

# Was ist Bildung in der Vormoderne?

Herausgegeben von  
Peter Gemeinhardt

Mohr Siebeck

PETER GEMEINHARDT: geboren 1970; 1990–1996 Studium der Ev. Theologie an den Universitäten Marburg und Göttingen; 2001 Promotion zum Dr. theol. an der Universität Marburg; 2003 Ordination zum Pfarrer der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck; 2006 Habilitation an der Universität Jena; seit 2007 Lehrstuhlinhaber für Kirchengeschichte an der Universität Göttingen; seit 2015 ebendort Sprecher des Sonderforschungsbereichs „Bildung und Religion“.

ISBN 978-3-16-156871-8 / eISBN 978-3-16-156872-5

DOI 10.1628/978-3-16-156872-5

ISSN 2568-9584 / eISSN 2568-9606 (SERAPHIM)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2019 Mohr Siebeck Tübingen. [www.mohrsiebeck.com](http://www.mohrsiebeck.com)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für die Verbreitung, Vervielfältigung, Übersetzung und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Computersatz Staiger in Rottenburg/N. aus der Minion gesetzt, von Hubert & Co. in Göttingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und gebunden.

Den Umschlag entwarf Uli Gleis in Tübingen. Umschlagabbildung: Naples, National Museum. Engraving after fresco of woman with stilus and tablets, accompanied by a female servant. First century AD. (Photo: after *Antichità di Ercolano*, p. 241).

Printed in Germany.

Digitale Kopie – nur zur privaten Nutzung durch den Autor/die Autorin – © Mohr Siebeck 2019

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	V
Abkürzungsverzeichnis .....	XIII

### A. Grundlegende Perspektiven

PETER GEMEINHARDT	
Bildung in der Vormoderne – zwischen Norm und Praxis .....	3
CHRISTOPH AUFFARTH	
Henri-Irénée Marrous <i>Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum.</i> Der Klassiker kontrastiert mit Werner Jaegers <i>Paideia</i> .....	39
BERND SCHRÖDER	
Der moderne Bildungsbegriff und seine geschichtlichen Voraussetzungen ..	67

### B. Exemplarische Einblicke

JOHANNES BERGEMANN	
Bilder, Bildung und Religion in der griechisch-römischen Antike. Eine Skizze .....	91
BJÖRN CHRISTIAN EWALD	
Culture's Visual Culture: The Iconography of Education, Intellectual and Literary Pursuits in Roman Art .....	109
IRENE SALVO	
Education as Acquisition of Knowledge in the Ancient Greek World. Some Remarks on its Agents and Features .....	167

PETER SCHOLZ	
Mit Augen und Ohren lernen. Die <i>vita honesta</i> der republikanischen Senatsaristokratie und die Rolle intellektueller Bildung in Erziehung und politischer Praxis in Rom .....	185
MATTHIAS BECKER	
Zwischen Gelehrsamkeit und Angleichung an Gott. Bildung in der spätantiken Philosophie .....	205
CHARLOTTE HEMPEL	
Bildung und Wissenswirtschaft im Judentum zur Zeit des Zweiten Tempels .....	229
ROLAND DEINES	
Bildung im hellenistischen Judentum .....	245
GERHARD LANGER	
Zur rabbinischen Begrifflichkeit des Lernens am Beispiel des Talmudabschnittes <i>Qidduschin</i> 49ab .....	269
SAMUEL VOLLENWEIDER	
Bildungsfreunde oder Bildungsverächter? Überlegungen zum Stellenwert der Bildung im frühen Christentum .....	283
HARTMUT LEPPIN	
Intellektuelle Autorität unter frühen Christen. Auch zur Frage der Hellenisierung des Christentums .....	305
JAN R. STENGER	
Transformationen des Bildungsbegriffs im griechischen und lateinischen Christentum der Spätantike .....	331
CAROLINE T. SCHROEDER	
New Trends in the History of Education in Late Antique Egypt .....	353
ANGELIKA NEUWIRTH	
Die religiöse Bildung der prophetischen Urgemeinde im Wandel: Von christlicher zu jüdischer Hermeneutik .....	369

UTE PIETRUSCHKA

„Lesen, was nötig ist“. Bildungsideale im christlich-arabischen Kontext . . . . 393

SEBASTIAN GÜNTHER

„Wissen ist besser als materieller Besitz“.  
Grundsätze und Grenzen der Bildung im Klassischen Islam . . . . . 411

HEDWIG RÖCKELEIN

Selbsterkenntnis als Weg zur Gotteserkenntnis – Gotteserkenntnis  
als Weg zur Selbsterkenntnis. Über Erziehungs- und Bildungsdiskurse  
religiöser Eliten des Hochmittelalters . . . . . 427

### C. Abschließende Bemerkungen

PETER GEMEINHARDT

Potenziale von Bildung – damals und heute . . . . . 447

Autorinnen und Autoren . . . . . 483

Register . . . . . 489

1. Vormoderne Personen und Werke . . . . . 489
2. Antike und mittelalterliche Orte . . . . . 499
3. Moderne Autorinnen und Autoren . . . . . 501

# „Wissen ist besser als materieller Besitz“

## Grundsätze und Grenzen der Bildung im Klassischen Islam

SEBASTIAN GÜNTHER\*

Der Soziologe Max Weber (1864–1920) schreibt zu Beginn seines wegweisenden und bis heute unter seinen Schriften wohl meistzitierten Werkes *Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus*: „Nur im Okzident gibt es ‚Wissenschaft‘ in dem Entwicklungsstadium, welches wir heute als ‚gültig‘ anerkennen.“ Er stellt weiterhin fest, dass es „empirische Kenntnisse, Nachdenken über Welt- und Lebensprobleme, philosophische und auch ... theologische Lebensweisheit tiefster Art, Wissen und Beobachtung von außerordentlicher Sublimierung ... [zwar] auch anderwärts, vor allem: in Indien, China, Babylon und Ägypten, gegeben“ habe. Doch sei „die Vollentwicklung einer systematischen Theologie [allein] dem hellenistisch beeinflussten Christentum“ zu eigen, selbst wenn „Ansätze“ hierzu „im Islam und einigen indischen Sekten“ zu verzeichnen seien. Weber notiert zudem:

Hochschulen aller möglichen Art, auch solche, die unseren Universitäten oder doch unsern Akademien äußerlich ähnlich sahen, gab es auch anderwärts (China, Islam). Aber rationalen und systematischen Fachbetrieb der Wissenschaft: das eingeschulte ‚Fachmenschentum‘ gab es in irgendeinem an seine heutige kulturbeherrschende Bedeutung heranreichenden Sinn nur im Okzident.<sup>1</sup>

Webers Aussagen zum Islam und zu anderen Religionen und Kulturen sind im Wissenschaftsdiskurs bis in die jüngere Gegenwart präsent und vor allem in den Sozial- und Religionswissenschaften intensiv reflektiert und auch kritisch beurteilt worden.<sup>2</sup> Gleichzeitig ist im Kontext der von Weber auch thematisierten Wis-

---

\* Das Zitat im Titel ist in Anm. 23 nachgewiesen. Koranzitate sind (mitunter leicht modifiziert) in der Übersetzung von R. Paret 2015 wiedergegeben. Alle anderen Übersetzungen aus dem Arabischen sind meine eigenen, wenn nicht anders vermerkt. Nachweise zu konsultierten deutschen und englischen Übertragungen sind entsprechend gekennzeichnet. – Der vorliegende Aufsatz entstand im Kontext des DFG-geförderten SFB 1136 „Bildung und Religion“ an der Universität Göttingen, Teilprojekt D 03 „Ethische Unterweisung als Bildungsdiskurs: Der islamische Moralphilosoph und Historiker Miskawaih (gest. 1030) zwischen Rezeption und Transformation“.

<sup>1</sup> Weber 1922–1923, Bd. 1, 1–3.

