

ThQ

ISSN 0342-1430

B 21 372 F

GEGRÜNDET 1819
199. JAHRGANG
2. HEFT 2019

Theologische Quartalschrift TÜBINGEN

Themenheft BILDUNG AUS THEOLOGISCHER PERSPEKTIVE

Editorial

DIETMAR MIETH, *Die Entstehung des Bildungsgedankens bei Meister Eckhart*

EPHRAIM MEIR, *Patterns of Education in Modern Jewish Philosophy*

BERT ROEBBEN, *Glauben und Vertrauen in der Bildung. Elemente einer katholisch-theologischen Bildungstheorie*

FRIEDRICH SCHWEITZER, *Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive*

FAHIMAH ULFAT, *Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive*

REINHOLD BOSCHKI, *Bildung, Resonanz, Dissonanz: Neuformatierungen in religionspädagogischer Absicht*



SCHWABENVERLAG



Theologische Quartalschrift
TÜBINGEN
GEGRÜNDET 1819

DIE HERAUSGEBER: B. S. Anuth · F.-J. Bormann · R. Boschki · W. Eisele · O. Fuchs · N. Greinacher · W. Groß · B. J. Hilberath · P. Hünermann · G. W. Hunold · D. Mieth · H. Niehr · J. Rahner · M. Schüßler · R. Scoralick · M. Seckler · H. R. Seeliger · M. Theobald, Professorinnen und Professoren der katholischen Theologie an der Universität Tübingen

WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT: K. Appel, Wien · U. Berges, Bonn · F. X. Bischof, München · R. Bucher, Graz · E.-M. Faber, Chur · A. Gerhards, Bonn · S. Gielen, Salzburg · M. Heimbach-Steins, Münster · M. Jäggle, Wien · A. F. Koch, Heidelberg · F. Körner, Rom · A. Merkt, Regensburg · O. Sensen, New Orleans · J.-H. Tück, Wien · M. Wijlens, Erfurt.

SCHRIFTLEITUNG: *Prof. Dr. Wilfried Eisele und Prof. Dr. Franz-Josef Bormann*
Kath.-Theol. Fakultät, Liebermeisterstraße 12, 72076 Tübingen.

SPENDENKONTO: Johann Sebastian von Drey-Stiftung zur Förderung der Theologischen Quartalschrift – Konto: Bistum Rottenburg-Stuttgart, IBAN: DE30 6039 1310 0000 0830 03, BIC: GENODES1VBH

199. Jahrgang · 2. Quartalheft 2019

Editorial 73

Beiträge

DIETMAR MIETH	Die Entstehung des Bildungsgedankens bei Meister Eckhart	75
EPHRAIM MEIR	Patterns of Education in Modern Jewish Philosophy	97
BERT ROEBBEN	Glauben und Vertrauen in der Bildung. Elemente einer katholisch-theologischen Bildungstheorie	119
FRIEDRICH	Gottebenbildlichkeit, Menschenwürde und verantwortliche	
SCHWEITZER	Freiheit. Bildung aus evangelisch-theologischer Perspektive	133
FAHIMAH ULFAT	Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive	149
REINHOLD BOSCHKI	Bildung, Resonanz, Dissonanz: Neuformatierungen in religionspädagogischer Absicht	161
	Anschriften der Autorinnen und der Autoren	178
	Aus dem Inhalt von Heft 3/2019	179
	Indexing	179
	Impressum	180

FAHIMAH ULFAT

Theologisch-anthropologische Grundlagen religiöser Bildung aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive

Zusammenfassung

In einer theologisch-anthropologischen Perspektive werden wichtige Grundlagen für das Verständnis von Bildung im Islam formuliert. Entlang der Begriffe *fiṭra* (Potenzial des Menschen für einen Bezug zum Sein), *al-insān al-kāmil* (das spirituelle, ethische und moralische Idealbild des Menschen) und der Methode, mit der der Mensch die Kluft zwischen beiden überbrücken kann (*tazkīya*), werden Grundlagen eines islamischen Bildungsideals skizziert, das für die moderne islamische Religionspädagogik wichtige Impulse setzen kann.

Abstract

Important principles for the understanding of education in Islam are formulated in a theological-anthropological perspective. By the terms *fiṭra* (potential of humans for a relationship to existence), *al-insān al-kāmil* (the spiritual, ethical, moral ideals of humans) and the method that enables humans to bridge the division between the two (*tazkīya*), the basic principle for an Islamic educational ideal, crucial for modern Islamic education, is outlined.

Schlüsselwörter/Keywords

Bildung; Islam; Anthropologie; islamische Religionspädagogik; *fiṭra*; *al-insān al-kāmil*; *tazkīya*; *adab*

Education; Islam; anthropology; islamic religious education; *fiṭra*; *al-insān al-kāmil*; *tazkīya*; *adab*

1. Einleitung

Bei muslimischen Gelehrten und Denkern finden sich zahllose Gedanken zur Bildung, die jedoch nur selten zu kompletten Bildungstheorien ausformuliert wurden.¹ Die klassischen Gelehrten, die über Fragen der Bildung geschrieben haben, waren unter anderem Theologen, Historiker, Juristen, Naturwissenschaftler, Philosophen und Mediziner. Sie alle haben sich aus ihrer jeweiligen Fachperspektive heraus mit dem Thema Lehren, Lernen und Bildung auseinandergesetzt.²

Ihre Bildungsgedanken basieren zum größten Teil auf der theologischen Anthropologie des Islams. Aus dieser Perspektive lassen sich bis heute wichtige Grundlagen für das muslimische Verständnis von Bildung und Erziehung formulieren.

Der Mensch wird auf der Grundlage des Korans als von Gott frei und verantwortlich geschaffen (2:30)³, zugleich aber auch als von Gott getragen beschrieben (2:22, 17:70). Der Mensch ist unfertig und schwach geschaffen (4:28, 20:115), worin jedoch gerade sein Entwicklungspotenzial begründet liegt (31:17). Er ist in der Lage, die Welt zu „erfahren“, indem er „mit den Augen sieht, mit den Ohren hört, aber mit dem Herzen versteht“ (22:46).⁴ Er ist aber auch in der Lage, sich willentlich für oder gegen das Angebot Gottes zu entscheiden (2:256).

