

Forum

Islamisch-Theologische Studien Islamic-Theological Studies

Herausgeber | Editor:

Univ.-Prof. Dr. Zekirija Sejdini

Ayman Agbaria & Iddo Felsenthal

Modern Islamic Religious Education on the Move:
Epistemological Reorientation, Pedagogical Transformation,
and Ethical-Political Engagement

Ibrahim Aslandur

Die Bildsamkeit des Menschen:
Eine interdisziplinäre Betrachtung von herbartianischer Pädagogik
und islamtheologischen Bildungskonzepten

Nadire Mustafi & Rehan Nezir

Kompetenzorientierter islamischer Religionsunterricht in der öffentlichen Schule:
Der Lehrplan im Kanton Thurgau zwischen curricularer Konzeption
und gesellschaftlicher Rezeption

Liselotte Abid

Muḥammad Iqbal (1877–1938): Poesie als Sprache der Philosophie

Jens Bakker

Standard Works in the Age of Classical Theology
of Sunnite Islam (7th/13th to 13th/19th Centuries)

Mohammed Abdelrahem

Zur Relativität islamischer Normativität:
Diskurslinien der *taṣwīb*-Lehre von al-Ġāhiz (gest. 869)
zu al-Ġaṣṣāṣ (gest. 981) und al-Baṣrī (gest. 1044)

Forum

Islamisch-Theologische Studien Islamic-Theological Studies

Herausgeber | Editor:

Univ.-Prof. Dr. Zekirija Sejdini

Redaktion | Editorial Team:

Univ.-Prof. Dr. Zekirija Sejdini, Wien
Ass.-Prof. Mehmet H. Tuna, PhD, Innsbruck
Dr. Aslıgül Aysel, Innsbruck
Prof. Dr. Ayşe Almula Akca, Münster

Wissenschaftlicher Beirat | Advisory Board:

Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, Istanbul / Prof. Dr. Bekim Agai, Frankfurt / Prof. Dr. Rauf Ceylan, Osnabrück / Prof. Dr. Lejla Demiri, Tübingen / Prof. Dr. Amir Dziri, Fribourg / Prof. Dr. Frank Griffel, Yale / Prof. Dr. Sebastian Günther, Göttingen / Prof. Dr. Reza Hajatpour, Erlangen / Prof. Dr. Marcia Hermansen, Chicago / Prof. Dr. Enes Karić, Sarajevo / Univ.-Prof. Dr. Martina Kraml, Innsbruck / Prof. Dr. Serdar Kurnaz, Berlin / Prof. Dr. Farid Panjwani, Karachi / Prof. Dr. Mathias Rohe, Erlangen / Prof. Dr. Yaşar Sarıkaya, Giessen / Prof. Dr. Hansjörg Schmid, Fribourg / Prof. Dr. Mualla Selçuk, Ankara / Prof. Dr. Mira Sievers, Hamburg / Univ.-Prof. Dr. Abdullah Takim, Innsbruck

Lektorat:

Dr. Axel Metzger, Innsbruck

Impressum

Forum Islamisch-Theologische Studien

Forum Islamic-Theological Studies

ISSN 2941-122X

Forum Islamisch-Theologische Studien ist eine internationale und interdisziplinäre Fachzeitschrift mit der Zielsetzung, den wissenschaftlichen Diskurs rund um die Islamische Theologie und Religionspädagogik sowie deren Konzeptualisierung zu fördern. In seiner Ausrichtung interdisziplinär, multiperspektivisch dialogisch und bekenntnisübergreifend, bietet das Forum eine Plattform für Studien, hermeneutische Analysen und wissenschaftliche Reflexionen im Bereich der diversen Subdisziplinen Islamisch-Theologischer Studien. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf dem Austausch von innovativen, gegenwärtigen Ansätzen mit Positionen traditioneller islamischer Gelehrsamkeit. Zugleich ist es ein Anliegen, der innerislamischen Vielfalt mit den verschiedenen Glaubensströmungen und Rechtsschulen Raum zu bieten. Als intra- und interreligiös ausgerichtetes Medium ist die Zeitschrift Forum Islamisch-Theologische Studien ebenso offen für Beiträge aus fachnahen Disziplinen wie der Islamwissenschaft, Religionswissenschaft und Religionssoziologie sowie anderen Theologien.

Forum Islamic-Theological Studies is an international and interdisciplinary academic journal with the aim of fostering academic discourse on Islamic theology, religious education, and their conceptualization. Characterized by its interdisciplinary, multi-perspective, dialogical, and interdenominational approach, the forum provides a platform for studies, hermeneutical analyses, and academic reflections within the diverse subfields of Islamic-Theological Studies. A special emphasis is placed on the exchange of innovative, contemporary approaches with positions rooted in traditional Islamic scholarship. At the same time, the journal seeks to give space to the intra-Islamic diversity of various faith traditions and legal schools. As a medium oriented toward both intra- and interreligious perspectives, the journal Forum Islamic-Theological Studies is also open to contributions from related disciplines, such as Islamic Studies, Religious Studies, Sociology of Religion, and other theologies.

Herausgeber & Inhaber (Editor): Univ.-Prof. Dr. *Zekirija Sejdini* (Wien).

Redaktion (Editorial Team): Univ.-Prof. Dr. *Zekirija Sejdini* / Ass.-Prof. *Mehmet H. Tuna*, PhD / Dr. *Aslıgül Aysel* / Prof. Dr. *Ayşe Almula Akca*, Universität Innsbruck, Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Karl-Rahner-Platz 1, A-6020 Innsbruck; E-Mail: forum@uibk.ac.at.

Wissenschaftlicher Beirat (Advisory Board): Prof. Dr. *Alparslan Açıkgenç* (Istanbul) / Prof. Dr. *Bekim Agai* (Frankfurt) / Prof. Dr. *Rauf Ceylan* (Osnabrück) / Prof. Dr. *Lejla Demiri* (Tübingen) / Prof. Dr. *Amir Dziri* (Fribourg) / Prof. Dr. *Frank Griffel* (Oxford) / Prof. Dr. *Sebastian Günther* (Göttingen) / Prof. Dr. *Reza Hajatpour* (Erlangen) / Prof. Dr. *Marcia Hermansen* (Chicago) / Prof. Dr. *Enes Karić* (Sarajevo) / Univ.-Prof. Dr. *Martina Kraml* (Innsbruck) / Prof. Dr. *Serdar Kurnaz* (Berlin) / Prof. Dr. *Farid Panjwani* (Karachi) / Prof. Dr. *Mathias Rohe* (Erlangen) / Prof. Dr. *Yaşar Sarkaya* (Gießen) / Prof. Dr. *Hansjörg Schmid* (Fribourg) / Prof. Dr. *Mualla Selçuk* (Ankara) / Prof. Dr. *Mira Sievers* (Hamburg) / Univ.-Prof. Dr. *Abdullah Takim* (Innsbruck).

Begutachtungsverfahren (Peer Review): Die im FORUM veröffentlichten Abhandlungen werden durch fachkundige Dritte beidseitig anonym begutachtet. Dem Verfasser/der Verfasserin wird danach mitgeteilt, ob der Beitrag zur Veröffentlichung – ggf. nach empfohlener Überarbeitung – angenommen werden kann.

The papers published in the FORUM are anonymously reviewed by expert third parties. The author is then informed whether the article can be accepted for publication—if necessary, after the recommended revision.

Urheberrechte (Copyrights): Alle Beiträge werden im FORUM unter der Creative Commons Lizenz CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) veröffentlicht, die die Wiederverwendung, Anpassung, Verbreitung und Vervielfältigung in jedem Medium erlaubt, sofern auf die Urheberin hingewiesen wird.

All contributions in the FORUM are published under the Creative Commons Attribution License CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits reuse, adaptation, distribution, and reproduction in any medium, provided that credit is given to the author.

Forum

Vol. 5 (2026), issue 1

Inhalt

Ayman Agbaria & Iddo Felsenthal

Modern Islamic Religious Education on the Move: Epistemological Reorientation,
Pedagogical Transformation and Ethical-Political Engagement 4

Ibrahim Aslandur

Die Bildungsamkeit des Menschen: Eine interdisziplinäre Betrachtung
von herbartianischer Pädagogik und islamtheologischen Bildungskonzepten 22

Nadire Mustafi & Rehan Neziri

Kompetenzorientierter islamischer Religionsunterricht in der öffentlichen Schule:
Der Lehrplan im Kanton Thurgau zwischen curricularer Konzeption und gesellschaftlicher Rezeption 40

Liselotte Abid

Muḥammad Iqbāl (1877–1938): Poesie als Sprache der Philosophie 59

Jens Bakker

Standard Works in the Age of Classical Theology
of Sunnite Islam (7th/13th to 13th/19th Centuries) 77

Mohammed Abdelrahem

Zur Relativität islamischer Normativität: Diskurslinien der *taṣwīb*-Lehre
von al-Ġāḥiẓ (gest. 869) zu al-Ġaṣṣāṣ (gest. 981) und al-Baṣrī (gest. 1044) 94

Rezensionen

Tobias Specker SJ

Farid Suleiman & Mira Sievers (Hg.). *The Grammar of 'God' in Judaism, Christianity and Islam* 112

Jonas Kolb

Hansjörg Schmid, Noemi Trucco, Isabella Senghor & Ana Gjerci. *Soziale Konflikte. Potenziale aus
sozialwissenschaftlicher, islamischer und christlicher Perspektive* 116

Şenol Yağdı

Said Topalović. *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische
Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas* 119

Aslğül Aysel

Hossam Ouf. *Hadithüberlieferung und Konfessionalität. Al-Buḥārīs al-Ġāmi‘ aṣ-ṣaḥīḥ und al-Kulaynīs
al-Kāfi in den sunnitischen und zwölferschütischen Hadithwissenschaften* 122

Sigrid Moser

Tuba Işık (Hg.). *Islamisch-Ästhetische Bildung. Neue Ansätze für die religiöse Bildung* 125

Ayman Agbaria & Iddo Felsenthal
Faculty of Education, Haifa University

Modern Islamic Religious Education on the Move Epistemological Reorientation, Pedagogical Transformation, and Ethical-Political Engagement

Abstract

Modern Islamic Religious Education (MIRE) reconciles traditional confessional instruction with contemporary critical inquiry. Drawing on the works of Muslim thinkers active in the West, namely, Mohammed Arkoun, Abdolkarim Soroush, and Tariq Ramadan, it is based on three foundations: epistemological reorientation, pedagogical transformation, and ethical-political engagement. Arkoun introduces deconstruction of orthodox power structures; Soroush advances epistemological pluralism and dialogical reasoning; and Ramadan links revelation to civic responsibility. Their approach is one of religious experimentality reanimating the relations between text and context and permitting educators to be pedagogical bricoleurs. Together, they shape a dynamic educational model cultivating learners as *mukallafin* – morally responsible, critically reflective, and civically engaged individuals.