<sup>2</sup> Lenhart 1986 hat beispielsweise versucht, eine Soziologie der Bildung und Kultivierung bei Max Weber herauszuarbeiten. Weber verwendet Erziehung zumeist in einem umfassenden

senschaftsgeschichte des Islams festzustellen, dass gerade die historischen Entwicklungen und Charakteristika der islamischen Bildungstheorien und -praktiken in der jüngeren Vergangenheit zwar verstärkt in den Fokus der „westlichen“ Arabistik und Islamwissenschaft gerückt sind,<sup>3</sup> dass diese aber dennoch einen immer noch nicht ausreichend erschlossenen Bereich der islamischen Geistesgeschichte darstellen. Letzterer Negativbefund ist zum einen bemerkenswert, da die Bildungskonzeptionen muslimischer Gelehrter gerade aus der klassischen Periode des Islams (vom 8. bis 15. Jahrhundert) in einem hohen Maße Fragen betreffen, die den Islam – als Religion, Kultur und Lebensweise – insgesamt kennzeichnen und die deshalb für dessen Verständnis zentral sind. Zum anderen ist dieses Forschungsdefizit in der Bildungs- und Wissenschaftsgeschichte nicht zuletzt dann hinderlich, wenn es zu ergründen gilt, ob bzw. inwieweit die – im Kontext der religiösen, kulturellen und ethnischen Vielfalt des Mittelmeerraumes entstandenen – islamischen Vorstellungen zu Wissen und Wissenstransfer für Bildungskonzeptionen in unseren gegenwärtigen, multikulturell geprägten Gesellschaften von Belang sind.

Unter diesen Voraussetzungen sind unsere folgenden Ausführungen bestimmten Charakteristika und Fragestellungen zur islamischen Bildung gewidmet, die drei besonders prominente und wirkmächtige muslimische Denker entwickelten.<sup>4</sup> Es sind dies der Religionsgelehrte und Literat Ibn Qutaiba im 9. Jahrhun-

---

deren, heute oft als Sozialisation bezeichneten Sinne. Das ungebrochene Interesse (und die Kritik) an Webers Analysen der Wirtschaftsethik von Weltreligionen als Kernbereichen seiner Soziologie generell sowie das Interesse an Webers Auffassungen zum Islam im Besonderen wird in den 1987 von Wolfgang Schluchter auf Deutsch und 1999 in englischer Übersetzung (mit ergänzter Bibliographie und stark erweiterten Einleitung) von Toby E. Huff und Wolfgang Schluchter herausgegebenen Sammelbänden einmal mehr deutlich. Bryan S. Turner (1998, 2016) wiederum zeigt, dass Webers Kenntnis des Islams, den er weniger tiefgreifend studiert hatte als den Konfuzianismus und Taoismus, den Hinduismus, den Buddhismus, das alte Judentum und das Christentum, eher lückenhaft war. Die Kritikpunkte betreffen vor allem die Tatsache, dass Weber die Vielfalt der religiösen und kulturellen Traditionen, die den Islam ebenso wie andere Weltreligion ausmacht, nicht ausreichend in seine Betrachtungen einbezog. Vgl. dazu Turner 2016, 213–229. Es ist ebenfalls bemerkenswert, dass Webers Thesen in der Islamwissenschaft bislang eher wenig rezipiert wurden. Eine Ausnahme bildet allerdings der US-amerikanische Historiker und Islamwissenschaftler Marshall G. S. Hodgson (1922–1968), der sich in seinem bahnbrechenden dreibändigen Werk *The Venture of Islam* (1974) intensiv mit Weber befasste.

<sup>3</sup> Siehe zur Problematik und einer Zusammenschau der diesbezüglichen jüngeren Fachliteratur meinen Eintrag *Education general (until 1500)*, in *EI-Three*, [http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912\\_ei3\\_COM\\_26134](http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_26134) (letzter Zugriff am 27. August 2018).

<sup>4</sup> Vgl. zur Frage der „Wirkmächtigkeit“ von Bildungsauffassungen auch den Beitrag von Bernd Schröder in diesem Band (S. 67–88). Bürgel 1988, 2f. hat speziell auf das Spannungsfeld hingewiesen, das Wirkmächtigkeit („mightiness“) im orthodoxen Islam erzeugt, wenn diese von einem Künstler oder Gelehrten reklamiert wird, ohne „Gottes Allmacht“ als die Quelle dieser Wirkmächtigkeit ausdrücklich zu identifizieren. Nach Bürgels Auffassung kann im orthodoxen Islam künstlerische oder gelehrte Wirkmächtigkeit nicht im Gegensatz zu, sondern nur in den festen Grenzen legitimer göttlicher Inspiration beansprucht bzw. genutzt werden.

dert mit seinem historisch-literarischen Bildungsansatz, der Rechtsgelehrte und Staatstheoretiker al-Māwardī im 11. Jahrhundert mit seiner rechtswissenschaftlich und gesellschaftlich orientierten Perspektive sowie der Theologe und Mystiker al-Ġazālī am Ende des 11. und Anfang des 12. Jahrhunderts mit seinem theologisch-spirituellen Zugang zu Bildung und Erziehung. Jeder dieser von Muslimen bis heute hochgeschätzten Gelehrten zeichnet sich durch einen individuellen und mithin spezifischen Zugang zum Generalthema „Bildung und Religion“ aus. Insofern wird uns das Spektrum ihrer Ideen ermöglichen, einen zwar punktuellen, aber dennoch vielschichtigen und in gewisser Weise auch exemplarischen Einblick in das facettenreiche Tableau islamischer Bildungstheorien im Klassischen Islam zu gewinnen. Die hier vorgestellten Repräsentanten gewähren somit einige aufschlussreiche Einblicke in die historische Bildungswelt des Islams, die Max Weber – wenn er mit ihren Werken und Auffassungen vertraut gewesen wäre – wahrscheinlich doch als Vertreter eines „rationalen und systematischen Fachbetrieb[s]“ der Wissenschaft hätte charakterisieren müssen.

### 1. Ibn Qutaiba (828–889)

Der erste muslimische Gelehrte, der uns hier beschäftigen soll, ist Ibn Qutaiba. Ibn Qutaiba wurde im irakischen Kufa in eine iranisch-stämmige Familie geboren, verbrachte den größten Teil seines aktiven Lebens dann aber in Bagdad, wo er auch lehrte. Dieser produktive Autor ist vornehmlich durch seine Werke zur Koranexegese, zur islamischen Prophetentradition und Geschichte sowie zur arabischen Literaturkritik bekannt. Vor allem aber genießt er als *adab*-Autor, das heißt als Verfasser schöngeistiger Bildungsliteratur, bis heute hohe Anerkennung in der arabischen Welt. Besondere Merkmale seiner Werke sind die sprachlich klare, sorgfältig systematisierte und um wissenschaftliche Neutralität bemühte Darstellung der Materialien und Ideen – eine Tatsache, die wohl vor allem aus der Notwendigkeit, die behandelten Themen seinen Studenten im Unterricht in gut organisierter Form vorzutragen, erwachsen ist.<sup>5</sup>

Ibn Qutaiba verfasste mehrere Bücher, in denen er sich intensiv einem inklusiven Bildungsbegriff widmete. Hervorzuheben ist dabei der Versuch Ibn Qutaibas, (a) den Erwerb religiöser und weltlicher Bildung eng miteinander zu verbinden, und dabei gleichzeitig (b) das Idealbild eines vollkommenen Menschen (arabisch: *insān kāmil*) zu zeichnen. Dem Verfasser geht es in dieser letzteren Hinsicht um ein Individuum, das sich den alltäglichen Belangen des Diesseits sowie jenen der Gotteserkenntnis, der Gottesnähe und des Jenseits mit Herz *und* Verstand widmet. Damit begegnet uns in den Werken dieses arabischen Literaten des 9. Jahrhunderts bereits ein Grundgedanke, den im 10. und 11. Jahrhundert dann insbesondere islamische Philosophen wie al-Fārābī und Ibn Sīnā in ausdrücklicher

<sup>5</sup> Huseinī 1950, 49.74–77.83–85.