Nicht nur im Koran, sondern auch in der prophetischen Tradition finden wir viele Aussagen, welche die besondere Bedeutung des Lernens, der Wissensaneignung und des rationalen Begreifens und Reflektierens hervorheben. Dabei wird das Lernen und das Streben nach Wissen als eine „lebenslange, geografische Grenzen überschreitende Aktivität“ angesehen, die eine Pflicht für Mann und Frau darstellt und zum Wohle der

1 | Vgl. J. Mark Halstead, An Islamic Concept of Education, in: Comparative Education 40 (2004), 518.

2 | Viele klassische Werke, die sich mit Fragen der Pädagogik beschäftigen, setzen sich überwiegend mit Verhaltensregeln für Lehrkräfte und SchülerInnen auseinander: *Muḥammad Ibn Saḥnūn* (gest. um 870), *Ādāb al-mu‘allimīn* (Die Verhaltensregeln für Lehrer); *‘Amr b. Baḥr al-Ġāḥiẓ* (gest. 868), *Kitāb al-mu‘allimīn* (Das Buch der Lehrer); *Abū Naṣr al-Fārābī* (gest. 950), *Iḥṣā’ al-‘ulūm* (Die Aufzählung der Wissenschaften); *Abū ‘Alī Ibn Sīnā* (Avicenna, gest. 1037), *al-Qānūn fi ṭ-ṭibb* (Kanon der Medizin); *Abū Ḥamid al-Ġazālī* (gest. 1111), *Iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn* (Die Wiederbelebung der religiösen Wissenschaftsdisziplinen); *Ders.*, *Mizān al-‘amal* (Die Waage der Handlungen); *Ders.*, *al-Munqīḍ min ad-dalāl* (Der Erretter aus dem Irrtum), *Bidāyat al-hidāya* (Der Anfang der Rechtleitung), *Kīmiyā’ as-sa‘āda* (Das Elixier der Glückseligkeit); *Ders.*, *Ayyuha-l-walad* (O Kind); *Burhān ad-Dīn az-Zarnūǧī* (gest. erste Hälfte 13. Jh.), *Ta‘līm al-muta‘allim ṭariq at-ta‘allum* (Die Unterweisung der Lernenden in der Methode des Lernens); *Abū l-Walīd Muḥammad bin Aḥmad bin Muḥammad Ibn Ruṣḍ* (Averroes, gest. 1198) (gest. 1198), *Faṣl al-maqāl* (Die entscheidende Abhandlung); *‘Abd ar-Raḥmān ibn Muḥammad Ibn Ḥaldūn* (gest. 1406): *Muqaddīma* (Prolegomena); *Ibn Maṣṣūr al-Yaman* (gest. um 957), *al-‘Ālim wa-l-ḡulām* (Der Meister und sein Schüler).

3 | Die in Klammern angegebenen Ziffern verweisen auf Textstellen im Koran, die Ziffer links vom Doppelpunkt gibt die Sure wieder, die Ziffer rechts den oder die Verse. Die Übertragung der Verse wird nach Hartmut Bobzin wiedergegeben. Arabische Fachbegriffe werden kursiv gesetzt und nach den Vorgaben der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (DMG) transkribiert.

4 | Harry Harun Behr, Menschenbilder im Islam, in: M. Rohe (Hg.), Handbuch Christentum und Islam in Deutschland. Grundlagen, Erfahrungen und Perspektiven des Zusammenlebens, Freiburg im Breisgau 2014, 495–496.

Gemeinschaft sei.⁵ Das zentrale Ziel ist dabei ein spirituelles, nämlich die Erkenntnis Gottes, die Heimkehr zu ihm, sowie das daraus resultierende Glück und die Zufriedenheit in der Obhut Gottes (89:27–30).

Sebastian Günther spricht aufgrund der Gesamtentwicklungen im 9. und 10. Jahrhundert auf der arabischen Halbinsel – worunter auch die Herstellung von Papier fällt (8. Jahrhundert) – von einer „Wissengesellschaft.“⁶

Günthers Untersuchungen zu den klassischen Gelehrten, die über Bildung und Erziehung schreiben,⁷ machen deutlich, dass sie „ein Bewusstsein für die wichtigsten Themen, einen offenen Ansatz und eine Vorliebe für analytisches Denken zeigen.“⁸ „Ethik“ und „Ästhetik“ des Lernens hielten sie für wesentliche Aspekte der Bildung. Werteerziehung nahm neben der Wissensvermittlung einen zentralen Stellenwert ein.⁹

Gerade zwischen dem 8. und 15. Jahrhundert finden wir viele Aussagen muslimischer Denker zu Themen wie Wissen, Wissenstransfer, Lernen bzw. Bildung und Erziehung, die im Zusammenhang mit Fragen behandelt wurden, die den Islam als Lebensweise betreffen. Die historische Rekonstruktion dieser Bildungsgedanken ist, so Günther, auch für den heutigen islamischen Bildungskontext relevant.¹⁰ Historische Forschung spielt deshalb eine entscheidende Rolle für das Verständnis von Religionspädagogik in der Gegenwart, so Friedrich Schweitzer. Sie verhilft dazu, die eigene Ideengeschichte wissenschaftlich zu hinterfragen und Antworten auf heutige Herausforderungen zu finden.¹¹

Da dieser Beitrag sich mit den theologisch-anthropologischen Grundlagen religiöser Bildung beschäftigt, wird im Folgenden unter Punkt 2 zunächst der Frage nachgegangen, ob der Mensch aus islamisch-anthropologischer Perspektive überhaupt als fähig zur Religion angesehen wird. Dazu wird das Konzept der *fiṭra* dargestellt, der naturgegebenen inneren Disposition des Menschen, sich dem Numinosen zuzuwenden. Von der Prämisse ausgehend, dass der Mensch von Natur aus dazu veranlagt ist, „Voll-

FAHIMAH ULFAT, Dr., Juniorprofessorin für Islamischen Religionspädagogik am Zentrum für Islamischen Theologie der Universität Tübingen; Veröffentlichungen u. a.: Current State of Research on Islamic Religious Education in Germany, in: Schweitzer/Boschki (Hg.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes*, Münster 2017; Verbindet oder trennt die Schöpfungstheologie? Schöpfungsnarrative muslimischer Denkerinnen und Denker, in: *Jahrbuch der Religionspädagogik: Schöpfung, Neukirchen-Vluyn* 2018

5 | Sebastian Günther, *Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter. Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun* (8.–15. Jh.), in: Z. Sejdini (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*, Bielefeld 2016, 53.

