

Archa Verbi  
Subsidia, Vol. 13

Archa Verbi  
Yearbook for the Study of  
Medieval Theology

Subsidia  
13

Peter Gemeinhardt • Tobias Georges (Hrsg.)

# Theologie und Bildung im Mittelalter

 **Aschendorff**  
Verlag



## Inhalt

Vorwort .....	IX
Abkürzungsverzeichnis .....	XI
PETER GEMEINHARDT / TOBIAS GEORGES, Göttingen	
Einleitung. ....	1
GRUNDLEGENDE PERSPEKTIVEN	
PETER GEMEINHARDT, Göttingen	
Das Erbe der Antike als Fundament des Aufbruchs: Theologie und Bildung von Alkuin bis Anselm von Canterbury .....	13
JACQUES VERGER, Paris	
Les monastères, les écoles et les universités comme lieux d'éducation: différences et points communs. ....	45
VOLKER LEPPIN, Tübingen	
Weisheit und Bildung: Die Ursprünge der Theologie als universitäre Disziplin im Paris des 13. Jahrhunderts. ....	65
ANNA SAPIR ABULAFIA, Cambridge	
Theology and Education in Medieval Discourses between Christians and Jews. ....	93
SEBASTIAN GÜNTHER, Göttingen	
Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit: Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam. ....	111
CAROLYN MUESSIG, Bristol	
The Pedagogical Ideals of Late Medieval Observant Dominican and Franciscan Nuns .....	129
CHRISTOPH BURGER, Amsterdam	
Theologische Unterweisung im Spätmittelalter .....	151

## EXEMPLARISCHE STUDIEN

*Institutionen und Akteure*

- JÖRG BÖLLING, Göttingen  
Bischöfliche Bildungskonzepte im Sachsen der Salierzeit (1024–1125) . . . . . 177
- SANDRA KLINGE, Hannover  
Bildung zum Heil. Die Bedeutung des institutionellen Hintergrunds  
für die Entfaltung und Durchsetzung soteriologischer Konzepte im  
12. Jahrhundert. . . . . 199
- CORNELIA LINDE, London  
Das Emanzipationsstreben der frühen Universität Oxford am Beispiel  
des Theologiestudiums . . . . . 215
- SUSANNE SCHENK, Tübingen  
Die Frauenklausur des Hochmittelalters als Ort der Bildung . . . . . 229
- CHRISTIAN TROTTMANN, Tours  
„*Ut aperiamus secreta nostra amico, quaecumque in pectore habemus,  
et illius archana non ignoremus*“. L' (anti-) école du cloître: réflexions  
sur la théologie et l'éducation chez quelques cisterciens du XIIe siècle . . . . 241
- CHRISTOPHER M. WOJTULEWICZ, London  
Theology and Speculation at the University of Paris  
in the Early Fourteenth Century. . . . . 261
- Medien und Methoden*
- PATRIZIA CARMASSI, Wolfenbüttel  
*In doctrina studium*. Spannungsfelder zwischen Theologie und Bildung  
in Handschriften aus der Sammlung Marquard Gude (1635–1689) . . . . . 277
- CARMEN ANGELA CVETKOVIĆ, Göttingen  
Learning Greek in the Twelfth Century Latin West:  
The Early Cistercians and Their Means of Access to Greek Sources. . . . . 293
- HANNS PETER NEUHEUSER, Köln  
Liturgieallegorese, Mnemonik, Rubrikenfundus. Das Instrumentarium  
der nicht-akademischen Klerikerbildung im Mittelalter . . . . . 313
- LUDWIG VONES, Köln  
Schule, Theologie und Mission. Sprache als Medium  
bei der Bekehrung von Heiden und Ungläubigen im Spätmittelalter . . . . . 331

*Interkulturelle Kontexte*

TOBIAS GEORGES, Göttingen

„... auf das unerschütterliche Fundament der Vernunft gegründet ...“?

Petrus Venerabilis und Petrus Alfonsi zur Rolle der *ratio* im Islam . . . . . 359

MIHAI-DUMITRU GRIGORE, Mainz

„Wir haben nichts von unserer weltlichen Bildung“:

Betrachtungen zu ἀγράμματοι μοναχοί in Byzanz . . . . . 375

GEORGI KAPRIEV, Sofia

Was heißt „theologisch gebildet“ in Byzanz? . . . . . 393

ZHU LI, Konstanz

„Mönche aus Daqin / Persien“ . Astronomische und medizinische

Beiträge der Christen im mittelalterlichen chinesischen Reich . . . . . 409

*Theologie im Diskurs*

MARCEL BUBERT, Göttingen

Roger Bacon als Apologet der profanen Wissenschaft.

Die *necessitas* der Artes liberales für die Theologie . . . . . 423

JAN-HENDRYK DE BOER, Göttingen

Theologie jenseits der institutionellen Ordnung: Marguerite Porete . . . . . 439

MARKUS VINZENT, London

Omnipotence between Duns Scotus and Meister Eckhart . . . . . 455

FLORIAN WÖLLER, Basel

Universitäre Theologie für den Orden. Thomas von Straßburg

und die Schulbildung bei den Augustinereremiten . . . . . 475

UELI ZAHND, Basel

Die Universität als Arena. Bildung, Profil-Bildung und Provokation

bei Thomas von Straßburg. . . . . 491

Autorenverzeichnis . . . . . 511

Register

Personen und Werke . . . . . 513

Orte . . . . . 519



## Auf der Suche nach dem Elixier der Glückseligkeit Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im Klassischen Islam<sup>1</sup>

VON SEBASTIAN GÜNTHER

„Die Wahrheit ist nicht nur eine Tochter der Zeit, sondern auch des geographischen Raums. Die Städte sind Umschlagplätze für Menschen, die mit Ideen beladen sind wie mit Waren, sie sind Orte des Austauschs, Märkte für geistige Güter.“

Mit diesen Worten leitet der französische Historiker Jacques Le Goff in seinem Buch *Die Intellektuellen im Mittelalter* das Kapitel über den griechisch-arabischen Beitrag im 12. Jahrhundert zum frühmittelalterlichen kulturellen Aufschwung in Europa ein.<sup>2</sup> Denn mit den kostbaren Stoffen, den Gewürzen und anderen seltenen Waren aus Bagdad, Damaskus, Kairo und Cordoba kamen auch arabische Handschriften in das christliche Abendland. Diese Texte wiederum ermöglichten Europa den Kontakt mit Ideen sowohl der arabisch-islamischen Kultur als auch der antiken griechischen und iranisch-indischen Gedankenwelt, welche unter muslimischer Herrschaft im 8. bis 10. Jahrhundert in großen Teilen ins Arabische übersetzt und intensiv rezipiert wurden, und die nun – mit dem Arabischen als Zwischenträger – gewissermaßen die (Rück-)Reise nach Europa antraten.

Das Interesse der europäischen Intellektuellen galt dabei vor allem arabischen Werken zu den Naturwissenschaften sowie zur Philosophie und Logik. Eifrig studiert wurden die lateinischen Übersetzungen von Schriften des muslimischen Universalgelehrten Dschabir ibn Hayyan (latinisiert: Geber, gest. ca. 815), der in der modernen Wissenschaftsgeschichte oft als „Vater der Chemie“ bezeichnet wird;<sup>3</sup> des al-Khwarizmi (Algorithmi, gest. zwischen 835 und 850), der aufgrund seiner Arbeiten zur Algebra namhaft ist; des Abu l-Qasim

<sup>1</sup> Arabische Personennamen werden in diesem Beitrag in einer vereinfachten, dem deutschen Sprachgebrauch weitgehend angepassten Umschrift wiedergegeben. Dabei finden lediglich das 'Ain (') und das Hamza ('), zwei Laute, die im deutschen Alphabet keine Entsprechung haben, Berücksichtigung. Der arabische Artikel „al-“ ist nur in den Langformen von Personennamen wiedergegeben. Arabische Buchtitel und wissenschaftliche Termini hingegen werden nach den Regeln der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) transkribiert. Übersetzungen aus dem Arabischen sind meine eigenen, wenn dies nicht anders gekennzeichnet ist. Koranzitate folgen der Übersetzung von Rudi Paret.

<sup>2</sup> LE GOFF 1993, S. 20.