Keywords: Modern Islamic Religious Education; Critical Fidelity; Political Engagement; Pluralism

Ayman Agbaria, Faculty of Education, Haifa University
e-mail: aagbaria@edu.haifa.ac.il

Iddo Felsenthal, Faculty of Education, Haifa University
e-mail: ifelsenthal@mandel.org.il

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits re-use, adaptation, distribution, and reproduction in any medium, provided proper credit is given.

Introduction

Islamic Religious Education (IRE) today operates within a bifurcated landscape. On one side stands a traditional, confessional model rooted in doctrinal orthodoxies and the transmission of fixed religious knowledge. On the other side lies a constructivist and critical model that emphasizes context, autonomy, and pluralism. Each model presents distinct limitations. Traditional IRE often resists epistemological plurality and remains relatively disengaged from the socio-cultural complexities of contemporary, particularly Western, contexts. It tends to approach modern discourses on science, ethics, politics and likewise either defensively or apologetically, while safeguarding inherited frameworks from critical scrutiny. Conversely, constructivist IRE, although attentive to contemporary discourses, may distance itself from the theological depth of the tradition. The result is an impasse: one model avoids reflective critique, while the other marginalizes transcendental spirituality.

In search of a way beyond this impasse, this paper turns to contemporary Muslim thinkers in search for avenues for reconceptualizing Islamic education that is capable of holding together theological inheritance and reflective critique. Specifically, it turns to the writings of Mohammed Arkoun, Abdolkarim Soroush, and Tariq Ramadan, drawing on three peer-reviewed publications we have co-authored. The first, published in *Religions* (Felsenthal & Agbaria, 2023), investigates Arkoun's epistemological deconstruction and his critique of closed systems of thought. The second, in the *Springer Journal of Religious Education* (Felsenthal & Agbaria, 2025b), examines Soroush's theory of religious knowledge and its curricular implications. The third, in the *British Journal of Religious Education* (Felsenthal & Agbaria, 2025a), analyzes Ramadan's integration of *maqāṣid* (objectives of Sharia) with contextual reasoning and ethical responsibility.

Building on these studies, the paper argues for a model of Modern Islamic Religious Education (MIRE) that draws on Arkoun, Soroush, and Ramadan to reconcile theological commitment with critical inquiry. Positioned between confessional traditionalism and secular constructivism, it proposes an educational approach that sustains revelation while legitimizing interpretation, plural reasoning, and public responsibility. The central claim is that Islamic education can move beyond transmission toward reflective, context-responsive learning without relinquishing its religious grounding. Yet before we delve further into the discussion, a word of caution is needed: what we propose does not aim to resolve all tensions within IRE. Rather, it seeks to provide a conceptual space in which such tensions can be productively reworked and negotiated.

The paper is organized into four parts and a conclusion. First, we introduce the three thinkers and draw on our prior scholarship to clarify the educational significance of their intellectual projects. Second, we analyze their intersections, highlighting convergences and divergences to map the conceptual terrain from which MIRE emerges. Third, we articulate the foundations of MIRE (epistemological reorientation, pedagogical transformation, and ethical-political engagement) while identifying experimentality as its constitutive ethos. Fourth, we suggest possible curricular directions, classroom pedagogies, and institutional considerations that follow from these foundations. The contribution is thus not only conceptual but also programmatic, offering a preliminary framework for moving from confessional transmission toward inquiry-within-faith. We conclude by situating MIRE across contemporary paradigms and tensions and by reflecting on our positionality as the authors of this study.

Three Thinkers in Three Articles

Contemporary Muslim reformist thinkers embody both continuity and rupture in the relationship between Islamic tradition and non-Islamic intellectual currents. They do not simply revive classical doctrines but

reinterpret heritage through engagement with non-Islamic epistemological and ethical frameworks. Following Pierre Nora's (Nora & Cuesta, 1998, 16) distinction between *milieux de mémoire* (living memory) and *lieux de mémoire* (archived memory), their central challenge is reanimation: moving Islamic heritage from its current condition as a curated archive – accessed mainly for citation or critique – toward a continuous, dialogical, reflective, and above all lived practice capable of shaping the present. Arkoun's call to recover the "unthought," Soroush's vision of religious knowledge as expanding and contracting with human experience, and Ramadan's integration of revelation with ethical praxis and civic responsibility converge in this task of reanimation. Their work shows that returning to classical Muslim philosophers, theologians, and jurists is not about citation but about intellectual bricolage – reconstructing inherited concepts in conversation with non-Islamic frameworks of thought and redirecting them toward concrete lived practice. Together they recast Islamic thought as a living hermeneutic endeavor, capable of addressing the epistemological and ethical demands of pluralistic, democratic, and multireligious societies.

Mohammed Arkoun (1928–2010), an Algerian-born scholar, devoted much of his work to re-opening interpretive spaces both within, and vis-à-vis, what he termed the "official closed corpus" of Islamic orthodoxy. His distinction between the "Qur'anic fact" (*fait coranique*) – the divine revelation itself – and the "Islamic fact" (*fait islamique*) – its historical and ideological interpretations – served to challenge theological monopolies, historicize Islamic thought, uncover its "unthought," and re-situate it within broader humanistic and comparative frameworks (Ahmad et al., 2019). Drawing on intellectual currents such as Derridean deconstruction, Foucauldian historiography, and the historiography of the Annales school, Arkoun aimed to synthesize Islamic and Western traditions (Kersten, 2011; Shaikh, 2004). While his work is typically discussed in theological or philosophical terms, its educational implications remain under-explored. Leirvik (2015) alludes to the subject of education through emphasizing Arkoun's reading of the Qur'an as open-ended discourse rather than closed scripture.

Our interest in Arkoun is reflected in our article, "How to Read the Quran in Religious Islamic Education: What Educators Can Learn from the Work of Mohammed Arkoun" (Felsenthal & Agbaria, 2023). In this paper, we examine Arkoun's multi-layered hermeneutics of the Qur'an, demonstrating how his analytical framework – structured around four levels or "faces" of reading – promotes a pedagogy rooted in contingency and critical thinking. Central to Arkoun's approach is the concept of *unthought* (*impensé*), which invites students and educators to uncover repressed or unexplored aspects of Islamic thought, as well as marginalized traditions and voices. His notion of *mukallaf*, or moral agency, further encourages the development of personal responsibility within the context of communal ethics. By moving between close textual analysis and broader processes of meaning-making, for us, Arkoun exemplifies an educational attempt to reconcile religious tradition with modern rationality and postmodern tools.

Born in 1945, Abdolkarim Soroush is a leading Iranian intellectual whose post-revolutionary trajectory – from university reformer to exiled dissident – has shaped a project that bridges Islamic theology, philosophy of science, political theory, and Sufi mysticism. His most distinctive contribution is the theory of the "contraction and expansion" (*qabḍ wabaṣṭ*) of religious knowledge, which distinguishes between the immutable essence of divine revelation and the historically contingent, fallible nature of human interpretation (Fletcher, 2005; Ghamari-Tabrizi, 2004). This epistemological model enables a dynamic and pluralistic understanding of Islam (Arjomand, 2002), further deepened by his reinterpretation of revelation as a dialogical and human-divine interaction rather than a static transmission of propositions (Akbar, 2017; Chatelier, 2015). Soroush's pluralism is not merely an ethical stance but a philosophical imperative: it reflects the inherent multiplicity of human experiences of the divine. As Agbaria (2022) notes, his approach resonates with John Hick's distinction between the Real as-it-is-in-itself and the Real as-it-appears in

human perception, suggesting an education that cultivates openness to the noumenal through reflective, interreligious engagement.

Our interest in Soroush centers on his possible contribution to an IRE that is more critical, contextually responsive and above all humanistic. This focus is articulated in our article, “The Contraction and Expansion of Islamic Education: The Possible Contribution to Humanistic Islamic Religious Education in the Work of Abdolkarim Soroush” (Felsenthal & Agbaria, 2025b), where we analyze Soroush’s dual movements of contraction and expansion across three key concepts: reason, religious experience, and pluralism. These dynamic processes enable Soroush to reconceptualize Islamic education as inherently humanistic and dialogical. His distinction between immutable religion and mutable religious knowledge establishes an epistemological foundation for an educational model that is both historically conscious and adaptable. Furthermore, Soroush’s emphasis on inner religious experience, influenced by mystical traditions, anchors his vision in individual authenticity and pluralism. This ongoing interplay between rational critique and spiritual depth distinguishes Soroush’s thought as a significant and original contribution to a humanistic approach to MIRE (Felsenthal & Agbaria, 2025b).

Tariq Ramadan, born in Geneva in 1962, stands as a prominent Muslim intellectual advocating for a “European Islam” that reconciles Islamic values with Western civic frameworks (Brahimi & Brisson, 2020; Tampio, 2011). In recent years he has been accused of sexual harassment and rape, deepening his deeply controversial public persona. We find that his work carries important notions and ideas and should be treated separately from the man. Ramadan’s reformist vision pivots from rigid legalism to an ethical reinterpretation of Islamic jurisprudence, centering *maqāṣid al-sharīʿa* (objectives of Islamic law) and *maṣlaḥa* (public interest) as the core of modern *ijtihād* (MacDonald, 2014; March, 2011).¹ Ramadan’s “new geography of sources” proposes collaboration between textual scholars (*ʿulamāʾ al-nuṣūṣ*) and contextual experts (*ʿulamāʾ al-wāqiʿ*), notably from the natural and social sciences, aiming to produce an ethics-based hermeneutic relevant to contemporary life (Tampio, 2011). Furthermore, he extends the concept of *dār al-shahāda* (abode of witnessing), a departure from classical binaries like *dār al-Islām* and *dār al-ḥarb* (abode of Islam and abode of War), positing Europe as a space where Muslims can authentically live their faith and contribute positively to society. In this framework, civic engagement becomes not only permissible but essential to Islamic witness, grounding Ramadan’s religious and ethical vision within the participatory norms of democratic life (Weismann, 2019; Zemmin, 2015). This vision affirms the compatibility of Islamic ethics with pluralist political arrangements, thus bridging spiritual commitments and public reason.