Auseinandersetzung mit aristotelischen Konzeptionen thematisierten. Der Kern dieses Bildungskonzepts besteht vorzugsweise darin, dass sich ein Mensch – im weiteren Sinne auch ein Staatswesen – der „Perfektion“ nähert, wenn einerseits die menschliche Natur in ihrer Unvollkommenheit akzeptiert wird und andererseits eine kultivierte, tugendhafte Lebensweise und Staatsführung als Mittel und Weg zur Perfektion erkannt und dann auch umgesetzt werden.<sup>6</sup>

Ibn Qutaiba weist dabei einen Weg zur Vervollkommnung des Individuums und des Gemeinwesens, der teils durch die anthologische Vermittlung von historischem, literarischem und sprachlichem Wissen, teils aber auch durch die thematisch fokussierte Unterweisung in politischen, theologischen und gesellschaftlichen Fragen ermöglicht werden soll. Diesen weitreichenden Anspruch bringt der Autor bereits in den Titeln seiner Hauptwerke zum Ausdruck. So nennt er sein wohl bekanntestes und von späteren Gelehrten oft kommentiertes Werk – ein Handbuch zum arabischen Sprachgebrauch – *Bildungs- und Verhaltenscodex für Sekretäre* (*Adab al-kātib*) und seine Enzyklopädie über Wissenswerte zur Geschichte und zu herausragenden Persönlichkeiten *Das Buch der Kenntnisse* (*Kitāb al-Ma'ārif*).

In der Einleitung zu seinem Opus Magnum,<sup>7</sup> der zehnbändigen Enzyklopädie *Die Erlesensten unter den Nachrichten* (*ʿUyūn al-aḥbār*), behandelt Ibn Qutaiba

<sup>6</sup> Al-Fārābī entwickelte seine Theorie vom „perfekten Philosophen“ (*al-failasūf al-kāmil*) u. a. im *Taḥṣīl as-saʿāda* (*Erlangung der Glückseligkeit*), 89 f. Danach sei ein Philosoph bzw. ein Mensch im Allgemeinen „perfekt“, wenn er sein intellektuelles Wissen vervollständigt und theoretische Tugenden sowie im Weiteren praktische, ethische Tugenden erworben hat. Die höchste Stufe in der Herausbildung theoretischer und praktischer Tugenden ist nach al-Fārābī erreicht, wenn der Mensch diese zum Wohle der Gemeinschaft und des Individuums aktiv und verantwortlich einsetzt. Letztere Einsicht sei insbesondere für politische Führer zentral. Siehe dazu detailliert auch al-Fārābīs *Musterstaat*, 94–97, sowie Günther 2013, 363 f. Unter den islamischen Mystikern war es al-Ḥusain b. Manṣūr al-Hallāḡ (ca. 858–922; berühmt geworden durch seinen Ausspruch „*Anā l-ḥaqq* – Ich bin die Wahrheit“ –, der von der orthodoxen Gelehrten als frevlerische Anmaßung und Gleichsetzung mit Gott gedeutet wurde und letztlich zu seiner Hinrichtung führte), welcher die Grundlage für eine Theorie legte, die in den einflussreichen Schriften des Muḥyī ad-Dīn Ibn ʿArabī (1165–1240) und des ʿAbd al-Karīm al-Ġilī (1365–1424) zu einer „Theorie vom perfekten Menschen“ entwickelt wurde. Nach dieser Auffassung werde der Mensch im Allgemeinen und der „perfekte Mensch“ im Besonderen als „perfekte Manifestation Gottes“ erachtet. Für al-Hallāḡs Vorstellung grundlegend war hierbei offenbar die biblische Aussage: „Gott schuf den Menschen nach seinem Bild, nach dem Bild Gottes schuf er ihn; als Mann und Frau“ (Gen 1,27; Übers. nach der Elberfelder Bibel). Diese Vorstellung applizierten die muslimischen Mystiker auf den Propheten Muḥammad, „den perfekten Menschen“ im besten Wortsinn. Vgl. dazu u. a. Affifi 1966, 415 f.

<sup>7</sup> Ibn Qutaiba schreibt in der Einleitung zu den *Erlesensten unter den Nachrichten* ausdrücklich, dass er bereits in jungen Jahren damit begonnen habe, Informationen für diese Enzyklopädie zu sammeln, und dass er diese Tätigkeit bis zur Fertigstellung dieses Werkes im Alter weitergeführt habe. Er habe hierfür sowohl arabische Quellen als auch Übersetzungen von Schriften aus fremden Kulturen genutzt. Insbesondere eingeflossen seien vor allem Beispiele eloquenter Schreibkunst von klugen Menschen und ganze Abschnitte aus entsprechenden Briefen und Episteln. Vgl. u. a. Ibn Qutaiba, *ʿUyūn*, Bd. 1, K. Siehe auch Fleischhammer 1991, 251 f.; Horowitz 1930, 179.

unter anderem die Frage, in welchem Verhältnis der Koran zur weltlichen ethischen Literatur im arabischen Schrifttum steht. Interessanterweise löst er dieses Spannungsfeld auf, indem er feststellt, dass der Koran zwar die höchste moralische Autorität in Fragen der Religion sei, gleichzeitig aber auf die Tatsache hinweist, dass die arabische Weisheitsliteratur ebenso wie das historische und literarische arabische Schrifttum eine entscheidende Bedeutung für die arabisch-islamische Zivilisation besäßen. Es seien deshalb insbesondere die Schriften zur Bildung und Ethik, welche im Islam eine Schnittstelle zwischen literarischem Geschmack und gesellschaftlichem Handeln bildeten.<sup>8</sup> Hierzu schreibt Ibn Qutaiba:

Obwohl dieses Buch (*Die Erlesensten unter den Nachrichten*) nicht dem Koran und den von dem Propheten Muḥammad überlieferten Handlungsweisen und Normen (Sunna) und auch nicht dem religiösen Recht und der Lehre vom Erlaubten und Verbotenen gewidmet ist,

- führt es doch zu hohen Dingen,
  - weist den Weg zu edlen Charaktereigenschaften;
  - hält von Gemeinheiten fern,
  - wendet von hässlichen Dingen ab und
  - ermuntert zu richtigem Verhalten und gutem Handeln sowie zu einer wohlmeinenden Führung [des Gemeinwesens] und zur Entwicklung eines [blühenden] Landes.
- Denn der Weg zu Gott ist nicht nur einer. Noch ist alles Gute auf freiwillige nächtliche Gebete, ständiges Fasten und die Lehre vom Erlaubten und Verbotenen beschränkt. Im Gegenteil! Die Wege zu Gott sind zahlreich, und die Türen zum Guten sind weit [geöffnet]...<sup>9</sup>

Besonderen Wert legt der Autor auf den doppelten Nutzen von Wissen. Dieser entstehe einerseits dadurch, Wissen praktisch anzuwenden und es für die menschliche Entwicklung dienstbar zu machen; und andererseits durch die Lehre bzw. die Weitergabe von Kenntnissen.<sup>10</sup>

In diesem Zusammenhang verdient auch die Auffassung Ibn Qutaibas unsere Aufmerksamkeit, dass Wissen, welches Wahrheit reflektiert, seinen Wert ganz unabhängig davon besitze, ob es von Un- oder Andersgläubigen, einem jungen oder älteren Menschen, jemandem, den man persönlich nicht mag oder auch jemandem in schäbiger Kleidung vermittelt werde. Denn das Wissen sei immer dann hilfreich, wenn man es aufgreift und nutzt. Ibn Qutaiba schreibt dazu:

Wisse, dass wir all diese Geschichten immerfort in der Jugend und im reifen Alter gesammelt haben von Leuten, die uns an Jahren und Kenntnis überlegen waren, von unseren Tischgenossen und Freunden, aus den Büchern der Nichtaraber, ihren Historien und den Mitteilungen der Sekretäre in einzelnen Abschnitten ihrer Bücher, wie auch von Leuten, die geringer waren als wir, wobei wir nicht verschmähten, etwas von einem jungen Mann wegen seiner Jugendlichkeit aufzunehmen, von einem Manne geringen Ansehens wegen seiner Niedrigkeit, und von einer törichten Magd wegen ihrer Unwissenheit, geschweige denn von einer anderen. Denn das Wissen wird beharrlich durch den Gläubigen gesucht; von wo er es auch nimmt, es nützt ihm.

