noch das Erlernen des 'Adab als Moralkodex im Mittelpunkt.<sup>13</sup> In dieser Phase war die Medrese noch Teil eines Gebetsraums (Masjid) oder einer großen Freitagsmoschee. Der Lehrplan bestand in dieser Phase überwiegend aus dem Auswendiglernen des Korans und der Tradition des Propheten.<sup>14</sup> In dieser Phase wurde die Exegese, d.h. die Auslegung und Erklärung der Bedeutungen des Korans, in den Unterricht eingeführt.<sup>15</sup> Darüber hinaus beschäftigte man sich intensiv mit der arabischen Sprache, um den Koran zu verstehen bzw. zu erklären. Aus dieser intensiven Auseinandersetzung mit der arabischen Sprache entwickelten sich fortlaufend neue Formen der Sprachwissenschaften, u.a. die Grammatik, Phonetik, Rhetorik und Syntax. Sie wurden als notwendige Werkzeuge für die Interpretation religiöser Texte betrachtet. Man muss hierbei unterstreichen, dass der Lehrplan der Medrese sich nicht nur auf religiöses Wissen beschränkte, sondern auch auf die arabische Literatur. So befasste man sich mit der arabischen bzw. vorislamischen Dichtung, um die Regeln der Sprache zu beherrschen und ungewöhnliche Ausdrücke erklären zu können.<sup>16</sup> In dieser Phase (bis ca. Mitte des 2./8. Jh.) war die Medrese immer noch Teil eines Moschee-Gebäudes. In dieser Zeitepoche, d.h. ab dem 2./8. Jahrhundert, sind die ersten muslimischen Rechtschulen (madāris fiqhiyya) entstanden.

*Medrese in der Umwandlungsphase:* Während der zweiten Entwicklungsphase wurde die Medrese als Lern- und Wohngebäude (Masğid Khan) ausgebaut. Hierbei musste sich die Medrese zwei Wandlungen unterziehen. Die Medrese war

<sup>10</sup> Richard W. Bulliet, Madrasah, in: Mircea Eliade (Ed.), The Encyclopedia of Religion, London 1987.

<sup>11</sup> Makdisi, Art. «Madrasa» (wie Anm. 6).

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Wilna A.J. Meijer, Tradition and Future of Islamic Education, Münster 2009, 63ff

<sup>15</sup> Bulliet, Madrasah (wie Anm. 10).

<sup>16</sup> Dies geschah, obwohl sich der Prophet Muhammad sich von den Dichtern und der Dichtung distanziert hatte.



zwar immer noch Teil der Moschee, aber nunmehr eigenständig und musste somit die Organisation und Durchführung des Unterrichts selbst übernehmen. Der Lehrplan der Medrese umfasste Fiqh-Wissenschaften (Jurisprudenz), Tafsir (Exegese), Naḥw (Syntax) und Balagha (Rhetorik).<sup>17</sup> Neben diesen rein-religiösen Wissenschaften standen auch andere Wissenschaften auf dem Lehrplan wie Medizin, Astrologie und Astronomie. Diese wurden nun vereinzelt in den Lehrplan aufgenommen und sollten sowohl religiösen als auch profanen Zwecken dienen.<sup>18</sup> Diese Ära (um das 9. Jh. AD) kann als Transitionsära bezeichnet werden, denn es dauerte nicht lange bis die Medrese sich als eigenständige Institution etablieren konnte.

*Die Unabhängigkeitsphase:* In der dritten Phase (ab dem 10. Jh.) ihrer Entwicklung wurde die Medrese eine eigenständige Bildungsinstitution, die jedoch in die Hand der politischen Machthaber fiel. Die Entstehung der Medrese *Nizāmiyya*, die von Nizam al-Mulk Wizir und den Seldschukischen Sultanen Alp-Arsalan und Malek Shah I. (1063–1092) in Bagdad gegründet wurde, verdeutlicht diese Wandlung bzw. die Wichtigkeit der Medrese in politischen Konflikten. Denn die sogenannte *Nizāmiyya* wurde im Kontext der Auseinandersetzung zwischen Schiiten und Sunniten gegründet. Der Hauptzweck der (Medrese) *Nizāmiyya* bestand darin, den sunnitischen Islam gegen den Ismailiten šī'a zu stärken.<sup>19</sup> Dafür wurden berühmte sunnitische Gelehrte wie u.a. Abu Hamid al-Ġazāl (gest. 1111) eingestellt. Das Curriculum wurde dabei so konzipiert, dass bestimmte geplante Ziele erreicht werden konnten. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass die Gründung der *Nizāmiyya* den Weg für die Entstehung zahlreicher weiterer Medresen gleicher oder ähnlicher Form in der ganzen muslimischen Welt geebnet hat, obschon vor ihr bereits andere Schulen entstanden waren. Es muss hierbei hervorgehoben werden, dass die Vermehrung der Medresen ab dem 10. Jahrhundert zur Konkurrenz zwischen ihnen führte. Dies lag einerseits an den konkurrierenden Herrschern, die die Medrese als Mittel zur Durchsetzung der eigenen Ideologie nutzten. Andererseits war die entstehende Konkurrenz ein Ausdruck der Auseinandersetzung zwischen den Rechts- und Theologieschulen.

Ungeachtet dieser Auseinandersetzungen, konnten sich Medresen eine gewisse Unabhängigkeit bis in die Neuzeit bewahren. Der erste Versuch, die Medresen unter staatliche Kontrolle zu bringen, wurde im 19. Jahrhundert im Rahmen der Osmanischen Tanzimāt-Reform unternommen. Dabei wurde die Reform des

<sup>17</sup> Bulliet, *Madrasah* (wie Anm. 10).

<sup>18</sup> Makdisi, Art. «*Madrasa*» (wie Anm. 6); Meijer, *Tradition* (wie Anm. 14).

<sup>19</sup> Vgl. Bulliet, *Madrasah* (wie Anm. 10); Medrese fungiert als Gegeninstitution für Dār al-'Ilm bei den Fatimiden, vgl. J. Pedersen, *Masdjid*, in: *Enzyklopedia des Islam*, Leipzig 1936.