<sup>3</sup> Zur Frage der Authentizität des Corpus Gabirianum siehe u. a. PLESSNER 1965, S. 23–65, und SEZGIN 1964, S. 255–268.

az-Zahrawi (Albucasis, gest. 1013), der bahnbrechende Lehrbücher zur Chirurgie verfasste, und des Ibn al-Haitham (Alhazen, gest. ca. 1040), der mit entscheidenden Arbeiten zur experimentellen Optik hervortrat. Doch auch die Bücher von Abu Nasr al-Farabi (Alpharabius, gest. 950), Philosoph und Logiker, Ibn Sina (Avicenna, gest. 1035), Universalgelehrter, Philosoph und Mediziner, und Ibn Ruschd (Averroes, gest. 1198), Philosoph, Rechtsgelehrter und Mediziner, um hier nur die Namen einiger besonders prominenter klassischer muslimischer Gelehrter zu nennen, waren den mittelalterlichen europäischen Gelehrten gut bekannt.<sup>4</sup>

Diese Beispiele zu den Einflüssen der arabisch-islamischen Wissenschaften auf die europäische Kultur-, Geistes- und Wissenschaftsgeschichte ließen sich um ein Vielfaches erweitern; und ein guter Teil der in dieser Hinsicht relevanten Themen wurde durch Islamwissenschaftler, Mediävisten und Wissenschaftshistoriker auch bereits bearbeitet bzw. einem weiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht. Viel weniger bekannt und bislang kaum systematisch erforscht ist hingegen das Bildungdenken im Islam. Eine umfassende Analyse zu den Grundlagen, Entwicklungen und Spezifika der klassischen pädagogischen Tradition im Islam sowie zu ihrer Bedeutung im Kontext der europäischen Rezeption des arabisch-islamischen intellektuellen Erbes ist immer noch ein Desideratum.

Der vorliegende Beitrag möchte deshalb einige Einblicke in die gleichermaßen komplexe wie faszinierende Welt der Bildungstheorien des Islams in seiner klassischen Periode, d. h. seiner Blütezeit vom 9. bis 13. Jahrhundert, vermitteln. Dabei werden wir uns nach einigen Ausführungen zu relevanten Aussagen im Koran vor allem drei besonders prominenten klassischen muslimischen Gelehrten zuwenden, die dem menschlichen Streben nach Wissen, individueller und gemeinschaftlicher Vervollkommnung und Glückseligkeit eine besondere Priorität für die menschliche Existenz zuerkannten.

Im Mittelpunkt der Ausführungen steht dabei einerseits die zentrale Rolle, welche diese mittelalterlichen muslimischen Theologen, Philosophen und Rechtsgelehrten dem „Verstand“ im Lehr- und Lernprozess zumessen, d. h. also jenem Vermögen des Menschen, Dinge und Sachverhalte geistig zu durchdringen, daraus logische Schlussfolgerungen zu ziehen und zu lernen. Andererseits wird auf den spirituell-mystischen Zugang zur Gottes- und Welterkenntnis einzugehen sein, den vor allem die Sufis, d. h. die Mystiker im Islam, vertreten, und der durch die Geschichte des Islams hindurch bis in die Gegenwart eine prägende Rolle bei der Suche der Muslime nach dem rechten Weg zu menschlicher Perfektion und Heil – bzw. nach dem „Elixier der Glückseligkeit“ – besitzt. Letztere Begriffe, „Glückseligkeit“ bzw. „Elixier der Glückseligkeit“, begegnen uns im Übrigen in den Titeln zu Werken in arabischer und persischer Sprache von gleich mehreren mittelalterlichen muslimischen Gelehrten, die sich – aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven – dezidiert mit Aspek-

<sup>4</sup> Siehe hierzu DRUART 1988 und DAIBER 2012.

ten der Bildung und Erziehung beschäftigten.<sup>5</sup> Im letzten Teil des Beitrages werden wir die Frage anreißen, ob bzw. inwieweit die klassischen islamischen Vorstellungen zur „Rolle des Verstandes“ und zur „Bedeutung des Herzens“ im Kontext von Wissenstransfer und Bildung Ideen enthalten, welche in den immer stärker multi-kulturellen Kontexten unserer modernen Gesellschaften Europas noch – oder wieder – bedenkenswert bzw. relevant sind.

### *I. Der Koran zur Rolle des Verstandes*

Im Koran, der im 7. Jahrhundert durch den Propheten Muhammad verkündeten Offenbarungsschrift der Muslime – und damit dem „ersten Buch“ des Islams überhaupt – finden sich wiederholt Aussagen sowohl zur Vermittlung bzw. Aneignung religiösen und profanen Wissens, zum kognitiven Verstehen sowie zur Bildung der Gläubigen als Individuen und als Gemeinschaft. Bemerkenswerterweise werden im Koran die Vorzugsstellung des Wissens und das Erkenntnisvermögen ausdrücklich betont. In Kapitel (Sure) 39, Vers 9, beispielsweise stellt (im Verständnis des Korans) Gott die rhetorische Frage: „Sind [etwa] die Wissenden den Nichtwissenden gleich [zu setzen]?“ Die Antwort folgt umgehend im nächsten Satz, wo es heißt: „Nur diejenigen, die Verstand haben, lassen sich mahnen!“

Gleichermaßen werden die Menschen im Koran aufgefordert, ihren Verstand (arabisch: *‘aql*) aktiv zu nutzen. In Sure 2, Vers 44, und an zahlreichen weiteren Stellen in der Offenbarungsschrift der Muslime bekräftigt Gott Seinen Anspruch an die Menschen, an Ihn – und allein an Ihn – zu glauben. Dieses Gebot wird besiegelt mit der als Stilmittel auch aus der Bibel bekannten imperativ-rhetorischen Frage an die Menschen: „Habt ihr denn keinen Verstand?“

In Sure 59, Vers 2, wiederum findet sich eine Aussage, die den mittelalterlichen muslimischen Theologen und Philosophen entscheidende Denkanstöße gab. Denn die hier enthaltene koranische Aufforderung: „Denkt nach, die ihr Einsicht habt“ sagt im Verständnis wichtiger klassischer muslimischer Exegeten aus, dass die Nutzung des Verstandes aus religiöser Perspektive nicht nur erlaubt bzw. möglich sei. Mehr noch: Sie sei den Menschen sogar als göttliches Gebot auferlegt.

Der bereits erwähnte Ibn Ruschd stellt in seinem Traktat *Die entscheidende Abhandlung und Urteilsfällung über das Verhältnis von göttlich geoffenbartem Gesetz und Philosophie* sogar fest, dass das göttlich geoffenbarte Gesetz generell „zur [rationalen] Betrachtung bzw. zum Studium der existenten Dinge mit Hilfe

<sup>5</sup> Zu nennen sind hier u. a. das *Kitāb Tahṣīl as-sa‘āda* („Das Buch über die Erlangung der Glückseligkeit“) von Abu Nasr al-Farabi (gest. 950); *Kitāb as-Sa‘āda wa-l-is‘ād* („Das Buch [darüber, wie man zur] Glückseligkeit [findet] und [anderen Menschen] dazu verhilft“) von Abu l-Hasan al-‘Amiri (gest. 992); *Kitāb as-Sa‘āda* („Das Buch der Glückseligkeit“) von Miskawaih (gest. 1030); *Kīmīya-yi sa‘ādat* („Das Elixier der Glückseligkeit“), ein Werk auf Persisch von Abu Hamid al-Ghazali (gest. 1111), und *Miftāḥ dār as-sa‘āda* („Der Schlüssel zum Haus der Glückseligkeit“) von Ibn Qayyim al-Jawziyya (gest. 1350).

der Vernunft und zum Erwerb von Wissen über sie verpflichtet“. Mehr noch, das religiös definierte Gesetz im Islam (die Scharia) schreibe das rationale Denken und die wissenschaftliche Erforschung der realen Welt nicht nur ausdrücklich vor, sondern erfordere und schütze diese.<sup>6</sup>

Sure 65, Vers 10, ist gleichermaßen für unseren Kontext interessant. Hier findet sich der koranische Aufruf an die Menschen: „... fürchtet Gott, ihr, die ihr Verstand habt und glaubt! Gott hat (durch die Offenbarung des Korans) eine Mahnung zu euch herabgesandt.“ Mit anderen Worten heißt das, dass der Mensch Gott und die Welt nicht nur mit dem Herzen, sondern auch verstandesmäßig begreifen und reflektieren sollte, um so zu Gott zu finden und sich Gottes Willen ganz hinzugeben. Demzufolge nimmt im Koran und generell in der Religion des Islams das „verstandesorientierte, rationale“ Lernen – neben der „spirituellen Gottes-Erfahrung“ – einen zentralen Platz im Hinblick auf die Bildung und Erziehung der Menschen ein, und dies sowohl in profaner als auch in religiöser Hinsicht.