<sup>8</sup> Gutas 1990, 348.

<sup>9</sup> Ibn Qutaiba, *‘Uyūn*, Bd. 1, J. Siehe auch Fleischhammer 1991, 251 f.; Horovitz 1930, 178.

<sup>10</sup> Ibn Qutaiba, *‘Uyūn*, Bd. 1, T. Siehe auch Fleischhammer 1991, 250; Horovitz 1930, 172.

Die Wahrheit wird nicht dadurch verächtlich werden, dass du sie von Ungläubigen hörst, der gute Rat nicht dadurch, dass man ihn von geheimen Feinden erhält. Einer Schönen schadet nicht ihr verschlissenes Kleid, den Perlen nicht die Muscheln und dem lauterem Gold nicht, wenn es aus dem Kehricht hervorkommt. Wer es unterlässt, das Schöne und Gute von dort zu nehmen, wo es ist, lässt eine gute Gelegenheit verstreichen. Und gute Gelegenheiten ziehen vorüber gleich den Wolken!<sup>11</sup>

Allerdings solle Wissen in religiösen Belangen und in Dingen, die vom religiösen Gesetz her als erlaubt bzw. verboten geregelt sind, nur von Autoritäten der eigenen Religionsgemeinschaft oder von Personen, denen man vollkommen vertraue, erworben werden.<sup>12</sup>

Es ist bemerkenswert, dass Ibn Qutaiba ausdrücklich einen egalitären Bildungsanspruch vertrat. Einmal mehr wird dieser deutlich, wenn Ibn Qutaiba schreibt, dass er seine große Enzyklopädie *Die Erlesensten unter den Nachrichten* sowohl für jene Menschen verfasste, deren Lebenssinn auf weltliche Dinge gerichtet ist, als auch für die Frommen, die sich auf das Jenseits vorbereiten. Auch wolle er mit diesem Buch nicht nur die Führer und Herrscher, sondern gleichermaßen die Mehrheit der Bevölkerung und auch die einfachen Menschen ansprechen und bilden.<sup>13</sup>

Was bestimmte Wissenslücken und Grenzen im Wissenserwerb betrifft, so beklagt Ibn Qutaiba explizit einen in seiner Zeit sichtbaren Rückgang der allgemeinen Bildung bis hin zum völligen Vergessen von Wissensbeständen. Ausdrücklich in der Verantwortung für diese missliche Situation sieht er die Regierenden, die es versäumt hätten, ihrer Verpflichtung, für die Allgemeinheit geeignete Bildungsangebote zu erarbeiten und bereitzustellen, nachzukommen, so dass Bildung – *adab* – „ausgelöscht und getilgt“ wurde.<sup>14</sup>

Besonders brisant sei die Frage der mangelhaften Bildung in der Oberschicht. Der Autor äußert sich hierzu mit einer gewissen Ironie in dem in Reimprosa verfassten Vorwort seines *Buches der Kenntnisse*, wenn er schreibt, dass viele hochstehende und als gebildet geltende Personen doch recht peinliche Wissenslücken aufweisen.<sup>15</sup> Diesem misslichen Umstand wolle er mit dem vorliegenden Werk begegnen und jenen, „denen hoher Rang verliehen wurde, die durch Bildungsbeflissenheit aus der Unterklasse herausgehoben und durch das Privileg von Wissenschaft und klarer Sprache über die große Masse erhoben wurden,“<sup>16</sup> dabei helfen, ihre Wissenslücken zu schließen. Noch deutlicher wird Ibn Qutaiba im *Bildungs- und Verhaltenscodex für Sekretäre*, wo er feststellt:

<sup>11</sup> Übers. Fleischhammer 1991, 258. Vgl. Ibn Qutaiba, *‘Uyūn*, Bd. 1, S; Horovitz 1930, 179 f.

<sup>12</sup> Ibn Qutaiba, *‘Uyūn*, Bd. 1, ‘Ain. Fleischhammer 1991, 258–259; Horovitz 1930, 179 f.

<sup>13</sup> Ibn Qutaiba, *‘Uyūn*, Bd. 1, L-K. Fleischhammer 1991, 253–254; Horovitz 1930, 175.

<sup>14</sup> Ibn Qutaiba, *‘Uyūn*, Bd. 1, J. Fleischhammer 1991, 251; Horovitz 1930, 173.

<sup>15</sup> Ibn Qutaiba, *Kitāb al-Ma‘ārif*, 2.

<sup>16</sup> Übers. Walther 2004, 136. Vgl. auch Ibn Qutaiba, *Kitāb al-Ma‘ārif*, 1.

So sehe ich, dass die Meisten in unserer Zeit vom Weg des *adab* abweichen, ihm gegenüber negativ eingestellt sind und seine Vertreter verabscheuen. Diejenigen unter ihnen, die zur jungen Generation gehören, haben eine Abneigung gegen das Lernen; der Sprachkundige will nicht mehr dazulernen und der Gebildete in der vollen Kraft der Jugend ist vergesslich bzw. zu nachlässig, als dass er in den Kreis der vom Glück Begünstigten eintrete und aus dem Kreis der Beschränkten herauskomme.<sup>17</sup>

Ibn Qutaiba macht in diesem Zusammenhang aber auch deutlich, dass er die Haupthindernisse für den zivilisatorischen Fortschritt nicht in religiös definierten Beschränkungen für den Wissenserwerb oder fehlenden gesellschaftlichen Bildungsmöglichkeiten sieht. (Die ökonomische und kulturelle Blüte zur Zeit der Abbasiden-Dynastie (r. 750–1258) mit ihrer Hauptstadt und Wissenschaftsmetropole Bagdad bot in jener Zeit äußerst fruchtbare Rahmenbedingungen für Bildung und Forschung.) Vielmehr seien mangelndes Interesse der Einzelnen an geistiger Arbeit und subjektive Behäbigkeit verantwortlich für eine unzureichende menschliche Entwicklung. Letztere, so wird von Ibn Qutaiba postuliert, gelte es durch individuelle Initiative und ein bewusstes Lernverhalten zu überwinden.<sup>18</sup>

## 2. Al-Māwardī (972–1058)

Einen anderen Zugang zu Fragen der Bildung eröffnet der Rechtsgelehrte Abū l-Ḥasan al-Māwardī. Al-Māwardī stammte aus der irakischen Stadt Basra. Hier studierte er auch, bevor er seinen Bildungsweg in Bagdad fortsetzte. Schon als junger Mann trat er in den Dienst des abbasidischen Kalifen und wurde mit wichtigen innenpolitischen Verhandlungen betraut. Auch war er in verschiedenen Städten – u. a. im iranischen Nischapur – als Richter tätig. In theologischer Hinsicht bekannte sich al-Māwardī zur Muʿtazila, d. h. einer rationalistischen theologischen Schule im Islam, die stark von der peripatetischen griechischen Philosophie beeinflusst war und die ihre Blütezeit zwischen dem 9. und 11. Jahrhundert erlebte. Al-Māwardī sah sich zudem als *muğtahid*, also als einen selbstständig forschenden Gelehrten, und nicht als Vertreter des *taqlīd*, der kritiklosen Annahme und Weitergabe überlieferten Wissens. Neben seiner außergewöhnlichen Gelehrsamkeit, seiner Beredsamkeit und seinem diplomatischen Geschick wurde al-Māwardī auch für seine Bescheidenheit und sein ethisches Verhalten gerühmt.<sup>19</sup>

Ein umfangreiches Werk al-Māwardīs trägt den anspruchsvollen Titel *Bildungs- und Verhaltenskodex für die Welt und die Religion (Adab ad-dunyā wa-d-dīn)*. Dabei handelt es sich um ein Kompendium, in dem der Autor zum Zwecke einer guten Allgemeinbildung überreiches Material aus den Gebieten der Koranexegese, Prophetentradition, Ethik, Poesie und Prosa sowie einer Reihe von Spruchweisheiten zusammengebracht hat. In fünf Kapiteln widmet er sich den

<sup>17</sup> Ibn Qutaiba, *Adab al-kātib*, 5 f.