Inhalts und der Form des Unterrichtens angestrebt, unter anderem durch die Aufnahme von Fremdsprachen, Mathematik und Geographie ins Curriculum.<sup>20</sup>

In der Zeit, als sich die islamischen Länder (bzw. muslimische Staaten) unter der Herrschaft europäischer Kolonialmächte befanden, verstärkten sich die Bemühungen die Medrese zu reformieren. Der Grund dafür war, dass religiöse Schulen stets eine aktive Rolle im Widerstand gegen die europäischen Kolonialmächte übernahmen und damit den herrschenden Mächten drohten.<sup>21</sup> Nach der Unabhängigkeit der islamischen Länder im 20. Jahrhundert, erlebten Medresen eine neue Ära voller Herausforderungen. Dies kann unter der Berücksichtigung zweier Aspekte interpretiert werden. Zum einen bestand in den meisten muslimischen Staaten des 20. Jahrhunderts ein großes Verlangen nach modernem bzw. westlichem Wissen. In Reformprozessen wurden Koranschulen, als klassische Medresen, demnach vernachlässigt und manchmal sogar als Symbol der Rückständigkeit betrachtet. Diese Bemerkung/Entwicklung ist jedoch nicht allgemeingültig: in anderen Regionen der muslimischen Welt erlebten Medresen im 20. Jahrhundert eine Blütezeit. So avancierte die Medrese in Südostasien, etwa in Indonesien, zum Symbol für modernes Wissen und wurde als Gegenteil und Verbesserung heimischer veralteter Lerntraditionen gesehen. In Südasien war die Medrese Bestandteil der muslimischen Identität und wurde lange Zeit westlichen Bildungseinrichtungen bevorzugt.

*Medresen in der Moderne:* Wie schon erwähnt, stand die Mehrheit der islamischen Länder während des 19. und 20. Jahrhundert unter der Hegemonie der europäischen Kolonialmächte. Um ihre Macht durchzusetzen errichteten westliche Länder, wie beispielsweise Frankreich, u.a. ein neues Bildungssystem, das auf neuen bzw. säkularen Wissenschaften beruhte. In dieser Epoche erhielten die Koranschulen zum ersten Mal in ihrer Geschichte ernsthafte Konkurrenz, da die Europäer ihre eigene Bildungssysteme in den Kolonien einführten, mit denen die Koranschulen nicht mithalten konnten. Zudem erhielten die Medresen finanziell einen harten Schlag durch die von den Kolonialmächten durchgeführte Auflösung bzw. Einschränkung der Waqf-Institutionen. Folglich war die Schwächung der Koranschulen überall spürbar. Ungeachtet ihrer finanziellen und infrastrukturellen Schwächen – verglichen mit den von den Europäern eingeführten säkularen Schulen – waren die Koranschulen weiterhin bei der einheimischen Bevölkerung beliebt. Dabei wandelten sie sich allmählich zu einer Art Zusatzausbildung, die die westliche «moderne» Ausbildung ergänzte. Trotz bzw. wegen der genannten Schwächung, spielten Medresen und Koranschulen bei den Unabhängigkeitsbestrebungen muslimischer Staaten eine bedeutende Rolle. Auf Grund ihrer eigenständigen Organisation und ihrer weiten Streuung, sowohl auf dem Land als auch in den urbanen Gebieten, spielten Koranschulen eine wichtige

<sup>20</sup> Demir Hüseyin, *Die osmanischen Medresen: Das Bildungswesen und seine historischen Wurzeln im osmanischen Reich von 1331–1600*, Frankfurt a. M. 2005, 18ff.

<sup>21</sup> Hartung/Reifeld, *Islamic Education* (wie Anm. 6), 31ff.

Rolle in der Organisation des Widerstands gegen die Besatzungsmächte. Diese gesellschaftspolitische Rolle erklärt auch die Anstrengung der Kolonialmächte, die Koranschulen zu reformieren und unter ihre Kontrolle zu bringen. Im Kampf um die Unabhängigkeit waren es vor allem die Koranschulen unabhängiger Volksgruppen im Gebirge, die eigene Kommunikations- und Finanzierungsmöglichkeiten besaßen, welche den Widerstand ermöglichten. Bei den Auseinandersetzungen im Rahmen der Freiheitskämpfe spielte die Architektur der Koranschulen eine wesentliche Rolle in der Tarnung und der Täuschung von Kolonialtruppen.<sup>22</sup>

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden neue Medresen bzw. Koranschulen sowohl in der muslimischen Welt als auch im Westen gegründet und wieder eingeführt. Sie dienten u.a. der Förderung einer zusätzlichen Ausbildung, neben westlichem Wissen. Dieser Trend dauert immer noch an. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts kehrte die Medrese wieder in den Mittelpunkt des Bildungsdiskurses in den muslimischen Staaten zurück. Diese Tendenz wird oft mit Skepsis betrachtet. Denn die Medrese erweckt zwar Interesse in Bezug auf die Methode der Wissensvermittlung, jedoch auch Sorge aus sicherheitspolitischer Perspektive. Von besonderer Bedeutung ist hierbei die Entstehung muslimischer Medresen im Westen ab Ende des 20. Jahrhunderts. Gegenwärtig existiert eine große Anzahl an Medresen in Europa bzw. in Deutschland, die aus unterschiedlichen Perspektiven rezipiert werden. Während viele Muslime Koranschulen als Teil ihrer Identität wahrnehmen, werden sie seitens vieler westlicher Beobachter als Bedrohung für die friedliche säkulare Kultur in Europa erachtet und somit kritisch beobachtet.

Die Historie der Medrese verdeutlicht, dass unabhängige Medresen traditionell große Freiheiten besitzen, dass der Staat dem Gründer einer Medrese die absolute Kontrolle über Lehrkraft und Lehrplan überlassen kann, dass die Eltern die Lehrer bezahlen und mit ihnen vereinbaren, was ihr Kind lernen soll, und dass die unabhängigen Medresen dank ihrer Selbstorganisation und ihrer selbständigen Finanzierung eine wichtige Rolle im Widerstand gegen die Kolonialmächte in den muslimischen Ländern spielten. Bemerkenswert ist, dass die Medresen in dogmatischen und ideologischen Fragen scharf miteinander konkurrieren.

### *Medrese-Typen*

Im vorigen Kapitel wurde die Entstehung und Entwicklung der Medrese bis in die Gegenwart dargestellt. In diesem Abschnitt werden die Typen von Medresen beschrieben und näher erläutert. Obschon die Bauform einer Medrese ein wichtiges Merkmal ist, vermittelt sie keine inhaltliche Auskunft über die Institution selbst. Aus diesem Grund werden architektonische Aspekte in diesem Artikel sekundär behandelt.