## *II. Lehre und Lernen im mittelalterlichen Islam*

Die religiöse Sanktionierung von Bildung und Studium im Koran und in der umfangreichen islamischen Prophetenliteratur (dem Hadith) einerseits sowie die neuen gesellschaftlichen und materiellen Verhältnisse des rasch expandierenden islamischen Reiches im 9. und 10. Jahrhundert andererseits ließen Bücher und andere Schriftzeugnisse zu tragenden Säulen der arabisch-islamischen Kultur werden. Tatsächlich entwickelte sich die arabisch-islamische Zivilisation im 9. bis 13. Jahrhundert zu einer regelrechten Wissensgesellschaft.<sup>7</sup>

Vor allem das 8. bis 10. Jahrhundert des sich dynamisch entwickelnden arabisch-islamischen Imperiums war die Zeit, in der das Interesse der Muslime an den Werken der antiken griechischen Wissenschaften und Medizin rasant anwuchs. Doch es waren nicht nur die Gelehrten und die Oberschicht, die an den Werken der alten Griechen Interesse hatten und bereit waren, viel Geld für entsprechende arabische Übersetzungen auszugeben. Die Nachfrage nach antikem Wissen wuchs ebenso sichtbar in anderen gesellschaftlichen

<sup>6</sup> Vgl. AVERROES *Die entscheidende Abhandlung*, tr. SCHUPP, S. 2–7; GÜNTHER 2012, S. 5; und GÜNTHER 2013, S. 374f.

<sup>7</sup> Die berühmte Bagdader Palastbibliothek der frühen Abbasidenkalifen, das *Bait al-Ḥikma* oder „Haus der Weisheit“, diente wohl, wie neuere Forschungen zeigen, vor allem der Sammlung und Verwahrung von Büchern zum altiranischen und frühislamisch-arabischen literarischen Erbe. Die Vorstellung, dass es sich hier um eine Art „Übersetzerakademie“ handelte, in der gezielt professionelle arabische Übersetzungen philosophischer und naturwissenschaftlicher Werke des antiken griechischen Erbes angefertigt wurden, wie in der älteren Fachliteratur oft vermerkt wird, ist nicht hinreichend belegbar; vgl. dazu GUTAS/VAN BLADEL 2009, S. 133–137. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch das im Jahre 1005 in Kairo vom Fatimiden-Kalifen al-Hakim etablierte *Dār al-Ḥikma* oder „Haus der Weisheit“ (auch bekannt als *Dār al-ʿIlm*, „Haus des Wissens“), bei dem es sich um eine höhere Lehranstalt mit Forschungsbibliothek handelte.

Schichten des Abbasidenreiches, etwa unter den Verwaltungsbeamten und den Kaufleuten.

Dieses Interesse richtete sich vor allem auf die griechische Philosophie und Logik, d. h. auf zwei Bereiche, welche sich in den folgenden Jahrhunderten zu einem wesentlichen Bestandteil der Intellektuellenkultur im Islam entwickeln sollten.

### III. Farabi (ca. 872–950)

Ein besonders wichtiger und origineller Vertreter unter den muslimischen Gelehrten, die das antike Erbe intensiv und kreativ in ihren eigenen Schriften verarbeiteten, ist im zehnten Jahrhundert Abu Nasr al-Farabi. Farabi war nicht nur ein berühmter muslimischer Philosoph; er war zudem auch ein herausragender Musiktheoretiker und nicht zuletzt der wohl erste bedeutende Logiker in der islamischen Geistesgeschichte. Farabi hatte die antike griechische Philosophie bei berühmten christlichen Lehrern im Irak studiert.

Farabis eigene philosophische Werke wurden nicht nur in der islamischen Welt, sondern auch im mittelalterlichen Europa stark rezipiert.<sup>8</sup> Davon zeugt u. a. Farabis wissenschaftstheoretisches Grundlagenwerk *Iḥṣā' al-'ulūm* („Die Klassifikation der Wissenschaften“), das im 12. Jahrhundert von dem in Cordoba wirkenden italienischen Gelehrten Gerhard von Cremona ins Lateinische und im 13. Jahrhundert von dem in Marseille geborenen Moses ibn Tibbon ins Hebräische übersetzt wurde. Farabi verfasste Kommentare zum *Organon* des Aristoteles sowie zu den Werken des Ptolemäus und Alexander von Aphrodisias. Er schrieb darüber hinaus eine Einführung zu Platons *Nomoi*.<sup>9</sup>

Eine kommentierte Zusammenfassung zu den Lehren Platons und Aristoteles wiederum findet sich in seinem Werk *al-ġam' baina ra'yai al-ḥakīmain, Aflāṭūn al-ilāhī wa-Aristūṭālīs* („Die Harmonie zwischen den Ansichten der zwei Weisen, des göttlichen Platon und des Aristoteles“).<sup>10</sup> Was die Fragen der Bildung anbetrifft, so erörtert Farabi in diesem Buch interessanterweise die pädagogische Einsicht, dass jeglicher Unterricht dadurch erleichtert werden müsse, dass vor allem solche Vorstellungen und Konzeptionen in die Unterweisung von Schülern und Studenten einbezogen werden sollten, die dem Lernenden bereits vertraut sind und die ihm auf diese Weise einen besseren und schnelleren Zugang zum Unterrichtsstoff ermöglichen. Wenn dies nicht der Fall sei, sei den Schülern der Zugang zu neuen Informationen und Ideen erschwert, so dass sie womöglich gar nicht in der Lage seien, effektiv zu lernen.

Im Kontext seiner Auseinandersetzung mit diesen und anderen, von Farabi u. a. in seinem *Talḥīṣ nawāmīs Aflāṭūn* („Abriss zu den Gesetzen Platons“) treffend auf Platon und Aristoteles zurückgeführten Ansichten zu Lehre und Lernen,

<sup>8</sup> Zu Farabis Werken und ihrer Rezeption siehe jetzt umfassend RUDOLPH 2012, S. 363–457.

<sup>9</sup> Vgl. dazu PARENS 1995.

<sup>10</sup> FARABI *Die Harmonie*, tr. DIETERICI, S. 1–53.

unterstreicht Farabi die Bedeutung von Formen der Wissensvermittlung und Wissensaneignung wie Argumentation, Dialog und Diskurs. Farabi merkt an, dass die *Argumentation* eine effiziente Art für theoriebezogenes Lernen sei. Der *Dialog* und der *Diskurs* wiederum seien besonders dazu geeignet, um Lernende über die wahre Natur der Dinge zu unterrichten und um sie an die exakten Kenntnisse der Dinge und Vorstellungen heranzuführen.<sup>11</sup>

Die Klassifikation und Analyse der Formen, Wesenszüge und Voraussetzungen des Wissens stellen Schwerpunkte in Farabis Gedankensystem dar. Innerhalb dieses philosophischen und erkenntnistheoretischen Rahmens sind die Konzeptionen zu „Bildung“, „menschlicher Vervollkommnung“ und „Glück“ für Farabi besonders wichtige Themen. Dies wird unter anderem in Farabis bemerkenswerter philosophischer Abhandlung mit dem Titel *Mabādi' ārā' ahl al-madīna al-fāḍila* („Die Prinzipien der Ansichten der Bürger eines vorzüglichen Gemeinwesens“, oft kurz zitiert als *Der Musterstaat*) besonders deutlich. In diesem Werk entwickelt der Autor ein metaphysisches System, das koranische Gottes- und Weltvorstellungen mit politischen Auffassungen aus der Antike kombiniert, wobei Platons Modell einer idealen ‚Republik‘ (griechisch: *politeia*) eine zentrale Rolle spielt.