<sup>18</sup> Ibn Qutaiba, *Adab al-kātib*, 9 f.

<sup>19</sup> Brockelmann 1991, 869; Vogel 2000, 333 f.

Vorzügen des Verstandes sowie der wissenschaftlichen, der religiösen, der weltlichen und schließlich der moralischen Bildung.

In der arabischen Welt erfreute sich dieses Werk schon im Mittelalter großer Beliebtheit, wovon die zahlreichen Handschriften in orientalischen Bibliotheken zeugen. Die wiederholten neuzeitlichen Editionen bekräftigen zudem das bis in unsere Tage ungebrochene Interesse an dieser Schrift zur „richtigen Lebensart in praktischen und moralischen Dingen“, wie der Arabist und Turkologe Oskar Rescher (1883–1972) den Titel dieses Werkes wiedergibt.<sup>20</sup>

Im einleitenden Paragraphen des *Bildungs- und Verhaltenskodex für die Welt und die Religion* stellt al-Māwardī fest, dass der Sinn und Zweck der Gottesverehrung vor allem darin bestehe, dass der Mensch Wohlergehen und Glückseligkeit im Diesseits *und* im Jenseits finde. Den rechten Weg zur Erreichung dieses Ziels vermittelten der Koran und die islamische Prophetentradition. Allerdings weist der Autor in diesem Zusammenhang auch auf gewisse Grenzen hin, denn der Koran unterweise in diesen Belangen lediglich in „summarischer“ Manier (*muğmalan*) und enthalte Informationen, deren Erläuterung (*tafsīr*) – und mithin Verständnis – schwierig (*muškilan*) ist. Die koranischen Direktiven bedürften deshalb der Auslegung und der Interpretation in jenen Bereichen, die für die Mehrheit der Bevölkerung mit einer durchschnittlichen Bildung nicht sofort zu verstehen sind. Diese schwierigen Stellen im Koran erforderten zusätzliche Erläuterung, um den Menschen als Leitlinien zum rechten Handeln zu dienen.<sup>21</sup>

Solche verstandesorientierten, erklärenden Zusatzinstruktionen zu bestimmten koranischen Aussagen erteilte, wie der Autor schreibt, zunächst der Prophet Muḥammad. Nach dem Tode des Propheten oblag die Aufgabe der Auslegung und Erläuterung der Heiligen Schrift den Gelehrten. Diesen komme dabei ausdrücklich die Aufgabe zu, den Sinn der in der Offenbarungsschrift niedergelegten Maximen und Prinzipien verstandesmäßig zu eruieren und durch die Nutzung ihrer Geisteskraft zum Ziel des von Gott Intendierten vorzudringen.<sup>22</sup> Ohnehin sei zu sagen:

Wissen ist besser als materieller Besitz, denn das Wissen beschützt dich, während du den Besitz beschützen mußt. [...] Die Hüter des Besitzes sterben, während die Hüter des Wissens [für die Nachwelt erhalten] bleiben. Man gedenkt ihrer Koryphäen und ihre Namen sind in den Herzen der Menschen aufgezeichnet.<sup>23</sup>

<sup>20</sup> Vgl. Māwardī, *Das kitāb*, 1932–33.

<sup>21</sup> Al-Māwardī, *Adab*, 78 f. Siehe auch Rescher 1932, Bd. 1, 129, mit Bezugnahme auf K 16:44: „Und wir haben [nunmehr] die Mahnung zu dir [Muḥammad] hinabgesandt, damit du den Menschen klarmachst, was [schon früher] zu ihnen hinabgesandt worden ist, und damit sie vielleicht nachdenken würden.“

<sup>22</sup> Al-Māwardī, *Adab*, 79. Siehe auch Rescher 1932, Bd. 1, 129 f. mit Bezugnahme auf K 58:11: „Gott wird diejenigen von euch, die glauben, und denen das Wissen gegeben worden ist, [dereinst] um Rangstufen erhöhen.“

<sup>23</sup> Ein Ausspruch des ‘Alī b. Abī Ṭālib (gest. 661), Schwiegersohn des Propheten Muḥammad und vierter Kalif. Übers. Rescher 1932 (leicht modifiziert), Bd. 1, 43. Vgl. auch al-Māwardī, *Adab* 32.

Vor allem durch ihre intellektuellen Bemühungen in der Forschungs- und Lehrtätigkeit im Dienst der religiösen Bildung verdienten sich die Gelehrten das im Koran verbrieft Privileg einer Auszeichnung im Diesseits und im Jenseits. Die härteste Strafe am Tag des Jüngsten Gericht hätten hingegen jene zu erwarten, so der Autor in wörtlicher Bezugnahme auf einen Ausspruch des Propheten Muḥammad, die den Leuten glauben machen wollten, sie seien in religiöser und moralischer Hinsicht beispielhaft, obgleich sie in Wirklichkeit nichts taugten.<sup>24</sup>

Wenngleich die Motivation, sich in Sachen der Religion respektive um der Religion willen zu bilden, der vorzüglichste Antrieb zum Lernen sei, besitze das Ansinnen eines Lernenden, durch Wissen Rang und Würden in dieser Welt zu erlangen, ebenfalls Legitimität und sei der Unterstützung wert. Verwerflich hingegen und zu verhindern sei es allerdings, wenn Wissensbeflissene – von „geheimen bösen Neigungen getrieben“ – „das Wissen zu religiös zweifelhaften Dingen oder [unmoralischen] Kunstkniffen in Rechtsangelegenheiten zu missbrauchen“ suchten, deren sich die guten Menschen nicht zu erwehren wissen. Wenn ein Lehrer von derlei Absichten einer seiner Schüler bzw. Studenten erfahre, müsse er diesen Grenzen setzen. Er dürfe die betreffende Person nicht bei der Durchführung derartiger Ambitionen unterstützen und müsse diese vielmehr davon abbringen.<sup>25</sup>

### 3. Al-Ġazālī (1058–1111)

Der philosophische Theologe, Rechtsgelehrte und Mystiker Abū Ḥamid al-Ġazālī gilt bis heute als einer der bedeutendsten religiösen Denker des Islams. Er stammte aus dem iranischen Tus (nahe der heutigen Großstadt Maschhad), verbrachte jedoch die meiste Zeit seines aktiven Lebens in Bagdad – unter anderem als Professor und gewissermaßen „Rektor“ der Niẓāmiya-Hochschule, d. h. der größten und berühmtesten höheren Lehranstalt des Islams in jener Zeit.

Al-Ġazālīs besonderes Interesse an Fragen der Bildung und seine reiche Lehrerfahrung spiegeln sich in nahezu allen seinen Werken wider. So befasst sich al-Ġazālī vor allem in seinem theologischen Hauptwerk zu den religiösen Grundsätzen und Praktiken des Islams, *Die Wiederbelebung der Religionswissenschaften (Iḥyā’ ulūm ad-dīn)*, in mehreren Kapiteln ausdrücklich mit Fragen der Bildung. Unter anderem thematisiert er hier ausführlich die Ziele und die Methoden der Wissensaneignung, mit denen sich die Gläubigen im Diesseits auf das Jenseits vorbereiten sollen, um der Hölle zu entgehen und ein ewiges Leben im Paradies zu gewinnen.

Die von al-Ġazālī in *Die Wiederbelebung der Religionswissenschaften* formulierten – zwar stark von der islamischen Mystik geprägten, aber rational argumentierten – pädagogisch-ethischen Ratschläge beziehen sich sowohl auf das

<sup>24</sup> Al-Māwardī, *Adab*, 70. 79. Siehe auch Rescher 1932, Bd. 1, 124.129.