In “Justice Before God: Critical Islamic Education Based on the Work of Tariq Ramadan” (Felsenthal & Agbaria, 2025a), we analyse Ramadan’s ethical-political reformism. Drawing on foundational Islamic concepts such as *ijihad*, *maslaha*, *maqasid*, *umma*, and *jihad*, Ramadan develops an Islamic ethics of civic engagement and social justice. Our analysis shows how he reclaims Islamic vocabulary to foster political responsibility, shaping an educational framework that emphasizes critical loyalty, ethical activism, social justice and faith-based reasoning. Ramadan’s approach integrates Islamic theology with democratic ethics and critical pedagogy.

In sum, Arkoun reopens what he terms the “Official Closed Corpus,” advancing a hermeneutics that unsettles inherited monopolies of interpretation. Soroush reframes the relation between immutable religion and mutable religious knowledge, situating revelation in ongoing dialogue with philosophy, science, and ethics. Ramadan, in turn, binds interpretation to moral formation, civic and political participation, social justice and spiritual integrity. Taken together, the intellectual projects of Arkoun,

¹ Hereafter these terms shall be written *maslaha*, *maqasid* and *ijihad* to facilitate reading.

Soroush, and Ramadan embody a shared effort to revitalize Islamic thought and education through dialogical engagement – both within the tradition and vis-à-vis non-Islamic intellectual currents. They not only refer to but dialogue with Islamic thinkers throughout the ages, such as Al-Ghazali, Miskawayhi and Ibn Rushd, among others. At the same time, their encounters with Western thinkers such as Derrida, Habermas, Hick, and Rawls, among others, are not instances of mere borrowing but of dialogical correspondence, where Islamic concepts are brought into critical exchange with liberal theories of deliberation, autonomy, and justice. This orientation sketches the contours of a MIRE attentive to history, critical inquiry, and ethical responsibility. What follows traces the distinct moves each thinker makes in reconceptualizing Islamic education and shows how – when read together – these moves converge to reposition teachers as “pedagogical bricoleurs” (Freatly et al., 2017), capable of designing pedagogies that enable students to interrogate and renew their own traditions critically and reflectively.

Convergences and Divergences

The writings of Arkoun, Soroush and Ramadan reveal four key convergences: liminal positionalities, the embedding of reason within faith, historically sensitive hermeneutics and the democratization of responsibility. These convergences are not inferred abstractly but emerge from specific conceptual moves in their work – Arkoun’s distinction between the “Qur’anic fact” and the “Islamic fact,” Soroush’s theory of contraction and expansion of religious knowledge, and Ramadan’s reconstruction of maqasid and maslaha as ethical-legal tools.

The first convergence lies in their shared liminal positionalities. Each thinker operates at the intersection of Islamic and Western intellectual traditions while also navigating the boundaries between religious authority and secular public life. Arkoun’s use of post-structural tools, a “radical rethinking of Islam as a cultural and religious system” (Ahmad et al., 2019, 16), is a “dual edge diatribe” aiming at both “the loss of critical Qur’anic reading” and at the “carte blanche dismissals of Islam and religion by modern scholarship” (Shaikh, 2004, 100–101). And so, his *emerging reason* is aimed to subvert Islamic orthodoxy and thought and Western thought, which he terms the *tele-techno-scientific* reason creating a “meta-modern horizon of meaning, knowledge and action” (Arkoun, 2012, 60). Soroush adopts “Popperian perspectives” (Rizvi, 2013, 188) and combines this with the rationalistic Islamic thought of the Mu’tazila and Islamic mysticism “as a way of transcending Iranian Islamism and Western Secularism” (von Heyking, 2006, 73). Finally, Ramadan is “constantly doing the splits”, harmonizing Islamic Sunni tradition with Kantian philosophy in an attempt to “reconcile his loyalty to Islamic orthodoxy with the humanities as they are understood in the West” (Benthall, 2016, 165; Tampio, 2011). With all three scholars, liminality becomes a productive epistemic condition. This, in turn, helps their engagement with Rawlsian and Habermasian ideas of dialogue and consensus in the public sphere in a way which further reflects a commitment to civic reasoning and pluralism balancing Islamic and democratic positions (Ghamari-Tabrizi, 2018; March, 2007).

A second convergence is their conviction that reason must remain embedded within faith. None of the three treats rational inquiry as corrosive to belief; rather, each frames it as a disciplined tool in the service of revelation. For Arkoun, reason is a method of “pushing the boundaries” of the *unthought* and opening “new avenues of thought” (Arkoun, 2012, 4–5), excavating silenced strata of tradition while keeping the “search for ultimate meaning” and without undermining faith (Arkoun, 2003, 25). Soroush embeds reason with the Prophet Muhammad which inaugurates an era of rationality where “people would henceforth have to adopt a critical approach to revelation” (Soroush, 2009, 30), while at the same time safeguarding the Divine and religion through his division between religion and religious knowledge and understanding. In this, reason develops through dialogue with philosophy, the social sciences and lived experience thereby using it to

reform religion and “for the resolution of the conflict between science and religion (and philosophy and religion and so on)” (Soroush, 2009, 62). Ramadan, likewise, situates reason as indispensable for reading both the Qur’an and the universe as the “two books” of divine signs, affirming that “there is no accomplished faith if it is not confirmed by an active and rational sense of reason” (Ramadan, 2017, 18). Despite their differences, all three affirm that reason is not a rival to faith but its disciplined companion.

A third convergence concerns hermeneutics. All three argue for historically sensitive readings of scripture, yet they carefully guard against historicism sliding into desacralization. Arkoun’s four level analysis of the Qur’an – Word of God, Prophetic discourse, Official Closed Corpus, and living Tradition – distinguishes eternal meaning from historical accretions and exposes processes that consolidated orthodoxy and created a “dogmatic enclosure” (Arkoun, 2012, 94). Soroush similarly distinguishes immutable “essentials” of religion which are “the necessary minimum of spirituality and guidance granted and bequeathed to humanity”, from contingent “accidentals”, thereby legitimizing adaptation while safeguarding the timeless (Soroush, 2009, 145). Ramadan builds on juristic tradition, reconstructing *maqasid al-shari’a* which should be “applied in the light of” *maslaha* to differentiate the fixed from the variable (Ramadan, 2005, 42). His expansion of *maqasid* from the original list of five goals to forty-one allows Islamic law to address contemporary challenges without abandoning fidelity to revelation (Ramadan, 2009, 138–143). In each case, historical analysis functions as a clarifying lens that reveals context and contingency while maintaining a ceiling of transcendence that protects the divine character of revelation.

A fourth convergence is their shared commitment to the democratization of responsibility. All three reject *taqlid*, obedience and conformity to the teaching of a specific person or school, as uncritical imitation and they aim to extend interpretive and moral agency beyond clerical elites. Arkoun urges readers to confront their tradition’s *unthought*, challenging monopolies of interpretation and encouraging direct engagement with texts “out of active resistance” in an act of “subversion” (Arkoun, 2012, 8). For him, the believer is a *mukallaf* “the subject of rights” who “enjoys fully the faculty of discernment (*‘aql*)” (Arkoun, 2016, 296) and is, therefore, “responsible in front of God” (Arkoun, 2016, 40). Soroush legitimizes the individual’s capacity to exercise rational doubt and “relentless individuality” (Soroush, 2009, 186), and to re-enact the Prophetic experience in “an active participation in the experiences of the guide” (Soroush, 2009, 201) thus authorizing broad participation in interpretive deliberation. Ramadan similarly warns against *taqlid* and calls on believers to cultivate deeper personal understanding of scripture which with faith and choice “make up the dimension of *responsibility*” (Ramadan, 2005, 80 italics in the original text) as empowerment with civic consequences.

Against this common architecture stand four major divergences – methodology, hermeneutics, authority, and teleology – each of which highlights the distinctive profiles of the three thinkers and presents a particular component of their contribution to MIRE.

The first divergence concerns methodology. Ramadan grounds his approach in juristic reform, relying on tools such as *ijtihad*, *maslaha*, and *maqasid al-shari’a* to address contemporary issues. He reframes ethical formation as a multi-faceted *jihad* that unites “working on one’s self” and self-examination with “struggle for greater justice” and social action (Ramadan, 2005, 113) to allow for “a flexible and open, yet authentic, Islamic doctrine of European citizenship” (March, 2011, 186). Soroush develops a dynamic epistemology in which religious knowledge contracts and expands through dialogue with human sciences and human experience. Exceeding the juristic framework, proposing a second-order *ijtihad* which is a “cultural translation” of the accidentals, “preserving the spirit and transforming the body” (Soroush, 2009, 89). This *ijtihad* is not limited to jurisprudence, but rather applied in philosophy, as well as theology, morality and so on. Arkoun, taking the most radical position, sees *ijtihad* as part of a “restrictive, uncritical definition of

authority” (Arkoun, 2012, 255). To him, *ijtihad*, like other Islamic concepts, should be submitted to *emerging reason* that situates the entire tradition within post-structuralist and archaeological analysis.

The second divergence lies in hermeneutics. Ramadan employs *maqasid* as discriminating tool for distinguishing the fixed from the contingent, integrating juristic continuity with democratic civic ethics in a “constant dialectical movement between the essential principals determined by the Revelation and the actual circumstances” (Ramadan, 2005, 36–37). Soroush legitimizes adaptation through his essentials/accidentals distinction, balancing fidelity with flexibility and creating a “humanist reinterpretation of sacred texts” (Pidluzny, 2013, 7). Arkoun’s four-level reading, by contrast, emphasizes the historical construction of orthodoxy in a “reflexive hermeneutics that is itself “subversive” (Arkoun, 2016, 390). Whereas Ramadan and Soroush combine continuity with adaptation, Arkoun, while valuing the different traditions, leans toward deconstruction, privileging genealogy and archaeology over closure.

The third divergence concerns authority and agency. Ramadan retains a structured hierarchy. While urging lay Muslims to move beyond blind imitation, he still preserves a crucial mediating role for jurists, as not all Muslims “should be able to determine *maslaha*, exercise *ijtihad*, or pronounce *fatawa*” (Ramadan, 2005, 244). Soroush flattens hierarchies more decisively by authorizing all believers to participate in negotiating revelation within their lifeworlds thereby keeping it relevant and “alive at the individual and social levels” (Soroush, 2009, 203). As with the other divergences, Arkoun goes further. Subverting orthodoxy, opening the *unthought*, listening to “voices reduced to silence, heterodox voices” (Arkoun, 2012, 32), Arkoun not only redistributes authority across the community, but does it in a radically egalitarian fashion.