6 | Ebd.

7 | Wie Anm. 1.

8 | Sebastian Günther, *Be Masters in That You Teach and Continue to Learn: Medieval Muslim Thinkers on Educational Theory*, in: *Comparative Education Review* 50 (2006), 385.

9 | Ebd., 386.

10 | Günther, *Bildungsauffassungen* (wie Anm. 5), 52.

11 | Friedrich Schweitzer, *Fragen zum Stand der Forschung in der Islamischen Religionspädagogik in Deutschland – Freundschaftliche Anmerkungen aus der Sicht eines evangelischen Religionspädagogen*, in: *Hikma – Zeitschrift für Islamische Theologie und Religionspädagogik* 8,1 (2017), 116.

kommenheit“ zu erlangen, wenn er seine in ihm liegenden Potenziale entfaltet, wird unter Punkt 3 die Idee des „vollkommenen Menschen“ – *al-insān al-kāmil* – vorgestellt. Diese bildungstheoretisch gewendet, wird unter Punkt 4 erläutert, was eine persönliche Entfaltung des eigenen Potenzials im Sinne von „Vollkommenheit“ erfordert, nämlich die „Kultivierung des Selbst“ – *tazkīya*. Punkt 5 schließt mit einem Fazit ab.

2. Die Natur des Menschen – *fiṭra*

Das arabische Wort *fiṭra* wird oft übersetzt mit „ursprüngliche Disposition“, „natürliche Veranlagung“ oder „angeborene Natur.“¹² Das Substantiv kommt einmal im Koran vor, in Sure 30, Vers 30: „Und richte nun dein Antlitz auf die Religion, im rechten Glauben, als göttlicher Begabung, mit welcher er die Menschen schuf! [...]“. Hartmut Bobzin überträgt den Begriff *fiṭra* also mit „göttlicher Begabung.“¹³

Dieser Vers wird in der klassischen Literatur im Zusammenhang mit dem folgenden *Hadith*¹⁴ diskutiert: „Abu Huraira, Allahs Wohlgefallen auf ihm, berichtete, dass der Prophet, Allahs Segen und Friede auf ihm, sagte: ‚Jedes Kind wird mit der *fiṭra* geboren, und seine Eltern machen dann aus ihm entweder einen Juden, einen Christen oder einen Sabäer [...]‘.“¹⁵

„Dieser Begriff [...] erfasst nach Auffassung muslimischer Bildungstheoretiker die scheinbar naturgegebene Disposition des Menschen, Gott zu suchen und zu finden; der Mensch wird als *bedürftig* nach Religion und zugleich als *fähig* zur Religion angesehen.“¹⁶ Im Allgemeinen wird in der Diskussion und Reflexion dieses Begriffs von zahlreichen muslimischen Theologen das Wissen um die Existenz Gottes als angeborener Teil der menschlichen Natur vorausgesetzt. Die Rolle der Propheten besteht darin, sie zu läutern, zu stärken und zu perfektionieren.¹⁷

Hier wird deutlich, dass das islamische Menschenbild zwar von einer naturgegebenen Disposition des Menschen zur Religion ausgeht, dass aber Glaube und gutes Verhalten

12 | Jon Hoover, *Fiṭra*, in: K. Fleet/G. Krämer/D. Matringe u. a. (Hg.), *Encyclopaedia of Islam*, THREE, 2016, <http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_ei3_COM_27155> (aufgerufen am 01.03.2019).

13 | Hartmut Bobzin, *Der Koran*. Neu übertragen von Hartmut Bobzin, München 2012, 353. – Die zugehörige Verbform *faṭara* kommt achtmal im Koran im Sinne von „erschaffen“ vor und das Partizip Präsens Aktiv *fāṭir* kommt sechsmal vor, um Gott als „Schöpfer“ der Himmel und der Erde zu beschreiben; vgl. Hoover, *Fiṭra* (wie Anm. 12).

14 | Überlieferung der Aussprüche und Handlungen des Propheten Muhammad.

15 | *Abu-r-Rida/Muhammad Rassoul*, Auszüge aus *Ṣaḥīḥ Al-Buḥārīy*. Aus dem Arabischen übertragen und kommentiert von Abū-r-Riḍā' und Muḥammad Ibn Aḥmad Ibn Rassoul, Köln 1989, Nr. 1385.

16 | Harry Harun Behr, *Du und Ich*. Zur anthropologischen Signatur des Korans, in: H. H. Behr/F. Ulfat (Hg.), *Zwischen Himmel und Erde: Bildungsphilosophische Verhältnisbestimmungen von Heiligem Text und Geist*, Münster 2014, 17.