<sup>25</sup> Übers. Rescher 1932, Bd. 1, 120. Vgl. al-Māwardī, *Adab*, 57.

intellektuelle Lernen als auch auf die Herzensbildung und die spirituelle Vervollkommnung des Menschen. Für viele Muslime besitzen diese Bildungsgrundsätze al-Ġazālī bis heute autoritativen Charakter.<sup>26</sup> Doch auch ein anderes, von al-Ġazālī im Alter verfasstes Werk ist im Kontext der klassischen islamischen Bildung wichtig. Es trägt den Titel *Der Erretter aus dem Irrtum* (*al-Munqid min ad-dalāl*). Es ist dies eine Schrift mit stark autobiographischen Zügen, in der der Autor eine Zusammenschau seiner eigenen intellektuellen und spirituellen Entwicklung bietet und diese tiefgründig reflektiert. Dabei thematisiert er auch Schwierigkeiten und Grenzen der Bildung, mit denen al-Ġazālī in seinem Leben konfrontiert war – und denen sich Wissenssuchende generell auf ihrem Bildungsweg gegenübersehen – sowie die Problematik, wie diese Herausforderungen zu erkennen und zu meistern seien.

Insbesondere geht al-Ġazālī hier auf das Studium der Theologie (*‘ilm al-kalām*) und der Philosophie (*falsafa*) ein. Zur Philosophie zählt er zudem sechs Teildisziplinen, d. h. die

1. mathematischen (*riyādīya*),
2. logischen (*manṭiqīya*),
3. naturwissenschaftlichen/physikalischen (*tabī‘īya*),
4. metaphysischen (*ilāhīya*),
5. politischen (*siyāsīya*) und die
6. ethischen (*ḥuluqīya*) Wissenschaften.<sup>27</sup>

Über die *Theologie* zum Beispiel sagt al-Ġazālī, dass die tatsächlichen Studien- und Forschungsaktivitäten vieler ihrer Vertreter nicht den eigentlichen Forschungszielen dieser Fachdisziplin entsprächen. So beschäftigten sich bestimmte muslimische Theologen in ihren Diskursen mit den Eigenheiten der Dinge, während Ziel und Zweck der Theologie doch die Bewahrung des Glaubens und der vom Propheten Muḥammad beispielhaft vorgelebten Tradition sowie die Verteidigung des „orthodoxen“ Weges zur Frömmigkeit seien. Die Auseinandersetzung mit den „Wesenheiten (*ḡawāhir*), Akzidenzien (*a‘rād*) und [Natur-] Gesetzen (*aḥkām*)“ der Dinge hingegen zählten nicht zu den prioritären Aufgaben von Theologen.<sup>28</sup>

Mit Blick auf die *Philosophie* warnt al-Ġazālī davor, dass ein nur oberflächliches Verständnis dieser Wissenschaft – zumal sich dieses Wissen nur auf eine einzelne Fachdisziplin beziehe – es unmöglich mache, Schwierigkeiten oder gar Deformationen innerhalb dieser Fachrichtung zu erkennen. Ein tiefgreifendes Wissen fördere zudem bei der Philosophie wie in anderen Wissenschaften den Erkenntniszuwachs. Auch helfe ein fundiertes Wissen generell dabei, Schwierigkeiten im Wissenserwerb zu überwinden.<sup>29</sup>

<sup>26</sup> Siehe dazu Günther 2006b, 380–385 und 2015, 118–121.

<sup>27</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 79. Siehe auch Elschazli 1988, 19.

<sup>28</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 72 f. Siehe auch Elschazli 1988, 14.

<sup>29</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 74. Siehe auch Elschazli 1988, 15.

Interessanterweise befürwortet al-Ġazālī in diesem Zusammenhang, dass ein im Lernprozess bereits fortgeschrittener Student „Widersprüchlichkeiten und Falschheiten“ einer Wissenschaftsdisziplin eigenständig erkundet, selbst wenn sein Lehrer diese im Unterricht nicht ausdrücklich angesprochen hat. Diesen Weg dürfe ein Student aber nur dann beschreiten, wenn er gleichzeitig die Primärquellen der betreffenden Fachdisziplin tiefgründig studiere.<sup>30</sup>

Ausdrücklich gewarnt wird der Wissenssuchende vor religiösen Risiken, die dem Studium bestimmter *mathematischer Disziplinen* innewohnen. Die Gefahren, die sich bei der Beschäftigung mit der Mathematik (inklusive der Arithmetik, Geometrie und Astronomie) auftun können, hingen vor allem mit dem hohen Grad an „Klarheit“ sowie der „Exaktheit und Vortrefflichkeit ihrer Beweise“ zusammen.<sup>31</sup> Diese stellten ein Problem insofern dar, als die der Mathematik inhärente Präzision einen zu nachhaltigen Eindruck auf den Glauben eines noch unerfahrenen Lernenden ausüben könnte. Mathematische Studien schadeten der islamischen Religion aber vor allem dann, wie al-Ġazālī weiter ausführt, wenn man beginne, offensichtliche Naturerscheinungen wie etwa die Sonnen- und die Mondfinsternis zu leugnen oder zu behaupten, dass Naturphänomene dieser Art und ihre wissenschaftliche Erklärung dem Glauben widersprüchen. Ein derartiges Vorgehen könne vielleicht bei einfältigen Menschen seinen Zweck erfüllen. Intelligente Personen würden hingegen eher nicht an der wissenschaftlichen Begründung eines Naturphänomens zweifeln, sondern womöglich die Grundlagen des Islams selbst infrage stellen. Mehr noch, es bestünde die Gefahr, dass diese Personen beginnen könnten zu folgern, der Islam beruhe auf Unwissenheit und der Leugnung der Wahrheit – was den Islam letztlich schwächen und seine Gegner stärken würde. Insofern sei es für unerfahrene Studenten nützlicher, sich erst gar nicht mit der Mathematik zu beschäftigen und sich ganz auf die religiösen Studien zu konzentrieren.<sup>32</sup>

Die *Logik* berge ebenfalls gewisse Risiken, obgleich bei dieser Fachdisziplin, wie al-Ġazālī ausführt, die Methoden der Demonstration, der Syllogismen und der Argumentation durch Analogie im Vordergrund stehen. Als solche habe die Logik eigentlich nicht direkt etwas mit dem Glauben zu tun. „Warum dann“, fragt al-Ġazālī, „müsse man die Logik ablehnen?“ Seine Antwort mag überraschen, da er anempfiehlt:

Wer [die Logik ohne einen logischen Beweis] verurteilt, würde nichts als einen schlechten Ruf unter den Logikern (*ahl al-manṭiq*) gewinnen. [Dieser schlechte Ruf] beträfe einerseits den armseligen Verstand (*ʿaql*) desjenigen, der dies tut, und andererseits das Ansehen seiner Religion (*dīn*), von der er faktisch behaupten würde, dass diese auf der Ablehnung der Logik beruhe.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 74 f. Siehe auch Elschazli 1988, 5–16.

<sup>31</sup> Übers. Elschazli 1988, 19. Vgl. al-Ġazālī, *al-Munqid*, 79 f.

<sup>32</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 79 f. Siehe auch Elschazli 1988, 1.

<sup>33</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 82. Siehe auch Elschazli 1988, 22.



Deshalb sei es um der Religion willen notwendig, Studienanfänger über die Gefahren im Umgang mit der Logik aufzuklären und sie darauf hinzuweisen, dass man sich damit nur nach ausreichender intellektueller Vorbereitung beschäftigen dürfe.

Aussagen dieser Art erhalten natürlich zusätzliches Gewicht vor dem Hintergrund, dass al-Ġazālī für mehrere Jahre die Nizāmīya-Hochschule in Bagdad leitete, wo er Vorlesungen vor nicht weniger als dreihundert Studenten hielt und mithin auf eine reiche Lehrerfahrung zurückgreifen konnte.