Im *Musterstaat* äußert sich Farabi ausführlich zur Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung und des Denkprozesses im Streben nach menschlicher Perfektion und Glück. Er stellt unter anderem fest, dass ein Mensch, in dem der „aktive“ oder „schaffende Intellekt“ (*al-'aql al-fa' 'āl*) wohnt (d. h. die Art unvergänglicher Intelligenz, die Substanz von einem einheitlichen Wesen ist), und der seine Denkkraft (*al-quwwa an-nāṭiqā*) sowohl auf die theoretischen als auch die praktischen Aspekte des Lebens anwendet, auf der höchsten Stufe des Glücks stehe. Ein solcher Mensch sei somit von seiner individuellen Natur und seinen intellektuellen-ethischen Grundanlage zur Regentschaft im Staat besonders befähigt.<sup>12</sup>

Insofern diese Person zudem exzellente konzeptionelle und kommunikative Fähigkeiten besitze, sei sie physisch und psychisch in der Lage (bzw. könne die Mittel und Wege finden), um die Menschen auf geradem Weg „zum Glück hin zu leiten“.<sup>13</sup>

Das Glück definiert Farabi dann folgendermaßen:

„[D]as Glück ... besteht darin, dass die Seele des Menschen in der Vollkommenheit ihres Seins so weit gelangt, dass sie zu ihrem Bestehen eines Stoffs nicht mehr bedarf... . Dies kann [allerdings] nur durch freiwillliches Tun erreicht werden...“<sup>14</sup>

<sup>11</sup> In seinem *Talḥīṣ nawāmīs Aflāṭūn* zitiert Farabi Platon unter anderem, um zu argumentieren, dass Debatten über göttliche ‚Gesetze‘ (*nawāmīs*) einige dieser Gesetze in einem negativen Licht erscheinen lassen können. Doch dies sei statthaft, wenn das Ziel der Debatten darin bestehe, diese Gesetze zu studieren und zu analysieren; siehe auch GÜNTHER 2010, S. 31f.

<sup>12</sup> FARABI *Der Musterstaat*, tr. DIETERICI, S. 71.82.90.93. Siehe auch FARABI *Über die Wissenschaften*, tr. SCHUPP, S. 296f.

<sup>13</sup> FARABI *Der Musterstaat*, tr. DIETERICI, S. 74.90.94.

<sup>14</sup> FARABI *Der Musterstaat*, tr. DIETERICI, S. 73.

Aufgrund dieses Wesensmerkmals sei „das Glück das erstrebte Gute“. Auch gebe es nach dem Glück nichts noch Herrlicheres, das der Mensch erreichen kann.<sup>15</sup>

„Das freiwillliche Tun [wiederum], welches dazu dient, das Glück zu erreichen, besteht in guten [und tugendhaften] Werken. ... Dagegen sind die Handlungen, die am Glück hindern, Frevel, d. h. schlechte Werke. [Sie gehen aus von] Laster ... und sind schimpflich und gemein.“<sup>16</sup>

Im Buch *Der Musterstaat*, aber auch in einer Reihe weiterer Abhandlungen setzt sich Farabi darüber hinaus mit Themen auseinander, die für die Theorie der Erziehung wichtig sind. So betrachtet Farabi das Lernen als die Summe folgender Bereiche: (a) der intellektuellen und moralischen Erziehung; (b) des Erwerbs von technischen und praktischen Fähigkeiten, und besonders bemerkenswert: (c) dessen, was wir heute als Werteerziehung bezeichnen. Dieser letztere Bereich umfasse die Unterweisung in universellen Qualitäten, die Objekten, Ideen und Handlungsmustern auf moralischer, sozialer und individueller Ebene zugeordnet werden und welche wiederum die Grundlage für ein kreatives Denken bildeten. Für Farabi ist die Gesamtheit dieser Bereiche die Voraussetzung (a) für die Erlangung von Professionalität in den Wissenschaften, Künsten und Berufen, die die Menschen anstreben, (b) für die Verfeinerung der menschlichen Charakterzüge, und schließlich (c) für die Umsetzung theoretischen Wissens in die Praxis. Denn erst die praxisorientierte Anwendung von Kenntnissen führe letztlich zur Generierung neuen Wissens.<sup>17</sup>

In seinem Buch *Tahṣīl as-sa'āda* („Die Erlangung der Glückseligkeit“), einem weiteren zentralen Werk Farabis, argumentiert der Autor, dass die Menschen konkrete Prinzipien und Regeln zum Lernen benötigten. Denn diese erleichterten es ihnen, die Hauptziele der Bildung und Erziehung zu erreichen, nämlich menschliche Perfektion (*kamāl*) und Glückseligkeit (*sa'āda*).<sup>18</sup>

Farabi entwirft im seinem Traktat über *Die Erlangung der Glückseligkeit* ein islamisches Menschenbild, das an griechische Ideale anschließt und auf diesen aufbaut. Er vertritt dabei u. a. die zentrale Auffassung, dass jeder Mensch grundsätzlich in der Lage sei, seine tugendhaften Eigenschaften zu erkennen, zu entwickeln und im positiven Sinne zu nutzen. Doch sei es die Aufgabe und Verantwortung der Verantwortungsträger gesellschaftlicher Gemeinwesen – wie es zum Beispiel Propheten oder Philosophen sind –, für die intellektuelle und ethische Bildung und Erziehung der Mitglieder des Gemeinwesens zu sorgen. Farabi spezifiziert diese Aussage folgendermaßen:

<sup>15</sup> FARABI *Der Musterstaat*, tr. DIETERICI, S. 74f.

<sup>16</sup> FARABI *Der Musterstaat*, tr. DIETERICI, S. 74.

<sup>17</sup> Vgl. GÜNTHER 2010, S. 15–35, bes. 16–18.

<sup>18</sup> FARABI *Tahṣīl as-sa'āda* 1999, S. 16.

„Die menschlichen Dinge, die sich bei den Völkern und Einwohnern der Städte als das unmittelbare [wenn auch niedrigere] Glück im ersten [irdischen] Leben sowie das entferntere [und ultimative] Glück im jenseitigen Leben manifestieren, gliedern sich in vier Kategorien: die analytischen Tugenden, die verstandesbezogenen Tugenden, die ethischen Tugenden und die praktischen Dispositionen.

Was die analytischen Tugenden anbelangt, so betreffen sie jene Wissenschaftsdisziplinen, deren oberstes Ziel darin besteht, die existierenden Dinge – und das, was sie umfassen und nur verstandesmäßig (*ma'qūl*) zu erschließen ist – zu erforschen.“<sup>19</sup>

Farabi vermittelt auf diese Weise die Einsicht, dass der Mensch, der an das Zeitliche gebunden ist, durch das beständige Streben nach Wissen und Bildung, die praktische Anwendung seiner Kenntnisse und Fähigkeiten und die ethische Vervollkommnung den Zustand anhaltenden Glücks bzw. der Glückseligkeit in einem gewissen Umfang schon in dieser Welt erreichen kann. Der allumfassende Glückszustand jedoch könne erst im nächsten Leben erfahren werden.

#### IV. Ghazali (1058–1111)

Anders als Farabis rationale, in der aristotelischen Tradition stehenden Auffassungen zu Bildung, menschlicher Perfektion und Glück vertritt Abu Hamid al-Ghazali, der berühmte Theologe, Reformler und Mystiker des 11. Jahrhunderts, einen mystisch-spirituellen Zugang zu Wissen und Erkenntnis.

Ghazali stammte aus Chorasan, einer Region in Zentralasien, wirkte dann aber vor allem in Bagdad als Rektor der berühmten Nizamiyya-Hochschule. Neben seinen großen Verdiensten auf den Gebieten der philosophischen Theologie und Mystik hat Ghazali in einer Vielzahl von Werken ganz Entscheidendes auch für die Theorie und Praxis der religiös orientierten islamischen Bildung geleistet, weshalb ich ihn als den wohl einflussreichsten „Architekten der klassischen islamischen Pädagogik“ bezeichnen möchte. Insbesondere in seinem Opus Magnum, dem vierbändigen Werk *Ihyā' 'ulūm ad-dīn* („Die Wiederbelebung der Religionswissenschaften“), aber auch mit einem seiner pädagogischen Alterswerke, dem *Ayyuhā l-walad* (oft wörtlich übersetzt als „O Kind“, dem Anliegen und Inhalt des Werkes nach jedoch eher als „O Novize“ wiederzugeben), um nur zwei Beispiele zu nennen, hat Ghazali ein umfangreiches Regelwerk mit theoretischen und praktischen Ratschlägen zur religiös orientierten Bildung im Islam verfasst, das für die Mehrheit der Muslime bis in die Gegenwart autoritativ ist.