<sup>22</sup> Vgl. Makdisi, *Madrassa and University* (wie Anm. 1).

*Die Koranschule:* Der arabische Terminus Kuttāb (pl. Katātīb) wird auch im Persischen (Maktab) und im Türkischen (Mektep) verwendet und bedeutet Kinderschule (mektep-i-sibyān). Zudem kann «Kinderschule» mit «Koranschule» gleichgesetzt werden. Überall in der islamischen Welt hatten Koranschulen nahezu übereinstimmende Curricula, obwohl sie von den unterschiedlichsten Menschen besucht wurden. Ihre Aufgabe bestand bis weit ins 19. Jahrhundert hinein ausschließlich darin, den Schülern den Koran und die Sunna zu vermitteln.<sup>23</sup> Die Besonderheit der Kuttāb besteht darin, dass sie keine bestimmte Form haben müssen. Sie können in Form einer Höhle, eines Zelts, eines modernen Gebäudes, oder eines Treffens in der Wüste auftreten. Sie können sich auch von einem Ort zum anderen bewegen und sogar den Wanderbewegungen der Nomadenstämme folgen. Diese Flexibilität ermöglicht es ihnen, sich geographischen und politischen Veränderungen anzupassen und unter allen Umständen den Kontakt mit der Bevölkerung aufrecht zu erhalten.

Das zweite Merkmal der Koranschulen ist ihr didaktischer und pädagogischer Ansatz. Ein Blick in den Tagesablauf dieser Institutionen ermöglicht es, die Beziehung zwischen ihren Hauptakteuren zu bestimmen. Aufgrund des Mangels an Daten über frühere Epochen, wird diese Untersuchung auf gegenwärtige bzw. moderne Epochen beschränkt. Die Beziehung zwischen dem Lehrer bzw. der Lehrerin und seinen/ihren Schülern wird meistens durch Belohnung und Bestrafung geregelt. Der Tagesablauf in einer Koranschule funktionierte wie folgt: Der Scheich bzw. Lehrer<sup>24</sup> diktiert und die Schüler schreiben das Diktierte auf ihre Tafel (*Lawḥ*). Danach liest ein Schüler vor, was er geschrieben hat. Dabei wird er vom Scheich (Koranlehrer) korrigiert. Obwohl viele Schüler über keine Arabischkenntnisse verfügen, wurde der Koran immer auf Arabisch rezitiert und gelehrt. Der Koranunterricht erfolgt in vier Teilen. Das Auswendiglernen des Korans fängt mit der *Fatiha* (die erste Sure des Korans) an, dann werden die kurzen Suren am Ende des Korans nacheinander auswendig gelernt. Dieses Auswendiglernen wird dann vom Ende des Korans bis zur zweiten und längsten Sura (*al-Baqara*: Die Kuh) weitergeführt. Erst danach kann der Koran in korrekter Form (von *al-Fatiha* und *al-Baqara* bis zum Ende) rezitiert werden.<sup>25</sup>

*Medresse als Rechtschule:* Der Begriff «Rechtschule» wird für Schulen mit unterschiedlichen Auffassungen in der Auslegung und der Interpretation der Rechtsnormen und deren Ableitung aus den Rechtsquellen (Koran und Sunna) verwendet. Neben den vier heute noch bekannten sunnitischen Rechtschulen der Malikiten, Hanafiten, Shafiiten und Hanbaliten gibt es schiitische Rechtschulen. Dazu kommen eine Reihe von Rechtschulen, die entweder ausgestorben sind oder nur durch eine geringe Anhängerzahl in einer bestimmten Region der muslimischen Welt vertreten werden. Dazu zählen die Ibaditen, Zaiditen und Kha-

<sup>23</sup> J. M. Landau, Art. Kuttāb, in: *Encyclopedia of Islam*, Leiden 1986, vol. 5, 567–570.

<sup>24</sup> Frauen wurden manchmal, aber nicht häufig, als Lehrerinnen in Koranschulen eingesetzt.

<sup>25</sup> Vgl. Taha Hussain, *Kindheit in Ägypten* (arb. Al-'Ayyām), übersetzt von Littmann, Enno, Max Hueber-Verlag, München, ohne Datum.



rijiten. Die Rechtschulen sind meistens nach einem Gelehrten benannt, der als «Schulgründer» gilt, obwohl diese Bezeichnung des «Gründers» sehr umstritten ist.<sup>26</sup> Denn in der Ära der Entstehung der Rechtschulen d.h. das 2.–3. Jahrhundert (8.–9. Jh. AD) lebten mehrere Gelehrte, die aus heutiger Sicht als Gründer eigener Rechtschulen verstanden werden können. So waren Imam al-Awzā'i (gest. 774 AD), Imam at-Tabri (gest. 923 AD), Ibn Hanbal (gest. 855 AD), Abu Hanifa (gest. 767 AD), Šafi'i (gest. 820 AD) etc. bekannt für ihre eigenen Gesichtspunkte (Maḍhab). Selbst innerhalb der sogenannten Rechtschulen gab es unterschiedliche Auffassungen, etwa zwischen den Hanafiten Gelehrten Abu Hanifa, Abu Yusuf und Muhammad ash Shaybāni. Die Unterschiede zwischen diesen Gelehrten stellen die Konzeption der Rechtschulen in Frage. In seinem Beitrag «al-Shafii the Master Architect of Islamic Jurisprudence» bringt Wael Hallaq dieses Thema auf den Punkt. Er stellt zurecht fest, dass die Assoziation der schafitischen Rechtschule mit Aš-Šafi'i nachträglich erfolgte. Aš-Šafi'i selbst sah sich nicht als Gründer einer Rechtschule.<sup>27</sup> Dieses Beispiel verdeutlicht die Annahme, dass die Rechtschulen, zumindest aus westlicher akademischer Perspektive ein Konstrukt sind. Zu Lebzeiten der berühmten Rechtsgelehrten war das Konzept der «Rechtschule» noch nicht sehr verbreitet. Dies gilt insbesondere für die klassische Epoche des islamischen Rechts (8.–11. Jh.). Danach spielt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule (Maḍhab) eine wichtige Rolle in der Auseinandersetzung zwischen den Rechtschulen in den verschiedenen Regionen der muslimischen Welt.