The fourth divergence is teleological. Ramadan’s project is ethical-teleological, oriented toward realizing God’s justice in civic life and resonating with pedagogies of critical social action (Freire, 2014; Giroux, 2020). Soroush envisions an anthropological teleology aimed at human flourishing through reason, experience and pluralism carrying “revolutionary commitments” to human rights and human reason (Pidluzny, 2013, 16–17). Arkoun advances an epistemological teleology, treating truth as a horizon continually approached, and creating a “meta-modern horizon of meaning, knowledge and action” (Arkoun, 2012, 60) that privileges inquiry over closure. Each trajectory has strengths and risks: Ramadan offers cohesion and direction but risks reinforcing hierarchy; Soroush empowers agency and pluralism but risks fragmentation; Arkoun deepens critique and historical awareness but risks disorientation if not carefully scaffolded.

The convergences and divergences among Arkoun, Soroush and Ramadan yield a vision of modern Islamic thought that is both anchored in tradition and unsettled by critique. Their shared commitments – liminality, reason embedded in faith, historically sensitive hermeneutics, and democratized responsibility – establish a framework that resists both defensive traditionalism and secular reduction. Nonetheless, we argue, these shared commitments are realized through divergent strategies, as each thinker deploys different methodological, hermeneutical and teleological tools to pursue similar ends. Methodologically, Ramadan reformulates classical juristic tools, Soroush advances epistemological pluralism, and Arkoun pursues critical archaeology – three pathways that diverge on whether renewal should proceed through reform, expansion, or deconstruction. In hermeneutics, Ramadan recalibrates *maqasid*, Soroush distinguishes essentials from accidentals, and Arkoun unpacks the historical construction of orthodoxy, offering contrasting ways of situating revelation in history. Authority likewise divides them: Ramadan retains hierarchies, Soroush flattens them, and Arkoun renders them provisional. Finally, their teleologies pull toward different horizons – Ramadan toward civic justice and the political, Soroush toward human flourishing and the anthropological, and Arkoun toward open ended inquiry and recognition of the contingent.

This architecture of convergences and divergences generates a dynamic that animates the field of IRE. The convergences provide stability: revelation remains an anchor, reason a disciplined servant, and responsibility a shared task. The divergences, however, surface the pressing dilemmas Islamic educators must negotiate: how to balance reformist continuity with critical rupture? How to historicize without desacralizing? How to democratize interpretation without eroding coherence? How to orient education simultaneously toward spiritual depth and civic engagement? Each thinker contributes to this architecture in distinctive ways – Ramadan offers normative clarity and civic direction, Soroush brings epistemic modesty and pluralist agency, and Arkoun cultivates historical consciousness and the courage to reopen what orthodoxy has sealed. Read together, their projects reimagine Islamic education not as the passive transmission of fixed truths but as the active reanimation of tradition through inquiry, dialogue, and ethical responsibility. It is precisely from this interplay of convergence and divergence that the formative foundations of MIRE take shape.

Foundations and Ethos of MIRE

This section identifies three core foundations that constitute the basis of the theoretical framework of MIRE: epistemological reorientation, pedagogical transformation and ethical-political engagement. These dimensions, drawn from the works of Arkoun, Soroush, and Ramadan, are held together by an underlying ethos of experimentality – the conviction that religious knowledge is never static but always subject to renewal, reinterpretation, and application.

1. Epistemological Reorientation: Contingency, Pluralism, and Evolving Knowledge

Reorienting IRE requires moving from a view of knowledge as fixed and self-sufficient to one that treats understanding as historically contingent and contextually situated. This shift does not desacralize revelation; rather, it reframes how human beings apprehend it. Against epistemic closure, Mohammed Arkoun foregrounds the *unthought* and challenges the Official Closed Corpus, urging historical epistemology that places scripture within socio-political realities of its emergence. Abdolkarim Soroush complements this move by distinguishing immutable religion from mutable religious knowledge, insisting that every articulation of the sacred bears the marks of its time, language and experience. Tariq Ramadan, in turn, emphasizes the cultural-historical context of both revelation and believers throughout history, and reconnects revelation relevance to contemporary times and conditions. Together these claims unsettle absolutist certainties while preserving the transcendence that faith entails.

The reorientation also specifies how pluralism can be both principled and disciplined. Arkoun's layered hermeneutics – linguistic, contextual, historical, symbolic-critical – trains learners to hold reverence and critique in productive tension, retrieving marginalized voices without dissolving the text's claim upon the believer. Soroush's "contraction and expansion" frames religious knowing as an evolving conversation with philosophy, science, and lived experience. Plurality, across and within religious traditions alike, is not a concession to modernity but the outcome of responsible inquiry into a reality that always exceeds its formulations. Pluralism, in this sense, embodies epistemic modesty in practice: it legitimizes multiple interpretive perspectives while requiring disciplined methods that test, refine, and situate those perspectives within their historical and ethical conditions.

Tariq Ramadan extends the reorientation by tying knowledge to ethical and civic responsibility. Tools such as *ijtihad*, *maslaha*, and *maqasid* are redeployed as instruments for reasoning about contemporary

dilemmas, from social inequity to ecological harm. Epistemology here is not abstract theory, but a discipline ordered toward justice before God. Here, knowing is incomplete unless it leads to discerning action.

Interweaving these strands yields a field that is open, reflexive, and normatively guided. In it, revelation remains an anchor, yet human understandings are recognized as provisional, corrigible, and responsive to new conditions. In resisting both epistemic absolutism and secular relativism, this foundation for MIRE affirms knowledge as situated and evolving – plural in its genuinely human expressions and purposive in its ethical orientation.

2. *Pedagogical Transformation: From Transmission to Interpretation*

The second foundation of MIRE concerns pedagogy – not only *what* taught but *how*. Traditional IRE has often privileged memorization, doctrinal repetition, and passive reception. By contrast, the projects of Arkoun, Soroush, and Ramadan invite a reimagining of purposes and practices. Each, in a different register, refuses to reduce religious learning either to rote transmission or to a desacralizing critique detached from faith. Arkoun’s insistence on layered hermeneutics – linguistic, contextual, historical and symbolic-critical – exposes *unthought*, unsettles monopolies of interpretation, and trains learners to read critically without forfeiting reverence. This is a critical reading whose objective is “to reveal meanings without reducing mystery” (Arkoun, 1994, 42) and one where the “religious marvelous asserts itself” (Arkoun, 2016, 216).

Soroush complements this by refusing the split between reason and inward formation. To him, it is the combined reason which emerges from religious knowledge contraction and expansion with lived experience and the individual reproduction of the Prophetic experience – that leads to authentic education which cultivates conscience and moral autonomy alongside analytic skill. This in turn brings “experiential believers” to be “sources of goodness” to themselves and their communities and cultivate conscience and moral autonomy alongside analytic skill (Soroush, 2009, 218). In other words, it is a pedagogy that utilizes experiences as well as reason and analysis.

Ramadan binds the pedagogical action to civic practice. Concepts like *maslaha*, *maqasid*, and *jihad* become pedagogical sources for confronting racism, inequality, and ecological degradation. This leads toward an “active contribution” in the civic sphere (Ourghi, 2010, 293).

The upshot is not a new orthodoxy but an ethos of formation in which critique and fidelity remain in disciplined tension. With that tension as its motor, MIRE shifts pedagogy from transmission to transformation: learners do not merely master specific contents; rather they interpret, question, experience, and act. They advance their intellectual depth, their religious awareness, their ethical sensitivity, and their civic responsibility in tandem.

3. *Ethical-Political Engagement: Spirituality and Justice in the Public Sphere*

In MIRE, ethical-political engagement starts from the conviction that spirituality must find form as justice in the public sphere. Islamic learning is therefore more than private piety or doctrinal accuracy; it is a formative process oriented to responsible action amid plural institutions, contested norms, and real asymmetries of power. Framed this way, spirituality and public responsibility are mutually implicative: faith is tested where convictions meet collective dilemmas, and civic discernment is deepened by spiritual discipline.

In this sense, MIRE responds to the challenge of living together justly while sustaining both individual and collective differences and recognizing the legitimacy of multiple, overlapping identities. In answering, MIRE implements John Rawls' concept of "overlapping consensus" where political justice is achieved through a consensus that is justified differently according to diverse worldviews (Rawls, 1997). It also implements Jurgen Habermas' suggestion for a deliberation and political debate where worldviews are translated into concepts, terms and language that is understandable by different citizens in a mutual hermeneutical process (Habermas, 2006).

Read through this lens, Ramadan's corpus provides resources for linking interpretation to action, in what we have termed Critical Islamic Religious Education (CIRE). Concepts such as *ijtihad*, *maslaha*, *maqasid*, and *jihad* can be taught as tools for ethical-political engagement, enabling learners to diagnose social harm, deliberate across difference, and align religious conviction with duties in the public sphere. Here, spiritual formation animates civic agency rather than retreat; scriptural reasoning becomes a civic practice for pursuing common good in the public sphere, so that worship and witness cohere in lived commitments to dignity, equity, and care for earth.

While less political, Arkoun and Soroush share this important foundation for MIRE. Arkoun's historical consciousness and critique of power help students recognize how religious language can be instrumentalized, and how tradition can be re-read as a resource for ethical plurality and cultural openness. Soroush focuses on conscience and moral autonomy, insisting that harmonizing modern and Muslim structures, as well as translating religion's *essentials* to specific contexts – are necessary for Muslims in order to contribute to democratic procedures and discourse in the public sphere in ways which helps students and teachers to live with the plurality of religious and civic identities.

Taken together, these trajectories recast Islamic Religious Education as the cultivation of responsible *mukallafin* – learners who integrate spiritual depth with public responsibility. It is the *mukallaf*, the sovereign subject, who participates in civic life and in the public sphere working towards justice in ways that are religiously informed and spiritually sustained.

The Ethos of Experimentality – Open Inquiry, Pluralism and Individualism

The three foundations of MIRE mentioned above are held together by an animating ethos of experimentality. This ethos reflects the conviction that religious knowledge is never static but always subject to renewal, reinterpretation, and application. Its significance can be observed across three key dimensions, which will be explained in what follows.