In diesem Licht verwundert es nicht, dass al-Ġazālī auch über die Auseinandersetzung mit ganzen Denksystemen nachsann. So stellt er unter anderem fest, dass für die Widerlegung einer Disziplin zwei Dinge wichtig seien: Erstens sind dies ein umfassendes Studium und ein tiefgreifendes Verständnis des gesamten betreffenden Gedankensystems. Alles Geringere käme jemandem gleich, der mit „verbundenen Augen“ urteilt. Zweitens spricht der Autor davon, die Bücher einer bestimmten Fachdisziplin ggf. auch „ohne die Hilfe eines Lehrers“ zu studieren. Diese Art des Übergangs von direkter Unterweisung im ‚Hörsaal‘ hin zum ‚Selbststudium‘ sei für einen im Studium schon fortgeschrittenen Studenten dann möglich und notwendig, wenn er seinen Geist für neue Informationen öffnen und sich dabei von der Lehrmeinung und der Autorität seines Lehrers nicht zu sehr beeinflussen lassen wolle.

Diese Studienmethode, in deren Mittelpunkt stehe, Bücher in Klausur ungestört zu lesen und die betreffenden Themen zu reflektieren, sei für al-Ġazālī selbst, wie er aus eigener Erfahrung mitteilt, am erfolgreichsten gewesen. Das Wiederholen des betreffenden Studiengegenstands diene im Weiteren der erneuten Vergegenwärtigung und Überprüfung der Komplexität eines Themas und seiner möglicherweise verborgenen Schwierigkeiten. Dieser Lernprozess sei damit abzurunden, dass der Studierende die betreffende Thematik für sich noch einmal zusammenfasst. Dadurch erreiche man Gewissheit und Schlüssigkeit sowohl im Verständnis eines Studiengegenstandes als auch darüber, was zweckdienliche Einsicht oder aber einen abstrakten Denkfehler darstellt.<sup>34</sup>

Für al-Ġazālī trägt diese individuelle Studienmethode nicht zuletzt dazu bei, den Geist von unnötigen, „weltlichen“ Dingen zu befreien und auf dem mystischen Weg voranzuschreiten. Auf seine eigene, bis ins Alter fortgesetzte Studien- und Lehrtätigkeit bezogen, bekräftigt er diesen Grundsatz mit den Worten, „Dies ist jetzt meine Absicht, mein Ziel und mein Wunsch. Gott weiß, dass dies bei mir so ist. Ich strebe danach, mich und andere zu bessern.“<sup>35</sup>

<sup>34</sup> Al-Ġazālī, *al-Munqid*, 74 f. Siehe auch Elschazlī 1988, 15 f.

<sup>35</sup> Übers. Elschazlī 1988, 63. Vgl. al-Ġazālī, *al-Munqid*, 123.

#### 4. Schlussfolgerungen

Die drei hier vorgestellten autoritativen muslimischen Gelehrten machen mit ihren Aussagen exemplarisch deutlich, dass es im Klassischen Islam – anders als dies Max Weber postulierte – durchaus ein tiefsinniges Nachdenken in theologischen und philosophischen Belangen gegeben hat. Dies trifft zu, wenngleich – oder gerade, weil – für den Klassischen Islam im Bereich der Bildung eine bemerkenswerte Vielfalt empirischer und methodologischer Zugänge im Nachdenken über Welt- und Lebensprobleme zu verzeichnen ist. Ibn Qutaiba als Theologie und Literat hebt in diesem Zusammenhang sowohl die Bedeutung der allgemeinen als auch der religiösen Bildung hervor. Er vertritt die Auffassung, dass zur Bildung sowohl das Wissen des Herzens – und hierzu gehört die verfeinerte Charakterbildung – als auch die durch den Verstand erworbenen Kenntnisse gehören. Der Jurist und Staatstheoretiker al-Māwardī wiederum propagiert die Idee eines möglichst weiten Wissenshorizontes, der es dem Menschen ermöglicht, Erfüllung und Glück sowohl für die Gemeinschaft als auch für sich als Einzelperson bereits im Diesseits zu finden. Für al-Māwardī stellen Wissen und Bildung ohnehin den einzig wahren und beständigen Reichtum des Menschen dar, der allen vergänglichen materiellen Gütern vorzuziehen sei. Der Theologe und Mystiker al-Ġazālī schließlich sieht die Bildung im Diesseits in erster Linie als Mittel und Weg zum Seelenheil und zu einem ewigen Leben im Paradies. Dabei warnt er den Wissenssuchenden vor Klippen und Gefahren, die sich aus orthodoxer Sicht in der Auseinandersetzung mit diskursiven und apodiktischen Wissenschaften auftun können. Doch die Beschäftigung mit diesen Fachdisziplinen ist auch aus strenggläubiger Sicht nicht grundsätzlich abzulehnen. Allerdings seien ein gefestigter Glaube sowie eine sorgfältige Vorbereitung Grundvoraussetzungen für das Studium dieser theologischen und philosophischen Wissensbereiche.

Obgleich die Geisteshaltungen und fachlichen Spezialisierungen der hier zitierten klassischen muslimischen Gelehrten deutlich verschieden sind, lassen sich dennoch bestimmte Gemeinsamkeiten in ihren Aussagen zum Spannungsfeld von Bildung und Religion – bzw. ihrem von der islamischen Religion geprägten Verständnis von Bildung – herausarbeiten:

*Erstens* ist mit Blick auf die Grundauffassung dieser Gelehrten festzustellen, dass der Erwerb von Wissen und Bildung im Islam eine im Koran verankerte religiöse, individuelle und gemeinschaftliche Pflicht darstellt. Während die Propheten bis hin zum Propheten Muḥammad (als dem islamischen „Siegel der Propheten“, Koran 33:40) in der Verantwortung standen, Gottes Botschaften zu verkünden und darin – göttlich inspiriert – zu unterweisen, sei es Aufgabe und Pflicht der Gelehrten, die Menschen anzuleiten und zu befähigen, diese Botschaft zu verstehen, ihre Inhalte zu begreifen sowie daraus für sich als Individuen und als Gemeinschaft Nutzen zu ziehen.

Zweitens sind Wissen und Bildung *auch* im Islam wichtige Bindeglieder der Menschen zu Gott. Die im Koran formulierte Verpflichtung, die Menschen sollten ihre spirituelle Vervollkommnung durch eine rationale Erfassung der Welt ergänzen und vorantreiben,<sup>36</sup> führte allerdings unter bestimmten klassischen muslimischen Gelehrten, wie die hier genannten Beispiele zeigen, zu einem unterschiedlichen Verständnis *von* (bzw. Zugängen *zu*) Bildung. Während der Literat Ibn Qutaiba und der Rechtsgelehrte al-Māwardī (in schöpferischer Rezeption der aristotelisch-philosophischen *paideia*) den „vollkommenen Menschen“ als das Ideal und Ziel individueller und gesellschaftlicher Bildung erachteten – eines Menschen also, der bereits im Diesseits Erfüllung und Glück erlangen kann *und soll* –, sieht der Mystiker al-Ġazālī den Sinn und Zweck allen irdischen Lernens auf das Jenseits ausgerichtet. Doch dabei ist die menschliche Vernunft für al-Ġazālī weder die alleinige noch die vornehmliche Quelle der Erkenntnis. Im Gegenteil, für al-Ġazālī – wie interessanterweise ausdrücklich auch schon für Ibn Qutaiba – besitzen die spirituelle Bildung respektive die Herzensbildung in dieser Hinsicht Priorität. Doch gleichzeitig, um zum Schluss al-Ġazālī noch einmal das Wort zu geben, stellt er fest:

... العقل إنه غريزة يتهيأ بها إدراك العلوم النظرية وكأنه نور يُقذف في القلب، به يستعدّ لإدراك الأشياء؛

والم يُنصّف من أنكر هذا وردّ العقل إلى مجرد العلوم الضرورية.