*Medresen als «schools of higher education» – Beispiel Südasien:* Erst in der Moderne und infolge des Einflusses westlicher Bildung wurde in der muslimischen Welt über die Teilung des Bildungswesens in Grund- und weiterführende Schulen und Universitäten gesprochen. Das Wort Medrese wird daher im modernen Arabisch für Grundschulen benutzt, während in Südasien der Begriff «Madrasa» für muslimische religiöse Schulen und Hochschulinstitutionen verwendet wird. In diesem Abschnitt wird letzterer Aspekt näher betrachtet.

Südasien ist für seine große Zahl von Medresen bekannt. Angeblich gibt es mehr als 30.000 Medresen in Indien und über 10.000 Medresen in Pakistan.<sup>28</sup> Hierbei handelt es sich um Privatschulen, die häufig ausschließlich religiös ausgerichtet sind. Diese Schulen sind meist finanziell unabhängig und genießen einen sehr guten Ruf unter der muslimischen Bevölkerung. Sie werden den staat-

<sup>26</sup> Wael Hallaq bemerkt zu Recht, dass die Rechtschulen erst nach dem Tod der angeblichen Gründer bekannt wurden. Zu Lebzeiten der angeblichen Gründer gab es eine Reihe von Gelehrten, die auf ihre jeweils eigene Art und Weise einen Beitrag leisteten und sich vom jeweiligen «Gründer» differenzierten. Vgl. Wael B. Hallaq, Was al-Shafii the Master Architect of Islamic Jurisprudence?, in: International Journal of Middle East Studies, 25 (1993), 587–605.

<sup>27</sup> Hallaq, al-Shafii (wie Anm. 26).

<sup>28</sup> Hartung/Reifeld, Islamic Education (wie Anm. 6).

lichen Schulen oft vorgezogen und werden allein im heutigen Pakistan von angeblich mehr als drei Millionen Jungen und Mädchen besucht.<sup>29</sup>

In der Vormoderne bestand die Hauptaufgabe der Medresen in Südasien darin, die Lernenden auf den öffentlichen Dienst vorzubereiten. Medresen bildeten Richter, Verwaltungsexperten und Gelehrte aus. Die ersten Medresen Südasiens wurden während des *Sultanats von Delhi* (1206–1526) gegründet. In der Folgezeit wurden viele weitere Medresen etabliert. Berühmte Medresen in Delhi waren zum Beispiel die Medrese *Muizziya*, benannt nach *Muzzi Dawla*, und die Medrese *Rahimiyya*, die von *Shah Abd Rahim Dihlawi*, dem Vater von *Shah Waliullah* (gest.1763) und Großvater von *Shah Abdulaziz* (1703–1762), gegründet wurde. Eine weitere berühmte Medrese in Südasien ist die in Lucknow errichtete Medrese *Nadwat al-'Ulama*<sup>30</sup>. Im letzten Viertel des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden weitere Medresen in Südasien gegründet wie z.B. die *Barelwi* und die *Ahli-Hadith* Medrese.<sup>31</sup> Zudem existieren in Südasien unterschiedliche Formen von Medresen, die verschiedene Entwicklungsprozesse durchliefen.

Trotz vieler Gemeinsamkeiten sind die Medresen in Südasien oft mit einander verfeindet. *Deobandi* Medresen sind Gegner der Medresen der *Ahli-Hadith* und der *Barelwi*; auch die *Nadwi* Medresen sind gegen die *Barelwi*; die *Barelwi* sind wiederum Gegner der *Ahli-Hadith*, usw.<sup>32</sup> Diese Haltung der Medresen spiegelt sich auch in deren Curriculum wieder und hat ihre Entwicklung maßgeblich beeinflusst. Als Beispiel dafür kann die Opposition zwischen den *Barelwi* und *Deobandi* Medresen aufgeführt werden. Die beiden Schulen unterscheiden sich voneinander im Hinblick auf die Interpretation des Lebens des Propheten Muhammad. Die *Barelwi* sehen Muhammad nicht als normalen Menschen. Für sie ist er einzigartig, besitzt eine außergewöhnliche Macht und sollte deswegen in einer übermenschlichen Dimension verehrt werden. Für die *Deobandi* dagegen ist der Prophet Muhammad nur ein bescheidener Mensch, der eine große Botschaft überbracht hat. Diese Ansicht beruht auf der Idee, dass man nur Gott verehren sollte. Muhammad als einen außerordentlichen Menschen zu betrachten führe lediglich zu Blasphemie und Abfall vom Glauben (Apostasie).<sup>33</sup>

<sup>29</sup> Ebd.

<sup>30</sup> Diese wird überwiegend von der Familie Nadwi geführt.

<sup>31</sup> *Nadwat al-Ulama* in Lucknow ist eine der berühmtesten Medresen Südasiens und der muslimischen Welt und wurde 1886 gegründet (Hartung/Reifeld, *Islamic Education* [wie Anm. 6], 136ff). Seitdem tragen sie wesentlich zum Islamunterricht in Südasien und weltweit bei. Zu ihren prominentesten Lehrern zählen Abu-l-Hassan Ali Nadwi und Shibli Nomani. Nach dem 11. September 2001 ist diese Medrese wegen ihren engen Beziehungen zu den Golfstaaten bzw. dem Wahhabismus sowie zu dem in Afghanistan herrschenden Regime der Taliban in die Kritik geraten. Vgl. Barbara Daly Metcalf, *Islamic Revival in British India: Deoband, 1860–1900*, Princeton 1982.

<sup>32</sup> Arshad Alam, *Making Muslims: Identity and difference in Indian madrasas*, in: Jamal Malik (Ed.), *Madrasas in South Asia. Teaching terror?*, London 2008, 45–60.

<sup>33</sup> Alam, *Making Muslims* (wie Anm. 32), für weitere Informationen vgl. Metcalf, *Islamic Revival* (wie Anm. 31), 264ff.