17 | Vgl. Hoover, *Fiṭra* (wie Anm. 12). – Das Konzept der *fiṭra* hat freilich erkenntnistheoretische Implikationen, die auf Moral, Recht, Psychologie und weitere Bereiche des menschlichen Lebens Auswirkungen haben, auf die hier nicht näher eingegangen wird.

vor allem als durch Sozialisation vermittelt angesehen werden und auch eine aktive Hingabe und Haltung des Menschen erfordern. Der Mensch bedarf also der Anleitung, Anregung, Bildung und Erziehung aus seinem sozialen Umfeld, um sein natürliches Potenzial zu entwickeln. Das heißt: „Nur entlang der Folie einer religiösen Lehre sind allgemein muslimischer Auffassung nach Kinder in der Lage, ganz unabhängig von der spirituellen Disposition eigene religiöse Identität im Sinne bewusster Positionalität zu entwickeln.“¹⁸ Religiöse Bildung ist demnach ein integraler Bestandteil des Islams und beruht auf willentlicher Entscheidung.

Was bedeutet nun ein Begriff wie *fiṭra* religionspädagogisch gewendet? Bei der Erörterung dieser Frage wird eine empirische Arbeit der Verfasserin hinzugezogen, in der die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder rekonstruiert wurden.¹⁹

Die Kinder des Samples der Studie sind alle muslimischen Glaubens. Sie unterscheiden sich jedoch in ihrer religiösen Sozialisation, ihrem Habitus, ihrer Muttersprache, ihrer kulturellen Herkunft und ihrem Geschlecht. Der „konjunktive Erfahrungsraum“,²⁰ den sie teilen, ist ihre religiöse Tradition. Die meisten Kinder des Samples nahmen am islamischen Religionsunterricht in der Grundschule teil und erhielten auch eine zusätzliche religiöse Unterweisung in der Moschee bzw. Gemeinde. In dieser Arbeit wurden drei Typen von Selbstrelationierungen der Kinder deutlich: a) zu Gott im Modus der Personalisierung, b) zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung und c) zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne. Zum besseren Verständnis werden die Typen hier kurz vorgestellt:

Typ A: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Personalisierung

Die Kinder, die diesem Typ zugeordnet werden können, sprechen im Modus einer persönlichen Gotteskonstruktion. Die Perspektive, aus der sie Gott konstruieren, weist eine Gottesnähe auf, die auf den jeweiligen autobiographischen Erfahrungen basiert. Gott wird erlebt als ein „Du“, dessen Existenz nicht in Frage gestellt wird. Sozialweltliche, zwischenmenschliche und jenseitsbezogene Phänomene werden in einem hohen Abstraktionsgrad zur Sprache gebracht, wobei in der Regel Bezüge zu Gott hergestellt werden. In diesem Zusammenhang zeigt sich, dass für das Handeln religiöse bzw. transzendenzbezogene Selbst- und Weltdeutungen eine Rolle spielen, dabei aber auch immanente Selbst- und Weltdeutungen einbezogen werden.²¹

18 | Behr, Menschenbilder (wie Anm. 4), 506.

19 | Vgl. Fahimah Ulfat, Die Selbstrelationierung muslimischer Kinder zu Gott: Eine empirische Studie über die Gottesbeziehungen muslimischer Kinder als reflexiver Beitrag zur Didaktik des Islamischen Religionsunterrichts, Paderborn 2017.

20 | Karl Mannheim, Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main 1980, 214. – Mannheim beschreibt mit dem Begriff der „konjunktiven Erfahrungsräume“ ein Netzwerk aus u. a. kulturellen, familialen, aber auch sprachlichen, nationalen und beruflichen sozialen Räumen. Er benutzt diesen Begriff, um vor allem die existenzielle Bedeutung dieser Räume für die Entwicklung des einzelnen Menschen zu betonen.

21 | Vgl. Ulfat, Selbstrelationierung (wie Anm. 19), 121ff.

Typ B: Relationierung des Selbst zu Gott im Modus der Moralisierung und Traditionsorientierung

Dieser Typ ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder im Modus einer Orientierung am sozial und religiös Erwarteten sprechen, das sie als Norm übernehmen. Dabei dominiert bei ihnen eine moralisierende, schwarz-weiße Gottesperspektive. Es wird eine zweckrationale Beziehung zu Gott in dem Sinne deutlich, dass eine religiöse Leistung erbracht werden muss, um auf das Letztgültige einwirken zu können. Gott wird die Rolle des Erschaffers eines Lohn-Strafe-Systems zugewiesen, wobei Typ B sich auf das System fokussiert, nicht aber auf Gott.²²

Typ C: Relationierung des Selbst zu immanenten Größen im Modus der Gottesferne

Bei diesem Typ existiert Gott lediglich als peripheres Element der sozialen Realität. Typ C zeichnet sich durch das Fehlen eines existenziellen Bezugs zu Gott, zur Religion oder zu transzendenzbezogenen Fragestellungen aus sowie durch eine Gegenwartsbezogenheit und eine Fokussierung auf zwischenmenschliche Interaktionen und Bezüge. Themen mit normativem Potenzial werden im Gegensatz zu den beiden anderen Typen nicht religiös gedeutet. Der leere Platz an der Stelle der Gottesbeziehung wird mit immanenten Welt- und Selbstdeutungen gefüllt. Auch deklaratives Wissen über Gott wird von diesem Typ kaum herangezogen, obwohl die Kinder dieses Typs ebenfalls eine religiöse Bildung aufweisen. Es zeigt sich im Material, dass dieser Typ eine klare Trennung zwischen „Phantasie“ und „Wirklichkeit“ vornimmt, wobei Gott dabei meist im Bereich der Phantasie verortet wird.²³

Was sagen diese Typen nun über die *fiṭra* aus? Im Material wird deutlich, dass die Kinder, die sich der gottesfernen Selbstrelationierung zuordnen lassen – trotz der oben genannten gleichen Voraussetzungen (Teilnahme am Religionsunterricht und in den meisten Fällen auch an der religiösen Unterweisung in der Gemeinde) –, keinen existenziellen Bezug zur religiösen Praxis oder zu Gott herstellen. Bei dem Typ der moralisierenden und traditionskonformen Selbstrelationierung fällt auf, dass es diesen Kindern schwerfällt, eine Gottesbeziehung aufzubauen, die über eine rein formal-inhaltsleere oder formelhafte, moralisch-rigide Religiosität hinausgeht.