First, by embracing experimentality, MIRE directly addresses rigidity and closure in religious discourse. Arkoun's program dismantles the Official Closed Corpus, calling for a reopening of tradition through sustained engagement with the *unthought* and with voices marginalized by monopolized authority. This is an attempt to reconnect a "neglected but exuberant Islam" (Arkoun, 2012, 154) to "religion as a way proposed to man to discover the Absolute" (Arkoun, 2003, 22). The aim is recovery of meaning in a continued search for "the ultimate meaning" (Arkoun, 2003, 25). It is this, rather than nihilistic deconstruction, which allows inherited texts to speak with integrity to contemporary seekers.

Soroush makes a threefold case. a) distinguishing immutable divine religion from its mutable human reception, and so allowing for less rigidity and more flexibility with the religious (or more accurately with human religious knowledge and understanding); b) warning against both dogmatic literalism and purely pragmatic religiosity which is (among other things) "mundane... imitative... traditional and habitual"

(Soroush, 2009, 182); c) endorsing an experiential religiosity which aspires to reenact the Prophet's encounter with revelation in an "active participation in the experiences of the guide" (Soroush, 2009, 201).

Ramadan likewise rejects *taqlid* and proposes a flexible ethical framework grounded in critical reason through which "the Creator" guides the individual "to the good" (Ramadan, 2005, 42). In his multi-faceted *jihad*, Ramadan also offers continuous testing of principles in new contexts to preserve responsiveness.

Second, experimentality reframes religious thought as ongoing inquiry (*in perpetuo mobile*). Arkoun's continual retrieval of the *unthought* prevents calcification and sustains the search for new layers of meaning. Soroush's view that human religious knowledge contracts and expands as it encounters philosophy, social sciences and lived experience – underscores that each era brings fresh insights to classical sources. His construction of *ijtihad* as translation of religion's *essentials* to cultural and historical contexts – invigorates the connection between text and context. Ramadan calls for an eternal search of meaning, situating Muslim ethics as an active conversation between revelation and present realities (Ramadan, 2010a). Across these accounts, religion is approached as inquiry rather than prescription making experimentality not an add-on but the core posture of learning.

Third, experimentality yields pluralism and individual agency as internal outcomes of Islamic learning. If religiosity is an open-ended experiment oriented toward the Divine – human in its modalities yet sacred in its aim – then multiple interpretations and practices are both expected and desirable. Arkoun locates Truth within a plural field: "one of a plurality of truths" that interact and enrich one another (Arkoun, 2012, 251). Soroush argues that partial truths accumulate across a broad epistemic landscape, producing "unavoidable diversity" as believers work to implement guidance (Soroush, 2009, 136). Ramadan, drawing on Qur'anic injunctions, notes that revelation "opens manifold diverse horizons" and that renewal must honor "all of the world's cultures and their essential diversity" (Ramadan, 2009, 92, 195). This theologically grounded pluralism, originating from both the will of God and from the nature of text and experience, answers worries about whether a liberal framing of religious education is "religious enough" (Lewin, 2017, 456).

Individualism and individual agency in MIRE are also religious and are situated within the *umma*. Arkoun ties freedom to the *mukallaf*, the morally responsible agent. His is a "great force of social, political and religious integration" (Arkoun, 2016, 297) that realizes "the dynamics of belonging to communities" as "a process of individualization" (Panjwani & Agbaria, 2019, 16). Soroush's call for rational and experiential engagement remains Qur'an-anchored and based on the personality of the Prophet. Ramadan urges a loyalty that is personal and communal, in a situated discernment he terms "critical loyalty" (Ramadan, 2010b, 39). In educational terms, this addresses the tension between socialization and individualization (Arendt, 1961; Lam, 2000), forming a "rooted cosmopolitan" (Vryhof, 2012) whose critical capacities are nourished by culture, history, and language (Alexander, 2012).

Just as experimentality infuses each foundation with dynamism, the foundations also prevent experimentality from dissolving into relativism. Arkoun's insistence on historical consciousness is tethered to reverence for revelation, ensuring that epistemological critique does not collapse into desacralization. Soroush's epistemological pluralism is framed by religious sources and disciplined methods of interpretation, so that expansion and contraction of knowledge and the reproduction of experience remain coherent and constructive. Ramadan's civic and ethical emphasis situates inquiry within a teleology of justice before God, providing normative orientation that keeps openness accountable to faith. Read together, these contributions demonstrate how the ethos of experimentality and the three foundations are mutually sustaining: the former energizes the process of reinterpretation, inquiry, and engagement, while the latter supply the boundaries and structures which preserve Islamic identity and continuity.

MIRE – Goals, Curriculum and Pedagogy

Having established the conceptual foundations, the remainder of the paper translates them into learning goals, curricular design, and pedagogical approaches, thereby clarifying their classroom implications and making the educational relevance of our framework more explicit and actionable

MIRE's goals cohere in a learner profile that relates to the *mukallaf* as a rooted cosmopolitan, a morally responsible agent embedded in community who reasons critically from within tradition, articulates faith-informed arguments in public, and act with civic responsibility towards the community, the general public and the environment. Four graduate capabilities follow: (i) historical consciousness – locating claims within their genealogies and conditions of production; (ii) multi-perspectival hermeneutics – discerning essentials from accidentals and justifying that distinction; (iii) ethical discernment – using religious tools, notions and concepts to navigate concrete dilemmas; and (iv) civic agency – deliberating across difference towards shared goods in Rawlsian or Habermasian manner, while avoiding “dogmatic pluralism” (Lewin, 2017, 448). Assessment aligns accordingly: capstones that pair close reading with social analysis; reflective journals tracing shifts in consciousness; and public-facing briefs that render religious reasons intelligible in plural settings.

Translating MIRE's foundations into content, the curriculum turns on a triad – *text, context, and conscience*. Canon seminars (Qur'ān, sīra, uṣūl al-fiqh) run alongside intellectual history and social thought so textual claims are continuously read against historical sediment and present stakes. An Arkoun-inspired “archive lab” surfaces the *unthought*, marginalized voices and traditions, and makes visible the construction of orthodoxy. A Soroush-oriented set in comparative epistemologies in which multi- or interdisciplinary program trains students to map the contraction and expansion of religious knowledge as it encounters philosophy, science and experience, as well as, to discern the essentials/accidentals distinction in live cases. A Ramadan-shaped applied-ethics sequence mobilizes *maqasid* and *maslaha* across domains – economy, bioethics, ecology – so that scriptural reasoning is habitually connected to policy and community life. Throughout, dual contextualization is enforced: sources are situated historically, and learners' lifeworlds are brought into view through community interviews, problem framings, and case dossiers.

As pedagogy, MIRE institutionalizes interpretation and action-testing. Interpretive seminars and *tafsīr* workshops cultivate slow reading and reason-giving; *maqasid* clinics and case methods bring normative tools to contested questions; studio-practica pair students with community partners to prototype faith-informed responses. Co-teaching by a textual scholar and a contextual expert operationalizes Ramadan's “new geography” between sources and situations and across disciplines.

Teachers act as pedagogical bricoleurs (Freathy et al., 2017). They assemble methods (linguistic, historical, axiological), curate counter-voices, and stage tensions rather than prematurely resolving them. Dialogic norms – responsiveness to evidence, charity in interpretation, and public-reason translation – are explicitly taught and assessed. Contemplative exercises (*adab*-guided reading, gratitude or accountability reflections) discipline attention without enforcing confession, keeping critique and reverence in disciplined tension.

Across goals, content and pedagogy, MIRE is held together by experimentality. In the dimension of goals, experimentality guards against rigidity and closure by orienting formation toward the *mukallaf* who thinks critically from within, and toward a pluralism that is grounded theologically rather than merely politically. In content, it licenses historical and axiological scrutiny, deconstruction of power. In the division between *naql* “transmitted knowledge” and *'aql*, “rational thinking”, content in MIRE leans clearly toward the more rational (*'aqli*) elaboration of transmitted knowledge (Saada, 2018, 416). In pedagogy, it privileges inquiry over rote learning, interdisciplinary dialogue over siloed instruction, and structured hermeneutics over

mere opinion. In such, MIRE is rendered as both rooted and responsive – anchored in revelation and tradition, yet capable of adaptation to contemporary realities.

Concluding Thoughts: MIRE Between Paradigms, Tensions, and Futures

The MIRE model operates differently across contexts. In Muslim-minority settings, it safeguards theological integrity within plural civic institutions through translation and dialogue. In Muslim-majority settings, it protects inquiry and pluralism against state or clerical monopolies. These contrasting pressures shape distinct curricular emphases while preserving the same foundations. Yet these contextual differences do not generate separate models; rather, they reveal a deeper structural tension common to both settings, that is between closure and openness, authority and inquiry, transmission and interpretation. It is precisely this tension that situates MIRE between competing educational paradigms and clarifies the need for an alternative posture.

Modern Islamic Religious Education sits between paradigms that often talk past each other. One treats doctrine as a closed inheritance. The other treats religion as a cultural resource emptied of transcendence. MIRE stems from a different posture: critical fidelity which keeps revelation central, refuses epistemic closure and makes critique, dialogue, and civic responsibility internal to religious learning. The aim is not a third orthodoxy but a workable architecture for teachers and students who must inhabit plural institutions without erasing theological depth. The question is practical: what allows classrooms to hold faith and critique together without collapsing to dogma or drifting into relativism? Framed this way, MIRE is the deliberate transition from IRE's transmission-and-defense habits to inquiry-within-faith, under standards that bind criticism to reverence and action.

The three thinkers studied here furnish distinct levers for that task, and crucially, for the transition from IRE to MIRE. Mohammed Arkoun reopens what authority has sealed by recovering the *unthought*. His layered reading does more than historicize. It shows how doctrines became “official” and where alternative lines of sense were suppressed. The gain is courage and method. The risk is vertigo if teachers deconstruct the traditional religious sources, thereby exposing an infinite array of interpretive possibilities, and leaving students lost in interpretation. The payoff is clear: Arkoun moves classrooms from confessional repetition to historical consciousness – turning IRE's guarded transmission into MIRE's reflective reconstruction without desacralization.

Abdolkarim Soroush supplies the hinge that keeps critique educative: immutable religion versus mutable religious knowledge. This distinction licenses disciplined pluralism and insists that experience, science, and philosophy legitimately reshape our religious understanding. It binds teaching and interpretation to reason that responds to new evidence, lived experience, and scientific knowledge, requiring justified adjustments argued through the essentials/accidentals distinction rather than deference to authority or personal taste. The risk here is fragmentation – if classrooms cannot adjudicate claims beyond personal sincerity and if discussions do not move past individual opinions. The value, however, with Soroush is that IRE shifts from univocal certainty to MIRE's essentials/accidentals reasoning, where loyalty to revelation is expressed through reason influenced by the plurality of human understandings.