*Das Curriculum der Südasien-Medresen:* Im ersten Kapitel haben wir festgestellt, dass es zwei Typen von Medresen gibt. Medresen, die ihre Finanzierung und ihr Curriculum unabhängig vom Staat organisieren sowie staatliche Medresen, die vom Staat (teil-)finanziert und kontrolliert werden. Das Curriculum einer Medrese ist davon abhängig. Gute Beispiele für beide Typen bieten gegenwärtig die indischen Medresen. In *Bihar, Bengal* und *Assam* in Nordindien werden die Medresen staatlich gesteuert, und das Curriculum wird vom indischen Staat konzipiert, umgesetzt und kontrolliert. In anderen indischen Medresen werden die Curricula eigenständig erstellt und die Medresen unterliegen keiner staatlichen Kontrolle. Als Beispiele wurden bereits die *Darul Uloom Deoband* im indischen Bundestaat Uttar Pradesh und die *Nadwat al-Ulama* in Lucknow genannt.<sup>34</sup> Die Geschichte der Medrese hat ebenfalls gezeigt, dass es sich um einen Schultypus handelt, der im religiösen Spektrum entstanden ist und nach und nach auch andere, nicht-religiöse Fächer ins Curriculum integriert hat. In allen Medresen werden heute neben Koran und Hadīth auch Sprachen (Arabisch und Fremdsprachen), Grammatik, Literatur, Geographie und Mathematik unterrichtet. In manchen Schulen werden die Fächer explizit in religiöse und nicht-religiöse Themenbereiche unterteilt, in anderen nicht.

#### *Situation der Medrese in der Moderne*

*Koranschulen in Deutschland:* Die meisten Informationen über die aktuelle Situation der muslimischen religiösen Bildung in Deutschland werden durch Massenmedien und Online-Webseiten vermittelt. Dabei stößt man auf widersprüchliche Auskünfte, die entweder Koranschulen als Bedrohung für den Rechtsstaat und die Demokratie sehen oder die mangelnde pädagogische Eignung der Lehrkräfte betonen. Im Gegensatz zu diesen Informationen stehen muslimische Quellen, die ein ganz anders Bild vermitteln. Es gibt zudem nur wenige wissenschaftliche Untersuchungen der Medrese und Koranschulen in Deutschland. Aus der vorhandenen Forschung gelangt man zu widersprüchlichen Schlüssen.

Gegenwärtig besuchen ca. 70.000 von 750.000 muslimischen Jugendlichen eine Koranschule in Deutschland.<sup>35</sup> Die Anzahl der Besucher an sich zeigt, welche Herausforderung diese Institutionen darstellen, sowohl für den deutschen Staat als auch für muslimische Gemeinschaften. Es ist zu bemerken, dass die Koranschulen in Deutschland meist zu muslimisch-religiösen Gemeinden oder zu muslimischen Kulturvereinen gehören.<sup>36</sup> Es gibt aber auch Schulen, die ausländischen Regierungen unterstellt sind, wie z.B. die König-Fahd-Akademie in Bonn. In Bezug auf die Koranschulen wurden in Deutschland besonders zwei Be-

<sup>34</sup> Alam, *Making Muslims* (wie Anm. 32), 45–60.

<sup>35</sup> Es gibt keine richtige Zahl, sondern Vermutungen und unterschiedliche Angaben.

<sup>36</sup> Vgl. Melanie Kamp, *Islamische Ausbildungseinrichtungen in Deutschland und Europa*, in: Dietrich Reetz (Hg.), *Islam in Europa: Religiöses Leben heute: Ein Porträt ausgewählter islamischer Gruppen und Institutionen*, Münster 2010, 171–190.

fürchtungen geäußert. Zum einen sind bzw. waren nicht alle Koranschulen angemeldet, und es war deshalb unmöglich, die Arbeitsbedingungen im Unterricht zu kontrollieren. Zum anderen kann man die Qualifikation der Lehrer und die Inhalte des Unterrichts nicht kontrollieren bzw. beeinflussen.

Die ersten Koranschulen in Deutschland wurden in den 1970er Jahren durch private Initiativen muslimischer Eltern gegründet. Der religiöse Unterricht in dieser Phase zielte darauf ab, muslimischen Kindern religiöses Wissen zu vermitteln. Dieses Wissen sollte die muslimische Identität der Kinder stärken.<sup>37</sup> Das Curriculum der Medresen bestand ausschließlich aus religiösen und moralischen Inhalten. Ferner war die Beherrschung der arabischen Sprache, in Wort und Schrift, eine der wichtigsten Voraussetzungen für eine weitere Laufbahn im religiösen Bereich. Die Diskussionen über religiöse Wissensvermittlung spaltete die Gemeinden in konservative Strömungen, die die Aneignung von Wissen durch Nachahmung (Taqlīd) vertreten, und modernistische Strömungen, die nach neuen Akzenten und neuen Methoden für die Vermittlung religiösen Wissens streben.<sup>38</sup>

In den 1980er Jahren fanden die ersten Versuche statt, die Koranschulen durch einen Islamunterricht an öffentlichen Schulen zu ersetzen. Die Auseinandersetzung zwischen «modernistischen» und «traditionalistischen» muslimischen Strömungen und Gemeinden in Bezug auf die Methoden und Inhalte des islamischen Religionsunterrichts spiegelten sich in den von diesen Gemeinden entworfenen Lehrplänen.<sup>39</sup>

Ab dem Jahr 2000, bzw. nach dem 11. September 2001, standen muslimische Kultstätten (Moscheen) und Koranschulen vor neuen Herausforderungen. Dem bis dahin durch «importierte» Arbeitskräfte gesicherten und von den Gemeinden organisierten Islamunterricht wurde vorgeworfen, Terror und Gewalt zu fördern, intransparent zu sein und schlecht qualifizierte Lehrkräfte zu beschäftigen. Als Beispiel für diese Debatte wird im nächsten Abschnitt die Schule der König-Fahd-Akademie in Bonn genauer untersucht.

Bezüglich der Funktion der Medrese vertreten Wissenschaftler wie Werner Schiffauer und Assia Maria Harwazinski unterschiedliche Auffassungen. Harwazinski hält die Medrese für eine ernsthafte Bedrohung demokratischer Werte.<sup>40</sup> Diese Meinung wird von anderen wissenschaftlichen Arbeiten unterstützt. So kommt Nohl nach seiner Beobachtung einer Koranschule in Berlin zu dem Schluss, dass das Bildungsangebot der Koranschulen in Widerspruch zum Wis-

<sup>37</sup> Vgl. Wolfgang Ritsch, *Die Rolle des Islams für die Koranschulerziehung in der Bundesrepublik Deutschland*, Pahl-Rugenstein Verlag, Köln 1987, 101ff; Bekim Agai, *Zwischen Netzwerk und Diskurs. Das Bildungsnetzwerk um Fethullah Gülen: Die flexible Umsetzung modernen islamischen Gedankenguts*, Shenefeld 2004, 280ff.