Für die Entwicklung der islamischen Bildungstheorien ist generell wichtig, dass Ghazali einerseits die griechische Logik als ein neutrales Instrument des Wissenserwerbs akzeptierte und sie deshalb auch den Theologen empfahl. Doch andererseits begegnen uns vor allem in Ghazalis mystischen Schriften zwei wichtige Aspekte, die sich für die islamischen Theorien zum Wissenser-

<sup>19</sup> FARABI *Tahṣīl as-sa'āda*, ed. 1345/1926, S. 2; FARABI *Tahṣīl as-sa'āda*, ed. SEZGIN, S. 102. Vgl. auch FARABI *Philosophy of Plato and Aristotle*, tr. MAHDI, S. 13–52, bes. S. 13.

werb und zur Bildung als wegweisend erwiesen: Der erste Aspekt betrifft den Umstand, dass Ghazali bestimmte aristotelische, ethische Werte in die islamische Gedankenwelt inkorporierte, indem er sie als mystische Werte darstellte. Der zweite Aspekt betrifft Ghazalis Grundsatz, dass der Weg der mystischen Erkenntnis stets mit dem traditionellen islamischen Glauben beginnen bzw. darauf aufbauen müsse. Mit diesen Kernaussagen setzte Ghazali ganz neue Akzente für die religiös orientierte Bildung im Islam: Denn tatsächlich gelang es ihm durch diesen Ansatz, Rationalismus und Logik mit der Mystik und dem orthodoxen islamischen Glauben zu vereinbaren.

In diesem Kontext entwickelte Ghazali u. a. den Lehrsatz, dass die Vernunft und die Sinneswahrnehmungen es den Menschen ermöglichten, rational Wissen von der sichtbaren, materiellen Welt zu erwerben. Die in der Offenbarung enthaltene göttliche Inspiration hingegen erlaube den Menschen darüber hinaus, vermittels der Intuition des Herzens auch Aspekte der unsichtbaren, immateriellen Welt zu begreifen. Doch nur in der steten Verbindung von fortwährendem rationalem Lernen *und* spirituellen Übungen könnten die Menschen „wahres Wissen“ von bestimmten Aspekten des Göttlichen erlangen und sich Gott nähern.

In seinem Hauptwerk *Die Wiederbelebung der Religionswissenschaften* führt Ghazali u. a. aus, dass die erste Aufgabe eines jeden Lernenden darin bestehe, sich mit den religiösen Praktiken vertraut zu machen; denn diese bedeuteten das „Wissen von Herz und Seele“. Dieser Aspekt des Bildungsprozesses benötige weder analytisches Denken noch prüfendes Forschen. Es genüge, aufrichtig zu glauben. Zweitens sei für Lernende das Studium der religiösen Wissenschaften wichtig. Dieses betrifft den Koran und die Prophetentraditionen, aber auch die damit zusammenhängenden Fächer wie kanonisches Recht und Sprachwissenschaft. Das Wissen zu diesen Bereichen vermittelten die Propheten zum einen durch die von ihnen überbrachte göttliche Offenbarung sowie im weiteren durch ihre weisen Aussprüche und ihre exemplarische Lebensweise. Mit Blick auf letztere Texte komme dem Hadith, d. h. der islamischen Traditionsliteratur (mit Aussprüchen des Propheten Muhammad und seiner engsten Gefährten sowie Berichten über ihr vorbildhaftes Leben), besondere Bedeutung zu. Um zu lernen, im Sinne dieser islamischen Ideale zu leben, seien sowohl ein gesunder Verstand als auch ein ungetrübtes Vertrauen in die islamische Tradition vonnöten.

Drittens schließlich solle man sich auch in den säkularen Wissenschaften bilden. Hierzu zählen die Medizin, Mathematik und Astronomie sowie (unter dem Schirm der Philosophie und der diskursiven Theologie) die Logik, Physik und Metaphysik. Das Studium dieser letzteren Bereiche sei allerdings nur jenen Menschen vorbehalten, die über einen aktiven Verstand hinaus auch eine gute Beobachtungsgabe und einen entwickelten Sinn für experimentelle Untersuchungen besitzen.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> GÜNTHER 2010, S. 22–24.

Neben pädagogischen Aussagen dieser Art stellt Ghazali vor allem ethische Kriterien für Lehre und Lernen auf. Eine Grundvoraussetzung für den Wissenserwerb sei es nämlich, dass Lehrende und Lernende zunächst ihre Seelen von schlechten Charaktereigenschaften reinigen müssten: denn der menschliche Körper müsse erst in einen Zustand versetzt werden, der sich tatsächlich als würdig erweise, Wissen zu vermitteln oder sich Kenntnisse anzueignen.

Im Weiteren spricht sich Ghazali mit Nachdruck dafür aus, den Bildungsprozess als ‚fürsorgliche Anleitung‘ und nicht als ‚korrektive Erziehung‘ zu gestalten – eine Auffassung, die sich zu einem pädagogischen Grundgedanken im Islam entwickelte und die sich in zahlreichen Schriften späterer Autoren wiederfindet, die sich der islamischen Bildung explizit widmen.<sup>21</sup>

Ghazali gelingt auf diese Weise, eine Harmonie zwischen Glaube und Wissen herzustellen. Er ist der Meinung, dass all das, was der Mensch nicht durch seinen Verstand erfassen kann, sich ihm durch Glaube und Gottvertrauen erschließt. Mit anderen Worten: Das, was der Mensch im Hinblick auf Gott und die Welt nicht intellektuell erlernen kann, erfährt er intuitiv durch die göttliche Offenbarung und durch eine spirituelle Annäherung an Gott.

Ghazali stellt zudem fest, dass das Lernen und die Bildung vor allem dazu dienen sollten, jene Bereiche der Erfahrung und Einsicht, die den Seelen der Menschen von Natur aus innewohnen, zu beleben, um sie somit auf den rechten Pfad zu Erfüllung und Heil zu führen – d. h. auf den „geraden Weg“ derer, denen Gott Gnade erwiesen hat, und nicht auf den Weg derer, die seinem „Zorn verfallen sind und irre gehen“, wie es in der ersten Sure des Korans heißt. Deshalb solle das Bemühen um Wissen und Vervollkommnung mit dem Ziel erfolgen, Erfüllung und Glückseligkeit im Diesseits, vielmehr aber noch im Jenseits zu finden. Es sei das ewige Leben im Jenseits, auf das die Gläubigen während ihres gesamten Lebens ihren Blick und ihre Anstrengungen richten müssten. Gleichmaßen stellt Ghazali im Traktat *Minhāġ al-muta‘allim* („Der Pfad des Lernenden“) fest:

كما قيل : كن عالماً أو متعلماً أو محباً لهم ، فإنّ الجهل لا يكون معذوراً في الدنيا والآخرة ، والمتصف به مغبون فيهما ، لأنّ شرفهما مع العلم . كما قيل : من أراد الدنيا فليتجر ، ومن أراد الآخرة فليتزهد ، ومن أراد كليهما فليتعلم .

وأن من انتقل من الدنيا بقي ما جمعه فيها سوى العلم ، فإنّ العلم رفيقه في القبر ، وأنسيه و فراشه من تحته وجنبه وزاده . قال النبي –عليه السلام – : " من أراد منكم سفراً من أسفار الدنيا فلا يمشي بلا زاد . فكيف تريدون السفر إلى الآخرة بلا زاد ؟ ونعم ، الزاد العلم ، ولا سيّما شفيعه وبراقه وظله في يوم القيامة .

<sup>21</sup> GÜNTHER 2006, S. 367–388, bes. S. 380–382.

„Wie heißt es doch: ‚Gleich, ob du ein Lehrer oder Lernender – oder ein Gesinnungsgenosse von ihnen – bist; die Unwissenheit wird weder im Diesseits noch im Jenseits entschuldigt. Jemand, den seine Unwissenheit prägt, ist in beiden Welten im Nachteil; denn die Hochachtung in beiden Welten hängt vom Wissen ab.‘ Ebenso heißt es: ‚Wer das irdische Leben begehrt, soll Handel treiben; wer das Jenseits ersehnt, soll sich der Askese widmen; und wer beides anstrebt, der soll lernen!‘

Wer diese Welt verlässt, wird alles, was er darin [an Gütern] angehäuft hat, zurücklassen – außer dem Wissen! Denn das Wissen ist im Grabe sein Begleiter, sein Vertrauter und seine Ruhestatt, auf die er gebettet ist; und es ist sein Proviant [auf der Reise ins Jenseits]. Der Prophet – Friede sei mit ihm – sagte: ‚Wer sich von euch in dieser Welt auf eine Reise begibt, wird nicht ohne Proviant reisen. Und wie wollt ihr demzufolge die Reise ins Jenseits ohne Proviant unternehmen? Der beste Proviant [hierfür] ist das Wissen. Und ja doch, am Tage der Auferstehung ist das Wissen eines jeden Menschen Fürsprecher, sein Reittier [ins Paradies] und sein Schutz- und Schattenspende‘.<sup>22</sup>