Tariq Ramadan orients interpretation to justice before God and to shared civic goods through *maqasid* and *maslaha*. He links revelation to civic practice and gives classrooms direction and public intelligibility. These tools must work as argued, text-anchored criteria that demand reasons and attention to context. When reduced to slogans, judgement hardens into moralizing rhetoric and loses traction with sources and lived cases. Used properly, they carry IRE beyond legalism and private pietism into MIRE's ethical-civil agency.

Interpretation then results in accountable action, co-teaching across sources and situations, and live cases that require choice. Thus, taken together, the sequence is straightforward: Arkoun opens the space of inquiry, Soroush governs its adjudication, and Ramadan directs it toward practice. This is critically fidelity in practice.

That said, the article's contribution has been to integrate these levels through an ethos of experimentality and to operationalize that ethos in three foundations: epistemological reorientation, pedagogical transformation, and ethical-political engagement. Experimentality does not mean free play, rather it is a posture of ongoing inquiry under standards of argument, evidence, and purpose. Epistemological reorientation treats human apprehensions of revelation as historically situated yet answerable to a ceiling of transcendence. This is critical fidelity in epistemic form. Pedagogical transformation shifts the center of gravity from transmission to interpretation, dialogue, and action-testing. This is critical fidelity in classroom form. Ethical-political engagement orients learning toward active participation in the public sphere articulating concrete harms and goods rather than abstract assent. This is critical fidelity in civic form. The novelty lies in binding openness to method and teleology so reverence does not block critique and critique does not hollow faith.

This integration yields concrete classroom design that affects the IRE→MIRE transition. An "archive lab" modeled on Arkoun invites students to read a passage as text, discourse, archive, and living tradition, and then trace how a ruling became authoritative and which voices fell silent. An "essentials/accidentals" rubric modeled on Soroush has students justify boundaries with reasons drawn from language, history, and experience, and then defend their line against counter-examples in an ongoing guided discussion. "Maqasid clinics" modeled on Ramadan engage students to work in teams through live cases in bioethics, economy, or ecology, bringing scriptural warrants into inquisitive dialogue with empirical data and stakeholder testimony. Co-teaching by a textual scholar and a contextual expert operationalizes a "new geography of sources". Assessment aligns accordingly with close readings based on explicit criteria distinguishing essentials versus accidentals; reflective journals logging how conscience shifts when claims are tested; and public briefs rendering religious reasons intelligible to non-specialists. The graduate profile is clear: a *mukallaf* who is both rooted in tradition and a cosmopolitan, able to argue from within religion and to act with civic responsibility. These instruments make the transition visible and teachable, not rhetorical.

To keep such action rigorous, guardrails are explicit. Method is the first guardrail. Structured hermeneutics along the four layered reading of Arkoun, the essentials/accidentals rubric of Soroush, and the *maqasid* reasoning of Ramadan – prevent the inquiry from collapsing into relativism and personal, unsolicited momentary opinion. Reverence is the second. A theological ceiling marks the difference between historicizing a concept and desacralizing revelation. It also marks this education as religious, and not just modern. A civic teleology is the third. Justice before God disciplines interpretation toward duties in shared life and active engagement in the public sphere. With these in place, key tensions remain productive rather than paralyzing. Authority and autonomy, tradition and innovation, individual conscience and communal accountability – are expressed as teachers scaffold interpretation without monopoly; learners exercise agency without severing belonging; and communities test claims without silencing dissent. The aim is not harmony, but a structured agonism in which disagreement becomes formative. All these preserve a tension and a movement that is the fourth guardrail of MIRE preventing it from becoming too constructivist or too confessional. This is critical fidelity as an institutional habit: openness yoked to discipline and purpose.

Admittedly, this article stages a negotiated middle in authorship. One of us, Ayman Agbaria, is a Muslim believer; the other, Iddo Felsenthal, is a Jewish atheist. This difference is a stress test of the model. Writing together kept truth claims audible without demanding confession and preserved public standards of reason without emptying revelation. The result is not lowest-common denominator consensus, but accountable

co-labor that treats difference as a resource for stronger argument and pedagogy. This is the stance teachers and students need between communities and publics. Accordingly, in Muslim-minority settings MIRE must secure space for theological integrity within civic mandates; in Muslim-majority settings it must protect inquiry against state and clerical capture. This dual accountability sets the terms for how the model should be evaluated and advanced.

Given this dual accountability to securing theological integrity and safeguarding open inquiry, we propose three indicators: growth in historical consciousness, improvement in essentials/accidentals judgement, and demonstrated civic agency in a capstone addressing a real problem. As cautioned in the Introduction, MIRE is not designed to resolve all tensions; rather it treats tensions as fertile and builds on movement between concepts advancing a pedagogy of critical fidelity. A pedagogy that treats revelation as an anchor, not an alibi; history as illumination, not acid; and pluralism as a discipline of judgement, not a shrug. Between paradigms, amid tensions, and oriented to futures, MIRE remains on the move.

Appendix A: Corpus of writings analyzed

This study is based on a close reading and analysis of selected works by Mohammed Arkoun, Abdolkarim Soroush, and Tariq Ramadan. The following corpus constitutes the textual foundation for the research.

Arkoun, Mohammed (1994). *Rethinking Islam: Common questions, uncommon answers* (R. D. Lee, Ed.). Boulder, CO: Westview Press.

Arkoun, Mohammed (2003). Rethinking Islam today. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 588, 18–39. <https://doi.org/10.1177/0002716203588001003>

Arkoun, Mohammed (2006). *Humanisme et Islam: Combats et propositions* (2nd ed.). Paris: Vrin.

Arkoun, Mohammed (2012). *Islam: To reform or to subvert?* (2nd ed.). London: Saqi Essentials.

Arkoun, Mohammed (2016). *La pensée arabe* (3rd ed.). Paris: Presses Universitaires de France.

Arkoun, Mohammed (2016). *Lectures du Coran*. Paris: Albin Michel.

Soroush, Abdolkarim (1996). Evolution and devolution of religious knowledge. *Journal of Islamic Research (İslami Araştırmalar Dergisi)* 9(1–4).

Soroush, Abdolkarim (2000). *Reason, freedom, & democracy in Islam. Essential writings of Abdolkarim Soroush*. Oxford: Oxford University Press.

Soroush, Abdolkarim (2009). *The expansion of prophetic experience. Essays on historicity, contingency and plurality in religion*. Leiden: Brill.

Soroush, Abdolkarim (2009). *Al-sirātāt al-mustaqīma. Qirā'a jadīda li-naẓariyyat al-ta'addudiyya al-dīniyya* [The straight paths: A new reading of the theory of religious pluralism]. Manshūrāt al-Jamal. (Arabic)

Ramadan, Tariq (2001). *Islam, the West and the challenges of modernity*. Leicester: The Islamic Foundation.

Ramadan, Tariq (2002). *To be a European Muslim*. Leicester: The Islamic Foundation.

Ramadan, Tariq (2005). *Western Muslims and the future of Islam*. Oxford: Oxford University Press.

Ramadan, Tariq (2007). *The messenger. The meanings of the life of Muhammad*. London: Penguin Books.

Ramadan, Tariq (2009). *Radical reform. Islamic ethics and liberation*. Oxford: Oxford University Press.

Ramadan, Tariq (2010). *What I believe*. Oxford: Oxford University Press.

Ramadan, Tariq (2017a). *Islam. An introduction*. London: CLARITAS.

Ramadan, Tariq (2017b, July 6). *L'histoire de Yusuf – Chroniques de Ramadan 1438/2017* [YouTube video].
https://www.youtube.com/watch?v=yXi_upGafnw&t=2s

Bibliography

Agbaria, Ayman (2022). Education for Religious Pluralism in Islam. One Book or Series of Books, a Singular Message or Myriad Messages? *Religions* 13(4), 238. <https://doi.org/10.3390/rel13040283>

Ahmad, Humaira, Lakhvi, Muhammad Hammad & Shabana, Razia (2019). Deconstructing Islamic Tradition. A Panacea or a Profanity. *Pakistan Journal of Islamic Research* 20(2), 13–22.

Akbar, Ali (2017). ‘Abdolkarim Soroush’ s Approach to ‘Experience ‘ as a Basis for His Reform Project. *Islam and Christian–Muslim Relations* 28(3), 313–331. <https://doi.org/10.1080/09596410.2017.1288427>

Alexander, Hanan A. (2012). Competing Conceptions of Authenticity – Consequences for Religious Education in an Open Society. In Hanan A. Alexander & Ayman K. Agbaria (Eds.), *Commitment, Character, and Citizenship. Religious Education in Liberal Democracy* (153–160). Routledge.

Arendt, Hannah (1961). *Between past and future: Six exercises in political thought*. World Pub. Co.

Arjomand, Said Amir (2002). The Reform Movement and the Debate on Modernity and Tradition in Contemporary Iran. *International Journal of Middle East Studies* 34(4), 719–731. JSTOR.

Arkoun, Mohammed (1994). *Rethinking Islam: Common Questions, Uncommon Answers* (R. D. Lee, Ed.). Westview Press.

Arkoun, Mohammed (2003). Rethinking Islam Today. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 588, 18–39. <https://doi.org/10.1177/0002716203588001003>

Arkoun, Mohammed (2012). *Islam: To Reform or To Subvert?* Saqi.

Arkoun, Mohammed (2016). *Lectures du Coran*. Albin Michel.