Wenn *fiṭra* in der klassischen Literatur Bedürftigkeit und Fähigkeit zur Religion bedeuten kann, stellt sich die Frage, was *fiṭra* angesichts des Typs C bedeuten kann bzw. was Typ C angesichts der *fiṭra* bedeutet. Ist dieser Typ ein Irrtum oder hat er seine *fiṭra* nicht richtig entwickelt oder ist er sogar ein Beleg für *fiṭra*?

Fiṭra kann nicht zwangsläufig mit der Gottesbeziehung gleichgesetzt werden. Sie kann eher als eine Fähigkeit zur Gottesbeziehung bezeichnet werden. *Fiṭra* könnte somit als

22 | Ebd., 169ff.

23 | Ebd., 208ff.

eine Möglichkeit zur Selbstrelationierung zum Sein gedeutet werden. Wie aufgezeigt gibt es unterschiedliche Formen der Selbstrelationierung, die sozusagen Wege der religiösen Entwicklung darstellen. Nur einer von ihnen, nämlich Typ A, führt zum klassischen Modell eines vertrauensvollen Verhältnisses zu Gott. So gesehen hätten alle drei Typen ihre *fiṭra* entwickelt, auch C, da er sich das Potenzial für einen Bezug zum Sein erhalten hat, wenngleich er rein immanent deutet und lebt, was nach islamischer Vorstellung idealerweise ein Bezug zum Göttlichen ist. Also auch bei C kann von einer *fiṭra* ausgegangen werden! Damit wird dieser Typ nicht ausgeschlossen, sondern bekommt eine neue Qualität. Für die Unterrichtspraxis bedeutet das, dass die anwesenden Kinder des Typs C ihre eigenen Überzeugungen nicht als klassische theologische Negativfolie vorgesetzt bekommen. Auch mit ihrer Haltung werden sie gleichberechtigter Teil der Unterrichtsgemeinschaft.

Auf der Grundlage des Materials ist es möglich, ein pädagogisch operationalisierbares Verständnis von *fiṭra* zu formulieren: In diesem Sinne wäre dessen Kernverständnis die Fähigkeit und Bereitschaft des Menschen, Religion auszuprobieren und sich dabei seinen Weg zu suchen. Durch Vers 30:30 kann zumindest davon ausgegangen werden, dass der Mensch nach allen Seiten offen ist mit Bezug auf Gott. Er ist sozusagen fähig zu Religion, also zu einer aktiven Konstruktion.²⁴

3. Der „vollkommene“ Mensch – *al-insān al-kāmil*

Muslimische Denkerinnen und Denker haben schon in frühen Jahrhunderten den Menschen als ein Wesen angesehen, „das sowohl der Entwicklung bedarf als auch ihrer fähig ist.“²⁵ Dabei arbeiteten sie auf anthropologischer Ebene mit dem arabischen Begriff *al-insān al-kāmil*, auf den im Folgenden eingegangen wird.

Besondere Aufmerksamkeit ist hier dem bedeutenden Theologen, Rechtsgelehrten und Mystiker al-Ġazālī²⁶ (gest. 1111) zu widmen, der das Ziel von Bildung in der spirituellen und ethischen Vervollkommnung des Menschen sieht. Intellektuelle und moralische Bildung bzw. Werterziehung sollen der „Läuterung des Charakters“ dienen, was bedeutet, das eigene Handeln an hohen ethischen Maßstäben zu orientieren und das erworbene Wissen auch anzuwenden.²⁷ Dieser Prozess wird mit der Formulierung *tazkīya* bezeichnet (vgl. Punkt 4).

24 | Ebd., 281.

25 | Behr, Du und Ich (wie Anm. 16), 12.

26 | Abū Ḥamid al-Ġazālī wurde 1058 in Tus bei Maschhad in Iran geboren. Einen Großteil seiner Ausbildung absolvierte er in Nashapur und Bagdad. Er wurde stark von Aristoteles' Gedanken beeinflusst und bevorzugte die griechische Logik als Methode. Seine verschiedenen Werke enthalten pädagogische Ratschläge und Ansichten, die ausführlichsten sind in seinem *opus magnum* „Die Wiederbelebung der religiösen Wissenschaftsdisziplinen“ enthalten. Seine Bildungsgedanken prägen die islamische Bildungstradition bis heute.

27 | Günther, Bildungsauffassungen (wie Anm. 5), 64.

Nicht nur für al-Ġazālī, sondern auch für viele andere Denker ebnet Bildung den Menschen den Weg, das Endziel zu erreichen, nämlich die Perfektion bzw. Vervollkommnung des Individuums, die im Zustand des „*al-insān al-kāmil*“ münden soll. Dieser ist das Endziel, die Perfektion bzw. Vervollkommnung des Individuums.²⁸ Lernen führt zur Vervollkommnung der Seele, was für al-Ġazālī die Voraussetzung für das Erreichen des ewigen Glücks im Jenseits ist, womit das Streben nach einer exzellenten Bildung zu einer Verpflichtung für jeden Gläubigen wird.²⁹

Al-Ġazālī ist der Überzeugung, dass Vernunft und Sinne es dem Menschen ermöglichen, sich Wissen über die sichtbare, materielle Welt anzueignen, während Offenbarung und Inspiration es ihm erlauben, die unsichtbare, immaterielle Welt zu entdecken. Dabei sind für ihn rationales Denken, logische Ableitung und empirische Beobachtung zentrale Methoden des Lernens. Diese Methoden helfen dem Menschen, zwischen Wahrheit und Unwahrheit zu unterscheiden. Al-Ġazālī stellt aber auch sehr deutlich fest, dass jeder Wissenserwerb, ob in den religiösen Wissenschaften oder den Naturwissenschaften, letztlich darauf abzielt, das Göttliche zu verstehen.³⁰