Gedanken, die in ähnlich nachdrücklicher Weise die starke Jenseitsorientierung religiöser islamischer Bildung vermitteln, äußert Ghazali auch in seinem Alterswerk, *al-Munqid min ad-dalāl* („Der Erretter aus dem Irrtum“), wo er Worte des Propheten Muhammad zitiert:

„Wer gemäß seinem Wissen handelt, dem vermacht Gott [sogar] das Wissen dessen, wovon er [bislang] nichts weiß‘, ... und wie wahrhaftig war er in seiner Rede: ‚Wessen Sorgen zu einer einzigen geworden sind (nämlich der um das Jenseits), dem möge der erhabene Gott alle Sorgen des Diesseits und des Jenseits ersparen‘.<sup>23</sup>

#### V. Ibn Ruschd (1126–1198)

Der dritte Gelehrte, den wir in unsere Betrachtungen zu den Konzeptionen rationaler und spiritueller Bildung im klassischen Islam einbeziehen, ist der bereits oben erwähnte Ibn Ruschd: der spanisch-arabische Philosoph, Rechtsgelehrte und Arzt des 12. Jahrhunderts, der in Europa in seiner latinisierten Namensform Averroes bekannt wurde.

Eines der originellsten Werke Ibn Ruschds ist das Traktat mit dem langen Titel *Faṣl al-maqāl wa-taqrīr mā baina aš-šarī‘a wa-l-ḥikma min al-ittiṣāl* („Die entscheidende Abhandlung und Urteilsfällung über das Verhältnis von [göttlich geoffenbartem] Gesetz und Philosophie“). Ibn Ruschd veröffentlichte dieses Buch erstmals im Jahre 1177.

Gemäß Ibn Ruschds eigenen Worten sind die beiden Hauptanliegen der *Entscheidenden Abhandlung* erstens zu beweisen, dass das göttlich geoffenbarte Gesetz (*šar‘*, oft synonym für Scharia) generell zur „[analytischen] Betrachtung

<sup>22</sup> GHAZALI *Minhāj al-muta‘allim*, ed. NAŠŠĀBA, S. 67. Das Werk wird Ghazali in der islamischen Tradition zugeschrieben (vgl. die Einleitung des Herausgebers, ebd. S. 49).

<sup>23</sup> Vgl. GHAZALI *Der Erretter aus dem Irrtum*, tr. ELSCHAZLI, S. 52f. Der Übersetzer merkt an, dass diese Traditionen nur sinngemäß in den Standardsammlungen der islamischen Prophetenliteratur (Hadith) enthalten sind.

tung“ (*naẓar*) bzw. zum Studium der existenten Dinge sowie zur „rationalen Kontemplation“ (*iʿtibār bi-l-ʿaql*) über sie „verpflichtet“, und zweitens, dass die islamische Religion das Studium und den Wissenserwerb vermittle des Verstandes ausdrücklich vorschreibt und schützt.<sup>24</sup> Diese beiden großen Thesen in der *Entscheidenden Abhandlung* bilden den theoretischen Rahmen für jene Überlegungen Ibn Ruschds, welche für die Thematik „Rationalität und Bildung“ unmittelbar relevant sind.

Darüber hinaus bringt Ibn Ruschd ein wichtiges drittes, eher praktisches Element in die Diskussion ein. Er fordert nämlich, dass die Philosophie und die Logik zum allgemeinen Wohle der muslimischen Gesellschaft nicht nur eingesetzt werden dürfen, sondern eingesetzt werden sollten. Als Beleg dafür, dass die „rationale Kontemplation“, und mithin die rationale Argumentation, eine göttlich sanktionierte Methode des Lernens darstellt, führt Ibn Ruschd mehrere Koranverse an, einschließlich „den Ausspruch des Erhabenen, *So denke nach, der du Augen hast [ , auf dass du sehest und verstehst]*“, was sich als Vers 2 der Sure 59 erweist.

Auf dieser Basis zeigt der Autor zwei grundsätzliche *Studienmodelle* auf: Das eine Modell ist textorientiert in Bezug auf die Quellen und traditionell in methodischer Hinsicht. Es beruht auf dem Koran und wird durch die prophetischen Traditionen sowie die allgemein akzeptierten Interpretationen der geoffenbarten Schrift ergänzt. Der andere Zugang zum Lernen ist rational und kreativ. Dieser erfordere anschauliches Überlegen und intellektuelles Verstehen. Daher empfiehlt Ibn Ruschd diesen Ansatz vorzugsweise nur für die gut Gebildeten eines gesellschaftlichen Gemeinwesens.

In Bezug auf die *Unterrichtsstrategien* plädiert Ibn Ruschd dafür, Schüler und Studierende intellektuell herauszufordern. Sie sollten dazu ermuntert werden Informationen kritisch zu prüfen und zu reflektieren; weiterhin sollten sie die Gültigkeit von Angaben hinterfragen und erst dann eigene Schlüsse ziehen mit dem Ziel, die „Ganzheit der Dinge“ und mithin die Konzeptionen über das Irdische und das Göttliche letztlich besser zu verstehen.

Bemerkenswert ist in diesem Kontext, dass Ibn Ruschd den Schülern und Studierenden ausdrücklich empfiehlt, die Logik von den „alten Meistern“,<sup>25</sup> d. h. den antiken griechischen Philosophen, zu erlernen, auch wenn diese keine Muslime waren. Es sei zudem generell eine weise Entscheidung, von den Kenntnissen anderer zu profitieren. In der Tat sei dies eine natürliche Voraussetzung für jeden Zugewinn an Erkenntnis und Bildung, da es für einen einzelnen Menschen schlicht nicht zu schaffen sei, alles notwendige Wissen durch eigene Untersuchungen herzuleiten. Ibn Ruschd führt hierzu aus:

„[Es] ist schwierig oder [sogar] unmöglich, dass ein einzelner Mensch zur Gesamtheit dessen, was er davon braucht, nur von sich aus und von Anfang an gelangt, wie es genauso schwierig ist, dass ein einzelner die Gesamtheit dessen herleitet, was er von der Erkenntnis der Arten der

<sup>24</sup> Vgl. hierzu die in Anm. 6 genannte Literatur.

<sup>25</sup> *Al-qudamāʾ, al-ḥukamāʾ al-mutaqaddimūn*, vgl. AVERROES, *Die Entscheidende Abhandlung*, tr. SCHUPP, S. 12–15; siehe auch HOURANI 1961, S. 2f.

Rechts-Schlussfolgerungen braucht. Um wie viel mehr gilt dies dann für die Erkenntnis der Vernunft-Schlussfolgerung!<sup>26</sup>

Ibn Ruschd trifft schließlich eine weitere Aussage mit Tragweite für den *Lern- und Bildungshorizont*. Er betont nämlich, dass es jedermann erlaubt sein müsse, das intellektuelle Erbe der Vergangenheit ohne Einschränkungen zu studieren, so lange diese Person drei Eigenschaften in sich vereint: (a) natürliche Intelligenz, (b) religiöse Integrität und (c) moralische Tugend.<sup>27</sup> Für Ibn Ruschd ist klar, dass

„... das Studium (*nazar*) der Bücher der Alten eine Verpflichtung aufgrund des Gesetzes (*šar'*, d. h. der islamischen Religion) ist, da die Absicht und das Ziel in deren Büchern [der antiken Philosophen] genau jenes Ziel ist, zu dem uns das Gesetz drängt. Jemand, der einem zur [analytischen] Betrachtung Fähigen das Studium dieser Schriften verbietet, verwehrt den Menschen das Tor, zu dem das Gesetz die Menschen zur Erkenntnis Gottes ruft, und dies ist das Tor der rationalen Kontemplation, das zu unumstößlich wahrem Wissen über Gott führt. Ein solches Verhalten ist das Äußerste an Unwissenheit und im Hinblick auf die Entfernung von Gott!“<sup>28</sup>

Doch auch für den muslimischen Rationalisten Ibn Ruschd ist und bleibt die koranische Offenbarung die wichtigste Grundlage bzw. das Elixier auf dem Weg zu Erkenntnis, Wahrheit und Glückseligkeit. In seiner *Entscheidenden Abhandlung* schreibt er dazu:

„[Da] wir, die Gemeinschaft der Muslime, überzeugt sind, daß dieses, unser göttliches Gesetz wahr ist, und daß es [uns] auf diese Glückseligkeit (*sa'āda*) aufmerksam macht und zu ihr aufruft, die in der Erkenntnis Gottes – mächtig und gewaltig ist Er – und Seiner Schöpfung besteht, so ist gewiss für jeden Muslim entschieden, welcher der Weg der Zustimmung ist, den seine Veranlagung und seine Natur erfordert.“<sup>29</sup>

Obgleich ein großer Teil der arabischen Originalfassungen von Ibn Ruschds Schriften offenbar schon im 13. und 14. Jahrhundert verloren ging – einige seiner Werke wurden erst seit dem 19. Jahrhundert durch Handschriftenfunde und vor allem die Forschungen des französischen Historikers Ernest Renan sowie des deutschen Orientalisten Salomon Munk wiederentdeckt –, sind die hebräischen und lateinischen Übersetzungen der Werke Ibn Ruschds unter jüdischen und christlichen Gelehrten im Mittelalter auf ein vitales Interesse gestoßen.<sup>30</sup>

Im 13. Jahrhundert war es vor allem der Dominikaner Thomas von Aquin (gest. 1274), der zu Ibn Ruschds wichtigsten Rezipienten und geistigen Anhängern, aber auch zu seinen eifrigsten Kritikern zählte. So zitiert Thomas von Aquin Ibn Ruschd ausdrücklich an zahlreichen Stellen in seinem Hauptwerk, der *Summa theologica* („Summe der Theologie“), das alle wichtigen theologischen Lehren jener Zeit erfassen will. Thomas entwickelt hier im Übrigen in

<sup>26</sup> AVERROES *Die Entscheidende Abhandlung*, tr. SCHUPP, S. 8f.

<sup>27</sup> AVERROES *Die Entscheidende Abhandlung*, tr. SCHUPP, S. 14f.

<sup>28</sup> AVERROES *Die Entscheidende Abhandlung*, tr. SCHUPP, S. 8f. (modifiziert, Vf.).

<sup>29</sup> AVERROES *Entscheidende Abhandlung*, tr. SCHUPP, S. 16f.

<sup>30</sup> Vgl. u. a. SCHUPPS Einleitung zu AVERROES *Die Entscheidende Abhandlung*, insbes. S. xlvii–lv, und VON KÜGELEN 1994, S. 42–50.

direkter Auseinandersetzung mit Ibn Ruschd seine eigene Konzeption von einem individuellen bzw. selbständig agierenden menschlichen Verstand. Und es sind diese Überlegungen des Thomas von Aquin, die letztlich die „Säkularisierung“ des Wissens im mittelalterlichen Europa in signifikanter Weise vorantreiben sollten.<sup>31</sup>

### VI. Schlussfolgerungen

Welcher Art ist nun die Glückseligkeit, die sowohl die rational- als auch die spirituell-orientierte muslimische Gelehrsamkeit aus der klassischen Zeit des Islams als ein Hauptziel des Wissenserwerbs und der Bildung erachtet? Ist es die *rationale Erkenntnis der Welt* und der Geheimnisse des Lebens, die sich mittelalterliche muslimische Philosophen und Naturwissenschaftler zur Aufgabe machten? Oder ist es die *spirituelle Erkenntnis Gottes* und seines Wirkens, die für Religionsgelehrte und Mystiker gleichbedeutend mit der Nähe und der Liebe Gottes ist? Die Liebe Gottes, die sich in der Liebe des Menschen zum Mitmenschen manifestiert? Oder bedeutet Glückseligkeit eher die *Weisheit des Herzens* – jenes Herzens, das der Regent im Reich des Körpers ist und direkten Zugang zur geistigen Welt besitzt?<sup>32</sup>

Die drei klassischen muslimischen Gelehrten, die in diesem Beitrag vorgestellt wurden, geben auf diese Fragen Antworten, die sowohl wechselseitige Berührungspunkte als auch signifikante Unterschiede aufweisen.

Gemeinsam ist dem Philosophen und Logiker Farabi, dem Theologen und Mystiker Ghazali und dem Philosophen und Rechtswissenschaftler Ibn Ruschd, dass sie die generelle Bedeutung der Bildung für die allseitige Entwicklung des Individuums und für das Wohl der Gesellschaft ausdrücklich hervorheben. Gemeinsam ist den Bildungsphilosophien der drei Gelehrten ebenfalls, dass sie die Vernunft und die rationalen Argumentationen als wichtige Komponenten im Lernprozess ebenso betonen, wie die enge Verbindung zwischen der intellektuellen Entwicklung und den ethisch-moralischen Prinzipien menschlicher Entfaltung. Diese Berührungspunkte in den Bildungstheorien der drei Gelehrten sind bemerkenswert ungeachtet der Tatsache, dass Farabi und Ibn Ruschd sich den Fragen der Erkenntnis und Erziehung aus einer rationalistisch-metaphysischen Perspektive nähern, während Ghazali diese Themen vom Standpunkt eines spirituellen Führers und religiösen Reformers behandelt, wobei die mystische Erfahrung seine Ansichten zum lebenslangen Lernen allumfassend prägt.

Doch gibt es auch signifikante Unterschiede: Der erste davon ist lernstrategischer Art. Er betrifft das ultimative Ziel des Lernens und die Schritte, die notwendig sind, um dieses zu erreichen. Farabi und Ibn Ruschd rücken die menschliche Vervollkommnung als höchstes Ziel der Bildung und Erziehung

<sup>31</sup> GÜNTHER 2012, S. 16.

<sup>32</sup> In Anlehnung an die Worte Annemarie Schimmels, in: GHAZALI *Das Elixier*, tr. RITTER, S. 6.

in den Vordergrund: diese menschliche Perfektion sei im aristotelischen Sinne durch den bestmöglichen Gebrauch der natürlichen intellektuellen und sonstigen Fähigkeiten des Menschen zu erreichen. Das beständige Streben nach Wissen und Vollkommenheit ermögliche es den Menschen zudem bereits in diesem Leben, den Zustand des Glücks und der Erfüllung in einem gewissen Umfang zu erfahren. Vollständige Erfüllung und Glückseligkeit sei aber erst im nächsten Leben möglich, wie Farabi und Ibn Ruschd mit Berufung auf die koranische Offenbarung ebenfalls feststellen.

Im Gegensatz zu Farabi und Ibn Ruschd sieht Ghazali die spirituelle Kontemplation und das Gottvertrauen als die wesentlichen Elemente auf dem Weg zur menschlichen Vervollkommnung. Die verstandesmäßige Durchdringung bestimmter Wissenschaftsgebiete erachtet er dabei zwar als hilfreich und geradezu notwendig, um den Pfad der menschlichen Vervollkommnung erfolgreich zu gehen; auch spricht sich Ghazali dafür aus, dass es bereits im diesseitigen Leben möglich sei, den Zustand des Glücks in einem gewissen Umfange zu erfahren. Doch den letzten Sinn allen Lernens und Tuns sieht Ghazali ausdrücklich darin, dass sich der Mensch auf das Jenseits vorbereite. Denn erst dort, im nächsten Leben könne der Mensch wirkliche Gottesnähe und Glückseligkeit erfahren.

Allerdings ist dieser Glaube an Gott und ein Leben nach dem Tod, den Ghazali an den Anfang allen menschlichen Strebens nach Perfektion und Heil stellt, keine blinde oder ignorante Gläubigkeit. Vielmehr ist es ein verständiges und gleichwohl vom Herzen getragenes Vertrauen in Gott und die Schöpfung, das sowohl dem Individuum als auch dem Gemeinwesen förderlich ist und das letztlich zu Erlösung und ewigem Heil führt. Durch diese enge konzeptionelle Verquickung von Glaube, Spiritualität und Vernunft gelang es Ghazali, eine Vorstellung zu entwickeln, welche die religiös orientierte Bildung im Islam in ganz nachhaltiger Weise über die Jahrhunderte hinweg geprägt hat und bis heute prägt.

Es stellt sich somit durchaus die Frage, in welcher Weise diese von mittelalterlichen Muslimen entwickelten Bildungsvorstellungen für die westliche Welt des 21. Jahrhunderts – über das fachwissenschaftliche Interesse hinaus – relevant sind. Ich meine, dass hier mehrere Punkte genannt werden können, die bedenkenswert sind:

Erstens ist festzustellen, dass Farabi, Ghazali und Ibn Ruschd uns nahe legen, dass Lehre und Unterweisung sowohl kompetent als auch fürsorglich erfolgen sollten. Dies mag ein Ratschlag sein, der in unserer schnelllebigen und oft mit Verwaltungsaufgaben überfrachteten akademischen Welt seinen ganz eigenen Wert hat. Zweitens fällt auf, welcher hohen Stellenwert die mittelalterlichen muslimischen Gelehrten Ethik und Moral im Lehr- und Lernprozess zumessen. Auch dieser Aspekt könnte den humanistischen Idealen verpflichteten Auffassungen zu Bildung und individueller Selbstverwirklichung sicher wichtige neue Impulse verleihen.