Benthall, Jonathan (2016). *Tariq Ramadan* (164–170). Manchester University Press.
<https://doi.org/10.7765/9781784997458.00021>

Brahimi, Mohamed Amine, & Brisson, Thomas (2020). Strategies of a transnational intellectual: Tariq Ramadan and the project of a European Islam. *Sociological Review* 68(5), 1015–1031.
<https://doi.org/10.1177/0038026119900105>

Chatelier, Stephen (2015). Towards a renewed flourishing of humanistic education? *Discourse* 36(1), 81–94.
<https://doi.org/10.1080/01596306.2013.834635>

Felsenthal, Iddo & Agbaria, Ayman (2023). How to Read the Quran in Religious Islamic Education: What Educators Can Learn from the Work of Mohammed Arkoun. *Religions* 14(1), 129.
<https://doi.org/10.3390/rel14010129>

Felsenthal, Iddo & Agbaria, Ayman (2025a). ‘Justice before god’: Critical Islamic education based on the work of Tariq Ramadan. *British Journal of Religious Education* 48(1), 118–130.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2025.2480655>

- Felsenthal, Iddo, & Agbaria, Ayman (2025b). The contraction and expansion of Islamic education: The possible contribution to Humanistic Islamic Religious Education in the work of Abdolkarim Soroush. *Journal of Religious Education* 73(2), 247–262. <https://doi.org/10.1007/s40839-025-00253-8>
- Fletcher, Charles D. (2005). The methodology of Abdolkarim Soroush: A preliminary study. *Islamic Studies* 44(4), 527–552.
- Freathy, Rob, Doney, Jonathan, Freathy, Giles, Walshe, Karen & Teece, Geoff (2017). Pedagogical Bricoleurs and Bricolage Researchers: The case of Religious Education. *British Journal of Educational Studies* 65(4), 425–443. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1343454>
- Freire, Paulo, (2014). *Pedagogy of the oppressed*, translated by Myra Bergman Ramos, with an introduction by Donald Macedo (Thirtieth anniversary edition). Bloomsbury.
- Ghamari-Tabrizi, Behrooz (2004). Contentious Public Religion: Two Conceptions of Islam in Revolutionary Iran. *International Sociology* 19(4), 504–523. <https://doi.org/10.1177/0268580904047371>
- Ghamari-Tabrizi, Behrooz (2018). Abdolkarim Soroush. In J. L. Esposito & E. E.-D. Shahin (Eds.), *Key Islamic Political Thinkers* (219–243). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/key-islamic-political-thinkers-9780190900342?cc=tw&lang=en&>
- Giroux, Henry A. (2020). *On critical pedagogy* (Second edition). Bloomsbury Academic.
- Habermas, Jürgen (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy* 14(1), 1–25. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2006.00241.x>
- Kersten, Carool (2011). From Braudel to Derrida: Mohammed Arkoun’s rethinking of Islam and religion. *Middle East Journal of Culture and Communication* 4(1), 23–43. <https://doi.org/10.1163/187398611X553733>
- Lam, Z. (2000). Hīnukh politi ve-hīnukh ide’ologi – havḥanot [Political education and ideological education – distinctions]. In Y. Harpaz (Ed.), *Laḥats ve-hitnagdut ba-hīnukh: Ma’amarim ve-šihot* [Pressure and resistance in education: Essays and conversations] (203–212). Sifriyat Poalim. (Hebrew)
- Leirvik, Oddbjørn (2015). Waḥy and tanzil: Modern Islamic approaches to divine inspiration, progressive revelation, and human text. *Studia Theologica - Nordic Journal of Theology* 69(2), 101–125. <https://doi.org/10.1080/0039338X.2015.1081617>
- Lewin, David (2017). Who’s Afraid of Secularisation? Reframing the Debate Between Gearon and Jackson. *British Journal of Educational Studies* 65(4), 445–461. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1305182>
- MacDonald, Matthew A. (2014). What is a Salafi Reformist? *Political Theology* 15(5), 385–405. <https://doi.org/10.1179/1462317X14Z.00000000083>
- March, Andrew F. (2007). Reading Tariq Ramadan: Political Liberalism, Islam, and “Overlapping Consensus.” *Ethics and International Affairs* 21(4), 399–413. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7093.2007.00114.x>
- March, Andrew F. (2011). Theocrats Living under Secular Law: An External Engagement with Islamic Legal Theory. *Journal of Political Philosophy* 19(1), 28–51. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2010.00364.x>
- Nora, P., & Cuesta, J. (1998). La aventura de Les lieux de mémoire. *Ayer* 32, 17–34. JSTOR Journals.
- Ourghi, Mariella (2010). Tariq Ramadan: From a Mere Co-Existence to an Authentic Contribution of Europe’s Muslims. *Journal of Religion in Europe* 3(2), 285–309. Atla Religion Database. <https://doi.org/10.1163/187489210X501545>

- Panjwani, F., & Agbaria, Ayman (2019). *'Islamic' Education between State and Community: Frameworks and New Directions*. May.
- Pidluzny, Jonathan (2013). *A Proposal for an Islamic Reformation: The Radicalism and Restraint of Abdolkarim Soroush*. THE PACIFIC NORTHWEST POLITICAL SCIENCE ASSOCIATION, ANNUAL MEETING, Vancouver. <https://www.researchgate.net/publication/259398962>
- Ramadan, Tariq (2005). *Western Muslims and The Future of Islam*. Oxford University Press.
- Ramadan, Tariq (2009). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford University Press.
- Ramadan, Tariq (2010a). *The Quest For Meaning: Developing a Philosophy of Pluralism*. Penguin.
- Ramadan, Tariq (2010b). *What I Believe*. Oxford University Press.
- Ramadan, Tariq (2017). *Islam – An Introduction*. Claritas Books.
- Rawls, J. (1997). The Idea of Public Reason Revisited. *The University of Chicago Law Review* 64(3), 765–807.
- Rizvi, Sajjad H. (2013). Oneself as the Saved Other? The Ethics and Soteriology of Difference in Two Muslim Thinkers. In Mohammad Hassan Khalil (Ed.), *Between Heaven and Hell. Islam, Salvation, and the Fate of Others* (180–198). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199945399.003.0008>
- Saada, Najwan (2018). The Theology of Islamic Education from Salafi and Liberal Perspectives. *Religious Education* 113(4), 406–418. <https://doi.org/10.1080/00344087.2018.1450607>
- Shaikh, Ameer U. (2004). The Unthought in Contemporary Islamic Thought. *American Journal of Islam and Society* 21(1), 100–102. <https://doi.org/10.35632/ajis.v21i1.1814>
- Soroush, Abdolkarim (2009). *The Expansion of Prophetic Experience: Essays on Historicity, Contingency and Plurality in Religion*. Brill.
- Tampio, Nicholas (2011). Constructing the space of testimony: Tariq Ramadan's Copernican revolution. *Political Theory* 39(5), 600–629. <https://doi.org/10.1177/0090591711413546>
- von Heyking, John (2006). Mysticism in Contemporary Islamic Political Thought: Orhan Pamuk and Abdolkarim Soroush. *Humanitas* 19(1–2), 71.
- Vryhof, Steven C. (2012). Between memory and vision: Schools as communities of meaning. In Hanan A. Alexander & Ayman Agbaria (Eds.), *Commitment Character and Citizenship: Religious Education in Liberal Democracy* (46–60). <https://doi.org/10.4324/9780203123416>
- Weismann, Itzhak (2019). Between da'wa and Dialogue: Religious Engagement in Muslim-minority Environments. *Islam and Christian-Muslim Relations* 30(4), 505–522. <https://doi.org/10.1080/09596410.2019.1601909>
- Zemmin, Florian (2015). Integrating Islamic positions into European public discourse: The paradigmatic example of Tariq Ramadan. *Journal of Religion in Europe* 8(1), 121–146. <https://doi.org/10.1163/18748929-00801007>

Ibrahim Aslandur

Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Pädagogische Hochschule Karlsruhe

Die Bildsamkeit des Menschen

Eine interdisziplinäre Betrachtung von herbartianischer Pädagogik und islamtheologischen Bildungskonzepten

Abstract

Der Beitrag untersucht die Bildsamkeit des Menschen als zentrale Schnittstelle zwischen Johann Friedrich Herbart's Pädagogik und der islamischen Bildungstheologie im Horizont religionspädagogischer Fragestellungen. Ausgehend von Herbart's Verständnis der Bildsamkeit als Grundbegriff der Pädagogik wird gezeigt, dass sich in islamischen Bildungsbegriffen wie *at-ta'lim* (Lehre), *at-tarbiya* (Erziehung) und *at-ta'dib* (Charakterbildung) vergleichbare Konzepte der sittlichen Formbarkeit finden. Der Koran erscheint dabei als dynamischer Bildungsprozess, in dem göttliche Offenbarung, kognitive Erkenntnis und ethische Selbstbildung ineinandergreifen. Diese Perspektive eröffnet neue Ansätze für eine dialogische Religionspädagogik, die den Menschen als lern- und bildungsfähiges Subjekt versteht und Bildung als Prozess innerer Bewusstseins- und Charakterbildung deutet.

This article examines the concept of human educability (*Bildsamkeit*) as a key interface between Johann Friedrich Herbart's pedagogy and Islamic theology of education from a religious-educational perspective. Building on Herbart's notion of educability as a foundational concept of pedagogy, it highlights conceptual correspondences in Islamic terms such as *al-ta'lim* (instruction), *al-tarbiya* (education), and *al-ta'dib* (moral formation). The Qur'an is interpreted as a dynamic educational process in which divine revelation, cognitive insight, and ethical self-formation intersect. The study offers new perspectives for an interreligious pedagogy that conceives the human being as a subject of learning and moral growth, and education as a transformative process of consciousness and character development.

Keywords: Bildsamkeit; Religionspädagogik; islamische Bildungstheologie; Herbart; Koranhermeneutik; at-tarbiya
Educability; Religious Education; Islamic Theology of Education; Herbart; Qur'anic Hermeneutics; al-tarbiya

1 Einleitung

Während meines Promotionsstudiums im Fachbereich der Koranwissenschaften wurde ich durch mein paralleles Lehramtsstudium erstmals mit den Arbeiten von Johann Friedrich Herbart (1776–1841) vertraut. Besonders seine präzise Begründung der Bildsamkeit des Menschen und deren Bedeutung für pädagogisches Handeln eröffneten mir eine neue Perspektive auf Bildungsprozesse, die möglicherweise auch durch den Koran angeregt werden. In meiner Dissertation vertrete ich die These, den Koran primär als Bildungswerk zu verstehen, und positioniere mich damit gegen ein Verständnis, das ihn ausschließlich als normativen oder politisch motivierten Kanon betrachtet.

Diese Perspektive erfordert jedoch eine fundierte theoretische Grundlage, die durch eine Analyse der Struktur, der thematischen Ausrichtung und der Offenbarungsgenese des Korans entwickelt werden musste. In diesem Kontext wurde die Stimme Herbarts für mich zu einem wertvollen Resonanzpunkt. Seine Überlegungen zur Bildsamkeit des Menschen und zur Pädagogik fanden für mich in den Bildungsbegriffen und pädagogischen Traktaten der islamisch-arabischen Literaturgeschichte einen bemerkenswerten Widerhall.