In al-Ġazālīs Ratschlägen für Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte wird deutlich, dass sein Ziel der Bildung darin besteht, den Lernenden dazu zu verhelfen, ihr Potenzial zu entfalten und zur „Vollkommenheit“ zu gelangen. Diese ist durch Bildung, Moral und Wissen zu erlangen. Allerdings ist dies für ihn nicht durch eine auswendig gelernte Ansammlung von Fakten zu erreichen, sondern durch Herzenerkenntnis.³¹ Bildung ist in diesem Sinne ein doppelter Prozess: der Erwerb von intellektuellem Wissen (durch die Anwendung von Vernunft und Logik) und die Entwicklung von spirituellem Wissen (abgeleitet von göttlicher Offenbarung und spiritueller Erfahrung). Nach dem Bildungsverständnis der muslimischen Denker müssen für beide gleichermaßen Möglichkeiten geschaffen werden. Der Erwerb von Wissen im Islam ist nicht als Selbstzweck gedacht, sondern als Mittel, um ein erhöhtes moralisches und spirituelles Bewusstsein zu fördern, das zu Glauben und rechtschaffenem Handeln führt.³²

In der islamischen Mystik formuliert Ibn ‘Arabī³³ (gest. 1240) seine Gedanken ebenfalls unter Bezugnahmen auf den Begriff *al-insān al-kāmil*. Fateme Rahmati erläutert, dass

28 | *Insān* bedeutet Mensch, menschliches Wesen; *al-* ist der Artikel; *kāmil* bedeutet vollkommen, vollwertig, vollständig, vollzählig, abgeschlossen, ganz, gesamt.

29 | Vgl. Sebastian Günther, *The Principles of Instruction are the Grounds of our Knowledge. Al-Fārābī’s Philosophical and al-Gazālī’s Spiritual Approaches to Learning*, in: O. Abi-Mershed (Hg.), *Trajectories of Education in the Arab World: Legacies and Challenges*, London 2010, 28.

30 | Ebd., 27.

31 | Günther, *Be Masters* (wie Anm. 8), 382.

32 | Vgl. Bradley J. Cook, *Classical Foundations of Islamic Educational Thought: A Compendium of Parallel English-Arabic Texts*, Provo, Utah 2010, 28.

33 | Muḥyi d-Dīn Ibn ‘Arabī wurde 1165 in Murcia (Spanien) geboren und zählt zu den bedeutendsten Sufis der islamischen Tradition. Aufgrund der hohen Stellung seines Vaters hielt er sich in aristokratischen Kreisen auf. Auf seinen zahlreichen Reisen kam er mit bedeutenden Mystikern, Theologen und Philosophen in Kontakt. Er war nicht nur im Bereich des Sufismus ein herausragender Gelehrter, sondern auch im Bereich der Hadithwissenschaften.

nach Ibn ‘Arabī der Mensch „hinsichtlich seiner Wesenheit vollkommen [ist ...]. Im Vergleich zu den Engeln, die Gott nur anbeten und keine Sünde begehen, kann der Mensch Gott sowohl dienen als auch ihn empören. So [also in seiner Freiheit zum Guten und zum Bösen; Anm. d. Verf.] manifestiert er die Namen Gottes im weitesten Sinne des Wortes. Deshalb ist er [als Geschöpf; Anm. d. Verf.] vollkommen [...]. Somit wird Vollkommenheit hier im Sinne von ‚Ganzheit‘ oder ‚Umfassendheit‘ verwendet und bezieht sich auf die Ebene der menschlichen Natur bzw. Wesenheit.“³⁴

Der Mensch ist also in Ibn ‘Arabīs Sinne als Geschöpf durch seine Freiheit von seinem Wesen her vollendet bzw. umfassend. Wahre Vollkommenheit erlangt er aber erst, wenn er sich aus seiner Freiheit heraus Gott zuwendet, um mit ihm eins zu werden. „Derjenige, der die von Gott geschenkten Potenziale verwirklicht, ist der wahre Mensch, das heißt der vollkommene Mensch, der Zweck der Schöpfung.“³⁵ *Al-insān al-kāmil* ist somit derjenige, der seine Freiheit dahingehend interpretiert, dass er sich Gott hingibt.³⁶

In dieser Formulierung wird eine Spannung deutlich, die im Grunde unauflöslich ist, nämlich die zwischen der anthropologischen und der spirituellen Dimension des Begriffes *al-insān al-kāmil*. Mag ein anthropologisches Bildungsideal erreichbar sein, da das Potenzial im Menschen dafür vorhanden ist, so ist das spirituelle Ideal eine Vorstellung, die sogar Muhammad nach seiner eigenen Ansicht nicht erreicht hat. Auf der anthropologischen Ebene aber liefert der Begriff *al-insān al-kāmil* Zielvorstellungen einer religiösen und ethischen Entwicklung. Es stellt sich nun die Frage, wie der Mensch diese religiösen Entwicklungspotenziale in Gang setzen kann und was er dafür braucht. Das führt zum Begriff der „Läuterung“ bzw. der „Kultivierung des Selbst“, der im Folgenden beschrieben wird.

4. Die Kultivierung des Selbst – *tazkiya*

Die Entfaltung des eigenen Potenzials (*fiṭra*) hin zum Zustand der Vollendung (*al-insān al-kāmil*) erfordert die dafür nötige „Kultivierung des Selbst“ (*tazkiya*): Der Mensch ist laut Koran fähig, Recht und Unrecht voneinander zu unterscheiden, und auch zu rechtem und unrechtem Handeln in der Lage (Koran 91:8). Der Mensch kann seine negati-

34 | *Fateme Rahmati*, Der Mensch als Spiegelbild Gottes in der Mystik Ibn ‘Arabīs, Wiesbaden 2007, 83.

35 | Ebd., 84.