<sup>38</sup> Gerdien Jonker, *Eine Wellenlänge zu Gott*, der Verband der Islamischen Kulturzentren in Europa, Bielefeld 2002.

<sup>39</sup> Ebd.

<sup>40</sup> Assia Maria Harwazinski, *Islami(sti)sche Erziehungskonzeptionen: Drei Fallbeispiele aus Baden-Württemberg*, Marburg 2005, 64f.

sensstand und den Erwartungen der muslimischen Jugend steht.<sup>41</sup> Wenn die Medrese überhaupt eine positive Rolle spielen würde, so Nohl, bestünde diese in der Vermittlung von Information über die Kultur der Eltern. Dies könnte die Kommunikation zwischen beiden Gruppen (Eltern und Kinder) erleichtern.<sup>42</sup> Werner Schiffauer kommt in seiner Untersuchung der muslimischen religiösen Institutionen zu der Schlussfolgerung, dass religiöse Institutionen (u.a. Moschee und Medresen) im Gegensatz zu weitverbreiteten negativen Vorurteilen/Wahrnehmungen eine sehr positive und unverzichtbare integrative Rolle im Leben der muslimischen Jugend in Deutschland spielen würden.<sup>43</sup> So bieten Moscheen und religiöse Gemeinde, laut Schiffauer, einen Schutz gegen Alkoholismus und Drogen, helfen Frauen und unterstützen Jugendliche bei der Integration in die deutsche Gesellschaft.<sup>44</sup> Diese Meinung wird teilweise von Hamza Churabi und Riem El-Solami geteilt. Nach ihrer Feldforschung in zahlreichen Moscheen in Berlin kommen beide Forscher zum Ergebnis, dass religiöse Institutionen in ihrem täglichen Ablauf einen wichtigen Platz für Frauen einräumen, sie stärken und ihnen Schutz und Bildung bieten würden.<sup>45</sup>

Die widersprüchlichen Erfahrungen bzw. Berichte über die aktuelle Lage der Medresen sowie ihre Rolle in Deutschland spiegeln die gegenwärtige Situation dieser Institution wider. Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass es gegenwärtig zwei Kategorien von Medresen gibt: Zum einen gibt es Medresen, die ständig versuchen, sich neuen gesellschaftlichen Entwicklungen anzupassen und sich in jeder Hinsicht zu «modernisieren». Zum zweiten gibt es Medresen und Koranschulen, die weiterhin klassischen Stoff und Lernmethoden benutzen. Diese letzte Kategorie steht gegenwärtig unter Druck. Das Beispiel der König-Fahd-Akademie in Bonn verdeutlicht diese Annahme.

*Die König Fahd-Akademie in Bonn:* Die meisten Forschungen bezüglich der islamisch-religiösen Bildungsinstitutionen in Deutschland beziehen sich explizit auf die Institutionen, die von muslimischen Einwanderern gegründet wurden (z.B. Milli Görüs, Verband der Islamischen Kulturzentren e.V. etc.) und lassen dabei all jene Koranschulen außer Acht, die von anderen Instanzen gegründet wurden. Dazu gehört die König-Fahd-Akademie, die 1996 vom saudischen Staat in Bonn gegründet wurde. Diese Schule bietet Schülern, die vorübergehend in Deutschland leben, Islamunterricht an. Bis zum Jahr 2000 genoss die König-Fahd-

<sup>41</sup> Vgl. Arnd-Michael Nohl, Islam als religiöse Praxis der zweiten Migrationsgeneration: Eine «Medrese» von Anhängern Said Nursis, in: Monika Wohlrab-Sahr u.a. (Hg.), *Konfliktfeld Islam in Europa*, Baden-Baden 2007, 305–325.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Vgl. Werner Schiffauer, *Parallelgesellschaften: Wie viel Wertkonsens braucht unsere Gesellschaft*, Bielefeld 2008, 49ff.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Hamza Churabi/Riem El-Solami, *Moscheenräume, Räume für Frauen?*, in: Gerdien Jonker u.a. (Hg.), *Moscheen und islamisches Leben in Berlin. Die Ausländerbeauftragte des Senats von Berlin 1999*, 35–40.

Akademie einen guten Ruf bei muslimischen Gemeinden in Deutschland. Den Inhalten und Lehrmethoden dieser Schule wurde keine Aufmerksamkeit geschenkt. Nach den Anschlägen vom 11. September 2001 auf New York und Washington D.C. machte ein Medienbericht die deutsche Öffentlichkeit auf die König-Fahd-Akademie aufmerksam. Die zur «Untersuchung» dieser Schule ins Leben gerufene Hochschulkommission kam nach einer langen Auseinandersetzung bezüglich der vermittelten Inhalte und Lehrmethoden zu dem Ergebnis, dass die Lehr- und Arbeitsmaterialien der König-Fahd-Akademie gegen das deutsche Recht und die Menschenrechte verstießen und empfahl daher die sofortige Schließung der Schule.<sup>46</sup> Folglich mussten die deutschen Behörden handeln. Zunächst wurde der Versuch unternommen, die Anzahl der muslimischen Schüler, die an der König-Fahd-Akademie unterrichtet wurden, zu verringern. Zudem wurde die Schule aufgefordert, Veränderungen und Verbesserungen des Curriculums durchzuführen. Trotz dieser Maßnahmen besteht weiterhin die Befürchtung, dass die König-Fahd-Akademie zur Radikalisierung muslimischer Jugendlicher in der Diaspora beiträgt.<sup>47</sup> Das Beispiel der König-Fahd-Akademie verdeutlicht einerseits die Vorwürfe, die gegen muslimische Bildungsinstitutionen erhoben werden und andererseits den Zustand, in dem sich diese Institutionen gegenwärtig befinden. Es muss hierbei hervorgehoben werden, dass die Entstehung bzw. der Erfolg «konservativer Curricula» in direktem Zusammenhang mit der Situation der Muslime in unterschiedlichen Ländern steht. Wie oben erwähnt, versuchen religiöse Schulen in der muslimischen Welt ihr «image» zu verbessern, indem sie, neben religiösem Wissen, modernes bzw. säkulares Wissen in ihren jeweiligen Lehrplänen anbieten. Im Gegensatz dazu ist der Erfolg und die Beliebtheit einer religiösen Schule im Westen häufig davon abhängig, ob und inwieweit traditionell-religiöses Wissen angeboten wird. Diese Feststellung wird im nächsten Abschnitt verdeutlicht.