Lassen wir deshalb abschließend Ghazali noch einmal selbst zu Wort kommen, der in diesem Zusammenhang in seinem Buch *Das Elixier der Glück-*

*seligkeit* formulierte, dass die Substanz des Menschen zwar zum Zeitpunkt ihrer Erschaffung unvollkommen sei. Allerdings könne sie aus dieser Unvollkommenheit – durch das stete Bemühen auf den Wegen Gottes und durch die heilende Behandlung von Körper, Herz und Seele – zur Vollkommenheit geführt werden. Jenes Elixier, wie Ghazali ausdrücklich feststellt, das die Substanz des Menschen aus animalischer Niedrigkeit in engelgleiche Lauterkeit und Köstlichkeit erheben kann, damit dieser ewige Glückseligkeit erlange, sei nur ganz wenigen bekannt und schwer zu finden.<sup>33</sup>

Es steht deshalb zu hoffen, dass die durch den Göttinger Kongress *Theologie und Bildung im Mittelalter* und seinen Tagungsband gewonnenen Einsichten uns in unserer Suche nach diesem „Elixier der Glückseligkeit“ ein gutes Stück voranbringen mögen.

<sup>33</sup> GHAZALI *Das Elixier*, tr. RITTER, S. 27.

## Bibliographie

*Quellen*

- AVERROES *Die entscheidende Abhandlung*  
 AVERROES: *Die entscheidende Abhandlung und die Urteilsfällung über das Verhältnis von Gesetz und Philosophie. Arabisch-Deutsch. Mit einer Einleitung und kommentierenden Anmerkungen*, übers. v. FRANZ SCHUPP, Hamburg 2009.
- AVERROES *On the Harmony*  
 AVERROES: *On the Harmony of Religion and Philosophy. A Translation of his Decisive Treatise Determining the Nature of the Connection between Religion and Philosophy*, tr. by GEORGE HOURANI, London 1961.
- Koran* *Der Koran*, übers. v. RUDI PARET, Stuttgart u.a. 1985.
- FARABI *Der Musterstaat*  
 FARABI: *Alfārābī's Abhandlung Der Musterstaat. Aus Londoner und Oxforder Handschriften*, hg. v. FRIEDRICH DIETERICI, Leiden 1895.  
 FARABI: *Alfārābī's Abhandlung Der Musterstaat*, übers. v. FRIEDRICH DIETERICI, Leiden 1900 (Nachdruck Hildesheim 1985).
- FARABI *Die Harmonie*  
 FARABI: *Die Harmonie zwischen Plato und Aristoteles*, in: *Alfārābīs philosophische Abhandlungen*, hg. und übers. v. FRIEDRICH DIETERICI, Leiden 1892, 1–53.
- FARABI *Philosophy of Plato and Aristotle*  
 ALFARABI: *Philosophy of Plato and Aristotle*, übers. mit einer Einleitung v. MUHSIN MAHDI (durchges. Auflage), New York 1962.
- FARABI *Tahṣīl as-sa'āda*  
 ABŪ NAṢR AL-FĀRĀBĪ: *Kitāb Tahṣīl as-sa'āda*, Ḥaidarābād ad-Dakkan 1345/1926 (Nachdr. in: *Publications of the Institute for the History of Arabic-Islamic Science. Islamic Philosophy*, ed. by FUAT SEZGIN, Bd. 16, Frankfurt / M. 1999, 101–147).
- FARABI *Über die Wissenschaften*  
 AL-FĀRĀBĪ: *Über die Wissenschaften: De scientiis. Lateinisch-Deutsch*, nach der lateinischen Übersetzung von GERHARD VON CREMONA mit einer Einleitung und kommentierenden Übersetzung hg. und übers. von FRANZ SCHUPP, Hamburg 2008.
- GHAZALI *Das Elixier*  
 AL GHASĀLĪ: *Das Elixier der Glückseligkeit*, aus dem Persischen und Arabischen übers. v. HELMUT RITTER, mit einem Vorwort von ANNEMARIE SCHIMMEL, Braunschweig 2004.
- GHAZALI *Der Erretter*  
 ABU HAMID MUHAMMAD AL-GHAZALI: *Der Erretter aus dem Irrtum*, aus dem Arabischen übers., mit einer Einleitung, mit Anmerkungen und Indices hg. v. 'ABD-ELṢAMAD 'ABD-ELḤAMĪD ELSCHAZLĪ, Hamburg 1988.
- GHAZALI *Minhāğ al-muta'allim*  
 ABŪ ḤĀMĪD AL-ĠAZĀLĪ: *Minhāğ al-muta'allim*, in: *At-Turāṭ at-tarbawī al-islāmī fī ḥams maḥṭūṭāt*, ed. by HIṢĀM NAṢṢĀBA, Beirut 1428/2007, 47–92.

*Abhandlungen*

- ABI-MERSHED 2010  
*Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges*, ed. by OSAMA ABI-MERSHED, London 2010.
- DAIBER 2012  
 HANS DAIBER: *Islamic Thought in the Dialogue of Cultures: A Historical and Bibliographical Survey*, Leiden u.a. 2012.
- DRUART 1988  
*Arabic Philosophy and the West: Continuity and Interaction*, ed. by THÉRÈSE-ANNE DRUART, Washington D.C. 1988.
- GEMEINHARDT/GÜNTHER 2013  
*Von Rom nach Bagdad: Bildung und Religion von der römischen Kaiserzeit bis zum klassischen Islam*, hg. v. PETER GEMEINHARDT, SEBASTIAN GÜNTHER, Tübingen 2013.
- GÜNTHER 2006  
 SEBASTIAN GÜNTHER: „Be Masters in that You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory“, in: *Comparative Education Review* 50.3. *Special Issue: Islam and Education—Myths and Truths* (2006) 367–388.
- GÜNTHER 2010  
 SEBASTIAN GÜNTHER: „The principles of instruction are the grounds of our knowledge‘: Al-Farabi’s philosophical and al-Ghazali’s spiritual approaches to learning“, in: ABI-MERSHED 2010, 15–35.
- GÜNTHER 2012  
 SEBASTIAN GÜNTHER: *Averroes and Thomas Aquinas on Education*, Center for Contemporary Arab Studies Occasional Papers Series, Washington D.C. 2012.
- GÜNTHER 2013  
 SEBASTIAN GÜNTHER: „Das Buch ist ein Gefäß gefüllt mit Wissen und Scharfsinn‘: Pädagogische Ratschläge klassischer muslimischer Denker“, in: GEMEINHARDT/GÜNTHER 2013, 357–379.
- GUTAS/VAN BLADEL 2015  
 Dimitri Gutas, Kevin van Bladel: „Bayt al-Ḥikma“, in: *Encyclopaedia of Islam, Third Edition*, ed. by Kate Fleet et al., vol. 2, Leiden 2009, 133–137.
- LE GOFF 1993  
 JACQUES LE GOFF: *Die Intellektuellen im Mittelalter*, München 1993.
- PARENS 1995  
 JOSHUA PARENS: *Metaphysics as Rhetoric: Alfarabi’s Summary of Plato’s ‚Laws‘*, Albany 1995.
- PLESSNER 1965  
 MARTIN PLESSNER: „Ĝābir ibn Ḥayyān und die Zeit der Entstehung der arabischen Ĝābir-Schriften“, in: *ZDMG* 115 (1965) 23–65.
- RUDOLPH 2012  
*Philosophie in der islamischen Welt*, Bd. 1: 8.–10. Jahrhundert, hg. v. ULRICH RUDOLPH unter Mitarbeit von RENATE WÜRSCH, Basel 2012.
- VON KÜGELEN 1994  
 ANKE VON KÜGELEN: *Averroes und die arabische Moderne. Ansätze zur Neubegründung des Rationalismus im Islam*, Köln 1994.
- SEZGIN 1964  
 FUAT SEZGIN: „Das Problem des Ĝābir ibn Ḥayyān im Lichte neu gefundener Handschriften“, in: *ZDMG* 114 (1964) 255–268.