36 | Um die im Koran beschriebenen Eigenschaften Gottes nachahmen zu können, ist die Person des Propheten Muhammad zentral. Seine Person und sein Vorbild sind Dreh- und Angelpunkt der Überlegungen, da er als derjenige angesehen wird, der die göttlichen Charaktereigenschaften Halstead am besten verwirklicht hat. Der Prophet Muhammad gilt nach dem Koran als das vollkommene moralische Vorbild: „Ihr habt ja im Gesandten Gottes ein schönes Vorbild für den, der Gott und den Jüngsten Tag erwartet und der Gottes oft gedenkt.“ (33:21). Muhammad sah es als seine Aufgabe, den guten Charakter zu vervollkommen, indem er ethische Werte selbst praktizierte und veranschaulichte. Vgl. Halstead, An Islamic Concept (wie Anm. 1) 284.

ven Eigenschaften erkennen und überwinden. Für diesen Prozess gibt es einen Begriff in der muslimischen Theologie, nämlich *tazkīya*, den William Chittick mit „Kultivierung“ übersetzt. Die „Kultivierung des Selbst“ leitet Chittick aus dem Versen 7–10 der Sure 91 ab, die er folgendermaßen überträgt: „Bei dem Selbst und Dem, Der es in das richtige Verhältnis brachte und es zu Verdorbenheit wie Gottesfurcht anregte. Erfolgreich ist der, der es kultiviert, und erfolglos der, der es vergräbt.“³⁷

Chittick weist darauf hin, dass der Begriff *tazkīya* lexikalisch gleichzeitig „Reinigung“ und „Verfeinerung“ bedeutet. Der Begriff hat damit sowohl eine spirituelle als auch eine zivilisatorische Dimension. Reinigung bezieht sich auf die Distanzierung von Dingen, die schlecht sind für die Seele, Verfeinerung auf das Kultivieren und Weiterentwickeln der Seele. Beide Bedeutungen verbindet Chittick miteinander, indem er die doppelte Bedeutung erklärt: *Tazkīya* wird für das Aussäen von Pflanzensamen verwendet. „Those who plant the seeds neither ‚purify‘ them nor ‚augment‘ them. Rather, they put them into a situation where they can thrive, prosper, and bring out their own potentiality. Hence tazkiyat annafs means not only ‚to purify the soul‘, but also to allow the soul to grow and thrive by opening it up to the bounty of God.“³⁸

Ali Ghandour beschreibt diesen Prozess als den Versuch des Menschen, die im Koran beschriebenen Eigenschaften Gottes nachzuahmen, wie etwa Gerechtigkeit, Gnade, Liebe, Mitgefühl, und zwar sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber anderen Menschen und Lebewesen. Zentral in der koranischen Sprache im Zusammenhang mit der Kultivierung des Selbst ist auch der Topos der Überwindung der Maßlosigkeit (7:31). Maßlosigkeit im Sinne von Gier und Unersättlichkeit wird abgelehnt. Diese Maßlosigkeit kann jedoch durch eine innere Einstellung, sprich die Entwicklung eines bestimmten Bewusstseins überwunden werden. Dies trägt zur Überwindung schlechter Charaktereigenschaften bei und somit zur Kultivierung des Selbst.

Um eine kultivierte Einstellung zu erlangen, können verschiedene Wege gegangen werden, wie Meditation, Gebet, Verzicht, Spenden usw. Im maßvollen Umgang mit sich selbst und mit der Welt kann der Mensch seiner Verantwortung vor Gott gerecht werden. Dazu hat er das Potenzial erhalten, das er in sich entdecken und entwickeln muss.³⁹

Auch für al-Ġazālī bedeutet Kultivierung des Selbst den zentralen Weg der spirituellen Entwicklung des Menschen. Bildung sieht er als notwendige Bedingung an, all das zu kultivieren, was Gott im Menschen zu seinem Glück und spirituellen Nutzen angelegt

37 | William C. Chittick, *Sufism: A Beginner's Guide*, London 2007, 62.

38 | Ebd., 51.

39 | Vgl. Ali Ghandour, Die Überwindung der Maßlosigkeit durch die Kultivierung des Selbst aus der Perspektive der Sufis, in: M. Khorchide/S. Binay (Hg.), *Islamische Umwelttheologie zwischen Norm, Ethik und Praxis*, Freiburg 2019 (in Druck).

hat. Bildung in seinem Sinne ist sowohl eine Voraussetzung für die Hingabe zu Gott, als auch selbst eine Art Hingabe.⁴⁰

Die Kultivierung des Selbst bedeutet demnach sowohl das Reinigen des Selbst im Sinne des sich Abwendens von allem, was schlecht ist, als auch die Verfeinerung des Selbst im Sinne des Verstärkens von allem, was gut ist.⁴¹

Teil der Kultivierung des Selbst ist die moralische Lebensführung und das Sozialverhalten, das sich im Ausdruck *adab* niederschlägt. Neben der zunächst ethischen und sozialen Bedeutung im Sinne von „hohe Qualität der Seele, gute Erziehung, Urbanität und Höflichkeit“ bekam *adab* ab dem ersten Jahrhundert der Hidschra⁴² auch eine intellektuelle Bedeutung: „*Adab* came to imply the sum of knowledge which makes a man courteous and ‚urbane‘, profane culture (as distinct from *‘ilm*, learning, or rather, religious learning, *Ḳu’rān*, *ḥadīth* and *fikh*) based in the first place on poetry, the art of oratory, the historical and tribal traditions of the ancient Arabs, and also on the corresponding sciences: rhetoric, grammar, lexicography, metrics.“⁴³

In dem Ausdruck *adab* schlagen sich „humanistische Inhalte und Ziele von Bildung und Ethik“ nieder. Der Begriff umfasst „intellektuelle Bildung und moralische Lebensführung im besten Wortsinne.“⁴⁴ *Adab* umfasst also neben dem Lernen auch Fragen der Ethik, der Moral und des Benehmens.