*Shariah-Program: eine Medrese in Toronto:* «Shariah Program» ist eine religiöse Schule in Kanada. Sie ist unter den vielen in Kanada lebenden Muslimen sehr beliebt, weil hier «traditionelles Wissen» vermittelt wird. In einer Zeit, in der Medresen in der muslimischen Welt versuchen, «modernes» Wissen wie Fremdsprachen, Computerlehre und Mathematik in ihre Curricula zu integrieren um somit höhere Beliebtheit zu erlangen, schlagen Medresen im Westen einen anderen Weg ein. Hier wird die Qualität des Unterrichts überwiegend vom Anteil klassischen Lehrmaterials abhängig gemacht.<sup>48</sup> «šari'a Program» bietet Schülern eine religiöse Ausbildung nach traditionellem Muster. Auf der Webseite dieser Schule findet man die notwendigen Informationen über Form und Inhalte des Unterrichts. Von besonderer Bedeutung sind die Hinweise auf die «klassische Methode»

<sup>46</sup> <[www.verbaende.com/news.php/Kriminalbeamte-fordern-Schliessung-der-Koenig-Fahd-Akademie-Schulbuch-Toeten-steht-nicht-unter-Tabu?m=25525](http://www.verbaende.com/news.php/Kriminalbeamte-fordern-Schliessung-der-Koenig-Fahd-Akademie-Schulbuch-Toeten-steht-nicht-unter-Tabu?m=25525)> (abgerufen am 24.1.2013).

<sup>47</sup> <[www.muslimliga.de/archiv/pinn2.html](http://www.muslimliga.de/archiv/pinn2.html)> (abgerufen am 24.1.2013).

<sup>48</sup> <[www.shariahprogram.ca/arabic-grammar-faqs.shtml#outline](http://www.shariahprogram.ca/arabic-grammar-faqs.shtml#outline)> (abgerufen am 24.1.2013).



des Auswendiglernens und die Berücksichtigung des Prinzips der Geschlechtertrennung. Dabei wird hervorgehoben, dass der Einsatz von männlichen Lehrern für den Unterricht von Frauen sehr eingeschränkt ist. Sollten Männer hierfür benötigt werden, so wird der Unterricht anhand eines so genannten «one way» Spiegels durchgeführt.<sup>49</sup>

Die Art und Weise, in der sich das «šari‘a program» präsentiert, verdeutlicht den Unterschied zwischen Medresen in der muslimischen Welt und im Westen. Während in der muslimischen Welt zunehmend säkulares Wissen verlangt wird, wird im Westen ein rein-religiöses Curriculum bevorzugt. Im Gegensatz zur muslimischen Welt ist der Besuch einer Koranschule im Westen nicht mit dem Ziel verbunden, sich auf einen Beruf vorzubereiten.

### *Fazit*

Ziel dieses Beitrags war, ein umfassenderes Bild über die Institution der Medrese in der muslimischen Welt und im Westen zu vermitteln. Vor dem Hintergrund anhaltender Debatten über die Rolle der Medrese wurde die historische Entwicklung dieser Institution, die Analyse der wichtigsten Typen von Medresen und schließlich ihre aktuelle Situation im Westen bzw. in Deutschland interpretiert.

Die Analyse der Geschichte der Medrese führt zu der Feststellung, dass Medresen ein Bestandteil des muslimischen Bildungswesens waren bzw. sind. Sie verkörpern eine bedeutende Institution der Wissensvermittlung und entwickelten sich im Laufe der Zeit von einer kleinen Institutionen, die an Moscheen angegliedert war, zu einer unabhängigen Einrichtung, die die Vermittlung des Wissens in der muslimischen Welt über weite Zeiträume bestimmt hat – und in mancherlei Hinsicht noch heute eine wichtige Rolle im Leben der Muslime spielt. Während die Rechtsschulen ihr eigenes semantisches Umfeld bestimmen und dadurch ihre Unabhängigkeit gesichert haben, entstand eine Wechselwirkung zwischen Koranschulen und Medresen der «Higher Education».

Zudem kann man feststellen, dass sich die heutigen Vorwürfe gegen Medresen überwiegend auf ihr Curriculum beziehen. Diese Vorwürfe sind nicht nur im Westen laut geworden, sondern auch, und vor allem, in der muslimischen Welt. Kritiker betrachten Medresen pauschal als «Jihad factories»<sup>50</sup>, deren Ziel darin besteht, dogmatisches Denken, Intoleranz und Terror zu verbreiten.<sup>51</sup> Tatsächlich fordern die meisten staatlichen Behörden und NGO's in islamisch geprägten Ländern bereits seit Jahren die Reform unabhängiger Medresen. Seit dem 11. September 2001 hat sich der Reformdruck auf Medresen, insbesondere in Süd-asien, erhöht. Unter anderem werden Medresen aufgefordert, mehr säkulare Wissenschaften in ihr Curriculum zu integrieren, um einen Ausgleich zwischen re-

<sup>49</sup> Dadurch wird der Lehrer von Schülerinnen gesehen aber der Lehrer kann sie wiederum nicht sehen.

<sup>50</sup> Malik, Madrasas (wie Anm. 2).