... Die Vernunft (*ʿaql*) ist eine angeborene Fähigkeit (*ġarīza*), durch die die theoretischen Wissenschaften erfasst und verstanden werden. Sie gleicht einem Licht (*nūr*), das ins Herz (*qalb*) dringt, wodurch das Herz zum Erfassen und Begreifen der Dinge befähigt wird. Derjenige ist im Unrecht, der dies leugnet und die Vernunft auf bloße notwendige Erkenntnisse reduziert.<sup>37</sup>

<sup>36</sup> Es gibt zahlreiche Stellen im Koran, die das verstandesmäßige Erfassen und Lernen thematisieren. So wird etwa der Prophet Muḥammad im Koran als derjenige bezeichnet, der seinen Mitmenschen Gottes „Verse verliest ... und sie die Schrift und die Weisheit lehrt“ (K 62:2). Auch den Schriftgelehrten wird im Koran geboten: „Seid Meister indem ihr [euren Glaubensgenossen] die Schrift lehrt und [gleichzeitig weiterhin (darin)] studiert“ (*kūnū rab-bāniyyīna bi-mā kuntum tuʿallimūna l-kitāba wa-bi-mā kuntum tadrusūna*, K 3:79). Vgl. auch Günther 2006a, 200–205 und ders. 2006b, 367. Zu Aussagen über rationale Kontemplation auf Grundlage des Verstandes bzw. Intellekts (*ʿaql*; als Nomen kommt der Ausdruck im Koran nicht vor, wohl aber 49 Mal als Verb in der Bedeutung von „aktiv denken“, „reflektieren“, „rational erschließen“) vgl. Kermani 2002, 547–549 sowie Walker 2003, 100–104. Zu diskursiven Modi der Kommunikation, vor denen im Koran zumeist gewarnt wird, da sie Gottes „Zeichen“ in Frage stellen, siehe McAuliffe 2001, 511–514.

<sup>37</sup> Al-Ġazālī, *Iḥyāʾ*, Bd. 1, 312, zitiert hier den einflussreichen basrischen Mystiker und Theologen al-Ḥārthī ibn Asad al-Muḥāsibī (ca. 781–857), der als Vorläufer der Doktorin der islamischen Orthodoxie gilt.

## Bibliographie

## a) Quellen

- al-Fārābī, Abū Naṣr Muḥammad, *Tahṣīl as-sa'āda*, (hg. von Ġā'far Āl Yāsīn; Beirut: Dār al-Andalus, 1981).
- , *Kitāb Arā' ahl al-madīna al-fāḍila = Alfārābī's Abhandlung Der Musterstaat* (aus dem Arabischen übertragen von Friedrich Dieterici; Hildesheim u. a.: Olms, 1985 [Nachdruck der Ausgabe Leiden 1900]).
- al-Ġazālī, Abū Ḥāmid, *Iḥyā' ulūm ad-dīn* (Dschidda: Dār al-Minhāġ, 2011).
- , *Der Erretter aus dem Irrtum = al-Munqid min aḍ-ḍalāl* (aus dem Arabischen übersetzt, mit einer Einleitung, mit Anmerkungen und Indices von 'Abd-Elšamad 'Abd-Elḥamīd Elschazlī; Hamburg: Felix Meiner, 1988).
- , *al-Munqid min al-ḍalāl* (hg. von Ġamil Salība; Beirut: Dār al-Andalus, 1967).
- Ibn Qutaiba, Abū Muḥammad 'Abdallah ibn Muslim, *Kitāb al-Ma'ārif* (Kairo: Dār al-Ma'ārif, [1388/21969]).
- , *Adab al-Kātib* (Beirut: Dār Ṣādir, 1967).
- , *'Uyūn al-aḥbār*, 4 Bde. (hg. von Aḥmad Zakī 'Adawī; Kairo: Maṭba'at Dār al-Kutub al-Miṣriya, 1343–1348/1925–1930).
- Der Koran* (übers. von Rudi Paret; Stuttgart: Kohlhammer, 122015).
- al-Māwardī, Abū l-Ḥasan 'Alī ibn Muḥammad, *Adab ad-dunya wa-d-dīn* (hg. von Muṣṭafā as-Saqā; [Kairo]: Maktabat Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī, 1375/1955).
- , *Das kitāb „adab ed-dunjā wa' d-dīn“ [über die richtige Lebensart in praktischen und moralischen Dingen] des Qāḍī abū l-Ḥasan e.-Baḍrī, genannt Māwerdī (nach den Ausgaben Stambul 1299 u. Cairo 1339 H. sowie mit Benutzung der Hs. 'Aṣīr Efendi 740, 3 Bde. (über. von Oskar Rescher; Stuttgart: [s.n.], 1932–1933).*

## b) Literatur

- Affī, Abul Ela (1966), Ibn 'Arabi (sic), *A History of Muslim Philosophy*, Bd. 1 (hg. von Miyān Muḥammad Sharīf; Wiesbaden: Harrassowitz, 1966) 398–420.
- Brockelmann, Carl (1991), al-Māwardī: *Encyclopaedia of Islam, Second Edition* 6, 869.
- Bürgel, Johann Christoph (1988), *The Feather of Simurgh. The „Licit Magic“ of the Arts in Medieval Islam* (New York: New York University Press).
- Fleischhammer, Manfred (1990), *Altarabische Prosa* (Leipzig: Reclam Verlag).
- Gutas, Dimitri (1990), Ethische Schriften im Islam: *Orientalisches Mittelalter* (hg. von Wolfhart Heinrichs; Neues Handbuch der Literaturwissenschaft 5; Wiesbaden: Aula) 346–365.
- Günther, Sebastian, Education general (until 1500): *EI-Three* ([http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912\\_ei3\\_COM\\_26134](http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_26134); letzter Aufruf am 27. August 2018).
- (2006a), Teaching: *EQ* 5, 200–205.
- (2006b), „Be Masters in that You Teach and Continue to Learn“. *Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory: Comparative Education Review* 50.3, Special Issue *Islam and Education. Myths and Truths*, 367–388.
- (2013), „Das Buch ist ein Gefäß gefüllt mit Wissen und Scharfsinn“. *Pädagogische Ratschläge klassischer muslimischer Denker: Von Rom nach Bagdad. Bildung und Religion von der römischen Kaiserzeit bis zum klassischen Islam* (hg. von Peter Gemeinhardt/ Sebastian Günther; Tübingen: Mohr Siebeck) 357–379.

- (2015), Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit. Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam: *Theologie und Bildung im Mittelalter* (hg. von Peter Gemeinhardt/Tobias Georges; Archa Verbi. Subsidia 13; Münster: Aschendorff) 111–128.
- Hodgson, Marshall G. S. (1974), *The Venture of Islam. Conscience and History in a World Civilization*, 3 Bde. (Chicago IL: Chicago University Press).
- Huff, Toby E. (1999), *Max Weber and Islam* (New Brunswick/London: Transaction Publishers).
- Huseinī, Iṣḥāq Mūsā (1950), *The Life and Works of Ibn Qutayba* (Beirut: American University Press).
- Horowitz, Josef (1930), Ibn Quteiba's 'Uyūn al-Akḥbār: *Islamic Culture* 4, 171–198.331–360.
- Kermani, Navid (2002), Intellect, *EQ* 2, 547–549.
- Lenhart, Volker (1986), Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber: *Zeitschrift für Pädagogik* 32.4, 529–541.
- McAuliffe, Jane Dammen (2001), Debate and Disputation: *EQ* 1, 511–514.
- Schluchter, Wolfgang (1987), *Max Webers Sicht des Islams, Interpretation und Kritik* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp).
- Turner, Bryan S. (1998), *Max Weber and Islam* (Max Weber Classic Monographs 7; London/New York: Routledge).
- Turner, Bryan S. (2016), Max Weber and the Sociology of Islam: *Revue Internationale de Philosophie* 276.2, 213–229.
- Vogel, Frank E. (2000), *Islamic Law and the Legal System. Studies of Saudi Arabia* (Leiden: Brill).
- Walker, Paul E. (2003), Knowledge and Learning, in: *EQ* 3, 100–104.
- Walther, Wiebke (2004), *Kleine Geschichte der arabischen Literatur. Von der vorislamischen Zeit bis zur Gegenwart* (München: C. H. Beck).
- Weber, Max (1922–1923), *Gesammelte Aufsätze, zur Religionssoziologie*, 3 Bde. (Tübingen: Mohr Siebeck).