5. Schlussfolgerung

Zusammenfassend kann *fiṭra* als Veranlagung und Potenzial des Menschen für einen Bezug zum Sein verstanden werden. Der Mensch hat folglich aus dieser islamisch-anthropologischen Perspektive ein Bedürfnis nach Sinn und Beziehung zum Göttlichen. Er ist demgemäß sowohl fähig zu als auch bedürftig nach einer Selbstrelationierung zum Göttlichen. Das Idealbild, zu dem sich der Mensch religiös und ethisch hin orientieren und entwickeln soll, gerinnt in der Formulierung *al-insān al-kāmil*. Die Methode, mit der er dies erreichen kann wird als Kultivierung des Selbst (*tazkīya*) bezeichnet. Dabei steht die intrinsische Motivation im Vordergrund, „also die Frage nach der Selbstregulierung des Verhaltens auf der Grundlage subjektiver religiöser Motive.“⁴⁵

40 | Vgl. *Hamid Reza Alavi*, Al-Ghazālī on moral education, in: *Journal of Moral Education* 36 (2007), 312.

41 | Vgl. *Chittick*, *Sufism* (wie Anm. 37), 60–61.

42 | Hidschra markiert den Beginn der islamischen Zeitrechnung ab dem 24.09.622, die mit der Auswanderung des Propheten Muhammad von Mekka nach Medina datiert wird.

43 | *Francesco Gabrieli*, *Adab*, in: P. J. Bearman/T. Bianquis/C. E. Bosworth/E. J. von Donzel u. a. (Hg.), *Encyclopaedia of Islam*, Second Edition, 2012, <http://dx.doi.org/10.1163/1573-3912_islam_SIM_0599> (aufgerufen am 01.03.2019).

44 | Vgl. *Sebastian Günther*, *Bildung und Ethik im Islam*, in: R. Brunner (Hg.), *Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion*, Stuttgart 2016, 219–220.

45 | *Harry Harun Behr*, Ursprung und Wandel des Lehrerbildes im Islam mit besonderem Blick auf die deutsche Situation, in: B. Schröder/H. H. Behr/D. Krochmalnik (Hg.), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden*,

Folglich kann Bildung aus einer islamisch-anthropologischen Perspektive als Förderung und Anregung der Selbsterkenntnis und Selbstentwicklung der intellektuellen, sozialen und spirituellen Fähigkeiten und Potenziale des Menschen angesehen werden. Sie zielt auf „die Fähigkeit des jungen Menschen, mit dem Heranwachsen mehr und mehr die Führung seiner selbst zu bestimmen und zu verantworten – auch in religiöser Hinsicht.“⁴⁶

Diese anthropologische Sichtweise verdeutlicht, dass Bildung als eine lebenslange Entwicklungsaufgabe angesehen wird, die in „Auseinandersetzung mit dem Diesseits und in persönlicher Bezogenheit auf das Jenseits“ erfolgt. Das entspricht einem dynamischen und die Entwicklungsaspekte des Subjekts berücksichtigenden Verständnis von Bildung, in der das Subjekt zu eigenständigen Positionen und Entscheidungen und somit zur Mündigkeit finden kann.⁴⁷

Folglich ist Bildung aus einer anthropologischen Perspektive auch im Islam „primär als Selbst-Bildung angelegt.“⁴⁸ Die Aufgabe der Religionspädagogik ist, die Heranwachsenden dabei zu begleiten und sie zu unterstützen, ihre Potenziale zu entwickeln und ihre Bereitschaft anzuregen, die Zügel selbst in die Hand zu nehmen und die eigene „persönliche Gangart“ in Bezug auf Fragen des Glaubens und der religiösen Lebensweise zu finden.⁴⁹

Christen und Muslimen, Berlin 2009, 168.

46 | Behr, Menschenbilder (wie Anm. 4), 515.

47 | Ebd., 499–500.

48 | Ebd., 499.

49 | Behr, Du und Ich (wie Anm. 16), 29.

Globale Gerechtigkeit braucht Bildung



Andreas Benk (Hg.)
Globales Lernen
Bildung unter dem Leitbild weltweiter
Gerechtigkeit

ca. 208 Seiten, Paperback
ca. € 22,- [D] / € 22,70 [A]
ISBN 978-3-7867-3200-6

Erscheint im August 2019

»Globales Lernen« ist eine immer wichtiger werdende Bildungsaufgabe, jedoch findet »Globales Lernen« in den Lehramtsstudiengängen bislang kaum Beachtung. Ihm geht es um Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung, doch untrennbar damit verbunden auch um Menschenrechte, globale soziale Gerechtigkeit und Friedenserziehung: eine Herausforderung für unsere gesamte Gesellschaft, vor allem aber für den Bildungsauftrag unserer Schulen.

Deshalb thematisiert und diskutiert der vorliegende Band aus 16 Fachperspektiven ein breites Spektrum drängender Zukunftsfragen: Wie lässt sich globale Solidarität ethisch begründen? Welche Kompetenzen sollte globales Lernen fördern? Wie wird globales Lernen konkret? Wo ist die Politik gefordert?



GRÜNEWALD

www.grunewaldverlag.de

Weltkirchliches Engagement konkret



Heinrich Geiger / Nora Kalbarczyk /
Thomas Krüggeler / Marko Kuhn /
Markus Leimbach (Hg.)

**Bildung und Wissenschaft im Horizont
von Interkulturalität**

270 Seiten

Hardcover

€ 38,- [D] / € 39,10 [A]

ISBN 978-3-7867-3166-5

Die katholische Kirche verfügt über einen reichhaltigen Erfahrungsschatz im Bereich des interkulturellen Austausches. In diesem Band beleuchten renommierte Autorinnen und Autoren aus verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen sowie aus internationalen Kontexten die weltweiten Diskussionen um Interkulturalität mit dem Fokus auf den Bereich Bildung und Wissenschaft.

Dabei lenken sie den Blick auf die Arbeit, die der Katholische Akademische Ausländer-Dienst (KAAD) in den vergangenen Jahrzehnten auf dem Gebiet der postgraduierten Studien- und Forschungsförderung geleistet haben.

Die Aufsätze spiegeln dieses Bemühen um Interkulturalität, Frieden und interreligiösen Dialog wider und zeigen Perspektiven für die zukünftige Arbeit auf.



GRUNEWALD

www.grunewaldverlag.de