<sup>51</sup> Ebd.

ligiösen und säkularen Themen zu erzielen. Medresen wehren sich gegen die oben beschriebenen Vorwürfe und heben hervor, dass das Ziel einer Ausbildung in einer Medrese nun einmal nicht darin bestehe, Physiker und Wissenschaftler auszubilden, sondern 'Ulamā, die religiöse Texte erklären und interpretieren können. Tatsächlich aber scheinen sich im Augenblick nur die Koranschulen in Europa und Nordamerika auf ein explizit religiöses (konfessionelles) Angebot zu beschränken. Da die (säkulare) Bildung hier bereits in den Händen des Staates liegt, füllen sie damit eine Lücke im «Bildungsmarkt»: sie erfüllen den zunehmenden Wunsch der muslimischen Bevölkerung nach religiöser Bildung. Wirft man einen Blick auf manche Medresen in Südasien, so sieht man, dass ein Großteil ihrer Lehrpläne aus Physik, Mathematik usw. besteht. Dies ist bereits seit dem 19. Jahrhundert der Fall.<sup>52</sup>

*Medrese: Die Geschichte der Wissensvermittlung in der islamisch geprägten Welt und darüber hinaus*

Die Medrese zählt zu den bekanntesten islamischen Bildungsinstitutionen. Obwohl sie ihren Ursprung in früheren asiatischen Kulturen hat, hat sie sich in kürzester Zeit zu einer typisch islamischen Bildungseinrichtung entwickelt. So spielten Medresen im Laufe der muslimischen Geschichte eine wichtige Rolle in der Integration verschiedener Menschen und Kulturen in ein einheitliches Gedankensystem. Des Weiteren haben Medresen eine wichtige politische Rolle in der Auseinandersetzung zwischen muslimischen Gruppen oder zwischen Muslimen und Kolonialmächten gespielt. Seit dem 19. Jahrhundert entwickelten sich Medresen in unterschiedliche Richtungen. Während sie ihre Blütezeit in Süd- und Ostasien erlebten, waren sie im Maghreb fast in Vergessenheit geraten. Seit dem Ende des 20. Jahrhunderts erleben Medresen eine Wiederbelebung. Sowohl in muslimischen Staaten als auch im Westen dienen sie der Lehre religiösen Wissens. Besonders in den letzten zwei Jahrzehnten sind Medresen in die Kritik geraten und wurden der Radikalisierung zahlreicher muslimischer Jugendlicher bezichtigt. Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Medresen als Bildungsinstitute entstanden und sich entwickelt haben. Wie funktioniert eine Medrese und wie kann man ihre Rolle in Europe bzw. in Deutschland bewerten?

Koranschule – Islamische Bildung – Wissenskonzeption – Nizamiyya – Religiöses versus säkulares Wissen – Auswendiglernen – Rezitieren.

*Médersa: L'histoire de la transmission du savoir dans le monde islamique et au-delà*

La médersa fait partie des institutions éducatives islamiques les plus connues. Bien qu'elle tire ses racines d'anciennes cultures asiatiques, elle est devenue en peu de temps un établissement éducatif typiquement islamique. Au cours de l'histoire musulmane, les médersas ont joué un rôle majeur dans l'intégration de différentes personnes et cultures dans un système de pensées unifié. De plus, les médersas ont été particulièrement importantes d'un point de vue politique dans les conflits entre groupes musulmans ou entre musulmans et forces coloniales. Depuis le 19<sup>ème</sup> siècle, les médersas se sont développées dans plusieurs directions différentes. Tandis qu'elles connaissaient un essor en Asie, elles ont quasiment été oubliées dans le Maghreb. Depuis la fin du 20<sup>ème</sup> siècle, les médersas vivent un renouveau. Aussi bien dans les Etats musulmans qu'en Occident, elles sont au service de l'enseignement religieux. En particulier au cours des deux dernières décennies, les médersas ont été critiquées et accusées de la radicalisation de nombreux jeunes musul-

<sup>52</sup> Diese Erkenntnisse beruhen u.a. auf die Erfahrung des Autors und seine lange Forschungsaufenthalte in einigen Medresen in Südasien zwischen 2003–2005.



mans. Cet article s'intéresse à la manière dont les médersas se sont constituées et développées en tant qu'institutions éducatives. Comment fonctionne une médersa et comment peut-on évaluer son rôle en Europe et plus particulièrement en Allemagne?

École du Coran – éducation islamique – conception du savoir – Nizamiyya – savoir religieux versus séculaire – apprendre par cœur – réciter.

*Medrese: La storia della trasmissione del sapere nel il mondo islamico e oltre*

La medresa è uno tra i più conosciuti istituti d'istruzione islamica. Seppure le sue origini si situino in antiche culture asiatiche, è diventata in poco tempo un tipico istituto d'istruzione islamica. Nel corso della storia musulmana le medrese ebbero un ruolo importante nell'integrazione di persone e culture differenti in un sistema di pensiero unitario. Le medrese ebbero inoltre un importante ruolo politico nel facilitare il confronto tra gruppi musulmani oppure tra musulmani e potenze coloniali. Dal 19esimo secolo le medrese si svilupparono in diverse direzioni. Mentre s'affermarono nell'Asia del Sud e dell'Ovest, nel Maghreb furono quasi dimenticate e conobbero una rinascita dalla fine del 20esimo secolo. Negli stati musulmani come in occidente le medrese servono all'insegnamento del sapere religioso. In particolare negli ultimi due decenni le medrese sono criticate e accusate della deriva radicale di molti giovani musulmani. Questo contributo si chiede come le medrese si sono formate e sviluppate in quanto istituti di formazione. Come funziona una medresa e come si può valutare il suo ruolo in Europa e in particolare in Germania?

Scuole coraniche – istruzione islamica – concezione del sapere – Nizamiyya – sapere religioso versus sapere secolare.

*Madrassa: The history of the transmission of knowledge in the Islamic world and beyond*

The madrasa is one of the best-known educational institutions of the Islamic world. Although it has its origins in early Asiatic cultures, it rapidly became a central educational institution for Islam. Over the course of history, the madrasa has played a crucial role in the integration of many different peoples and cultures into Islam's unified system of ideas. In addition, madrasas have been of political importance, in confrontations between Muslim groups as well as those between Muslims and colonial powers. From the nineteenth century on, madrasas developed in varying ways. In South and East Asia they flourished, while in the Maghreb they were almost forgotten. But since the end of the twentieth century they have undergone a revival, teaching religious knowledge not only in Muslim states, but also in Western countries. The last twenty years have seen criticism of madrasas, which have been accused of radicalising many young Muslims. This paper investigates the origin and development of madrasas as educational institutions and asks: How do madrasas function and how can we assess their impact in Europe, especially in Germany?

Koranic school – Islamic Education – conceptions of knowledge – Nizamiyya – religious and secular knowledge – rote learning – recitation.

Mouez Khalfaoui, Prof., Dr., Zentrum für Islamische Theologie, Universität Tübingen.