Der vorliegende Beitrag verfolgt daher das Ziel, das interdisziplinäre Potenzial einer Verknüpfung von Herbarts Konzept der Bildsamkeit mit bildungstheologischen Konzepten auszuloten. Dabei geht es nicht primär um eine detaillierte Analyse der Schriften Herbarts, sondern vielmehr um die Frage, wie seine Gedanken in eine bildungstheologische Reflexion integriert werden können. Eine vergleichende Studie dieser Art stellt ein Novum dar und bietet Fachkundigen beider Disziplinen neue Anknüpfungspunkte für ihre Forschung. Gleichzeitig erweitert sie den Horizont islamischer Theologinnen und Theologen, die sich mit Herbarts Grundbegriff der Bildsamkeit beschäftigen möchten.

Das erste Kapitel bietet eine Einführung in die zentrale Fragestellung und erläutert die Bedeutung der Bildsamkeit im Spannungsfeld zwischen Herbarts Pädagogik und islamtheologischen Bildungskonzepten. Das zweite Kapitel analysiert die Bildsamkeit als Schlüsselkonzept bei Herbart und ar-Rāḡib al-Iṣfahānī. Dabei werden die philosophischen Grundlagen verglichen, um aufzuzeigen, wie beide Ansätze eine dynamische Vorstellung menschlicher Entwicklung fördern. Im dritten Kapitel wird die konzeptionelle Vielfalt islamischer Bildungsbegriffe untersucht, wobei der Fokus auf der Kräftebildung (*at-tarbiya*) liegt. Diese wird in Bezug auf Herbarts Bildungsbegriff reflektiert. Das vierte Kapitel beleuchtet die Offenbarung des Korans als Bildungsakt und untersucht, wie die sukzessive Herabsendung des Korans Bildungsprozesse in der frühen islamischen Gemeinschaft beeinflusste. Besonderes Augenmerk liegt hierbei auf dem Konzept des „Herzens“ als Bildungsraum. Das fünfte Kapitel führt die Überlegungen zusammen und entwickelt eine Synthese aus Herbarts Vorstellungspsychologie und den Themenwelten des Korans. Im Schlusskapitel werden die zentralen Erkenntnisse des Beitrags zusammengefasst und Perspektiven für eine weiterführende interdisziplinäre Forschung skizziert.

2 Die Bildsamkeit als Schlüsselkonzept bei Herbart und al-İşfahānī

„Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings.“

Johann Friedrich Herbart (1776–1841) (Herbart, 1957, 5)

Die Bildsamkeit, die Johann Friedrich Herbart zum zentralen Begriff seiner Überlegungen macht, formt für ihn das Fundament sowohl der praktischen als auch der theoretischen Pädagogik. So greift der deutsche Philosoph den Bildsamkeitsbegriff an mehreren Stellen seines Werkes „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ auf, insbesondere in den Abschnitten 1, 3, 4, 33 und 34, in denen er die Bildsamkeit als zentralen Begriff – ja, sogar als Impetus – der Allgemeinen Pädagogik einführt. Denn mit Herbart gedacht, hat der Bildsamkeitsbegriff nicht nur einen Platz in der theoretischen Philosophie, sondern auch eine unmittelbare Beziehung zur praktischen Philosophie. Allen Menschen wird eine Bildsamkeit des Willens zur Sittlichkeit unterstellt (Herbart, 1957, 5–16). Herbart beschreibt den Menschen, der in die Welt tritt, als hilflos (Herbart, 1984, 89), jedoch gleichzeitig als „bildsam durch Sprache, Familie, gegenseitiges Bedürfnis, gesammelte Erfahrung, erfundene Künste, vorhandene Wissenschaft und Werke des Genies aus der gesamten Vorzeit“ (Kießler, 1926, 212). Ohne die Annahme der Bildsamkeit wäre die Pädagogik praktisch handlungsunfähig und hätte keine wissenschaftliche Legitimation. Die Untersuchung des menschlichen Potenzials zur Bildung und charakterlichen Veredelung, oder in den Worten Herbarts: der Bildsamkeit, ist daher für Pädagog:innen und Theolog:innen gleichermaßen von grundlegender Bedeutung und großem Interesse (Kießler, 1926, 211).

Auch der muslimische Philosoph und Theologe ar-Rāğib al-İşfahānī (gest. 1108) widmet sich in seinem Hauptwerk „Der Weg zu den religiösen Tugenden“ (Originaltitel: *Ad-Darī'a ilā makārim aš-šarī'a*; al-İşfahānī, 2015) der Begründung der Veränderbarkeit des menschlichen Wesens und der Fähigkeit des Menschen, Tugenden zu entwickeln. Dabei untersucht er die zentrale Frage, ob der Mensch seinen Charakter aus eigener Kraft formen kann. In diesem Zusammenhang kritisiert er zunächst die Ansicht jener, die behaupten, dass die menschlichen Wesenszüge unveränderlich und festgelegt seien. Bei einer vermeintlichen Rigidität des menschlichen Charakters wären auch die Ermahnungen, Ratschläge und Gebote des Korans vergeblich. Pädagogische Maßnahmen seien in diesem Fall sogar überflüssig.

Anschließend eröffnet al-İşfahānī eine zweite Position innerhalb dieser Diskussion, die zunächst von einer teilweisen Determiniertheit der menschlichen Schöpfung ausgeht. Daraus folgt, dass sich der Mensch bestimmten natürlichen Eigenschaften der Schöpfung nicht entziehen könne. Andererseits besitze der Mensch neben diesen determinierten Faktoren auch potentielle Kräfte, die er zur Verbesserung und Vervollkommnung seines Charakters einsetzen könne (al-İşfahānī, 2015, 100). Um diesen Gedanken zu veranschaulichen, prägt al-İşfahānī folgendes Gleichnis: Ein Dattelsamen habe das Potenzial, unter geeigneten Bedingungen zu gedeihen oder unter schlechten Bedingungen zu verkümmern. Dasselbe Argument ließe sich auf den Menschen anwenden. Dieser könne zwar nicht gegen seine vorgegebenen Schöpfungseigenschaften handeln, aber er könne darüber hinaus seine potentiellen Fähigkeiten maximal entfalten (al-İşfahānī, 2015, 100).

Herbart hingegen weist darauf hin, dass Erziehung stattfinden kann und dass dies die Veränderlichkeit des menschlichen Geistes, die Fähigkeit desselben, zu einer gewissen Beständigkeit und Beharrlichkeit zu gelangen, voraussetzt (Herbart, 1913, 130). Wie der Mensch von seiner Bildsamkeit Gebrauch machen will, bleibe ihm überlassen. Diese beiden Voraussetzungen bilden nach Herbart die Grundlage der Pädagogik. Obwohl Herbart die Bildsamkeit des Menschen betont, setzt er ihr auch klare Grenzen. Der Mensch kann sich nicht unmittelbar selbst erziehen, da er weder absolut Neues noch höhere Grade seines Denkens und Fühlens selbst hervorbringen kann. Jeder bleibe innerhalb der Grenzen seiner Individualität (Herbart, 1913, 126).

Der deutsche Philosoph stellt fest, dass „Welt und Natur im Ganzen sehr viel mehr für den Zögling [tun], als es durchschnittlich die Erziehung zu tun sich rühmen darf“ (Herbart, 1913, 126). So liege im menschlichen Organismus ein System möglicher Kräfte, das so beschaffen sei, dass eine sorgfältige Erziehung den Ausbruch bestimmter Affekte eher verzögere, als verhindere, und ihre schädlichen Folgen mildere. Dennoch könne sich niemand ganz den Erfahrungen entziehen, die er durch sein eigenes Handeln hervorrufe (Herbart, 1914, 286).

Ähnlich wie al-İşfahānī, illustriert Herbart die Einflüsse auf die Bildsamkeit durch Beispiele:

Man kann ein Kind, ja selbst einen Mann, zum Cholerikus machen durch häufige Neckerei, welcher sich zu widersetzen er genötigt ist. Vielleicht war er ursprünglich der sanfteste Mensch. Man kann ihn durch Tyrannei bis zur Melancholie herabdrücken, wenn er ursprünglich Sanguinikus. (Herbart, 1914, 226)

Beide Beispiele – al-İşfahānīs ‚Dattelsamen‘ und Herbarts ‚Cholerikus‘ – zeigen, dass äußere Bedingungen einen erheblichen Einfluss auf die Entwicklung inhärenter Potenziale und die Charakterbildung haben können.

Beide Philosophen erkennen die Bildsamkeit¹ des Menschen als einen dynamischen Prozess an, der sowohl durch natürliche Anlagen als auch durch externe Einflüsse geformt wird. Während die Bildung eine zentrale Rolle in diesem Prozess einnimmt, ist ihre Wirksamkeit durch individuelle Dispositionen und natürliche Gegebenheiten begrenzt. Diese Einsichten sind essentiell für das Verständnis der pädagogischen Theorie und Praxis und betonen die zentrale Bedeutung der Bildsamkeit als Schlüsselbegriff in der Allgemeinen Pädagogik.

3 Bildungsbegriffe und Bildsamkeit aus der islamischen Literatur: eine konzeptionelle Annäherung

Eine eingehendere Betrachtung der verschiedenen Bildungsbegriffe in der arabisch-islamischen Literatur zeigt, dass die Bildungsprozesse grundsätzlich in unterschiedliche, eng miteinander verflochtene Teilbereiche unterteilt werden. Dazu zählen zum einen die ‚Bildung der Vernunft‘ (*at-taʿlīm*, *at-tadrīs*) und zum anderen die ‚Charakterbildung‘ (*at-taḥḥīb*, *at-taʿdīb* und *at-tazkiya*). Doch der wohl bekannteste Begriff in diesem Zusammenhang ist *at-tarbiya* (dt. die Kräftebildung). Um eine Anschlussfähigkeit an den herbartianischen Begriff der Bildsamkeit zu verdeutlichen, könnten die genannten Bildungskonzepte in die von Hubert Kießler vorgeschlagenen Kategorien der (a) Bildsamkeit des Verstandes und (b) Bildsamkeit des Willens eingeordnet werden (Kießler, 1926, 215–218).

3.1 Die Bildsamkeit des Verstandes

Die Bildsamkeit des Verstandes meint im islamisch bildungstheologischen Kontext die Fähigkeit zur Erkenntnis über die wahre Form und Beschaffenheit einer Sache. Dabei meint der Begriff *at-taʿlīm* nicht nur eine Agglomeration aus Informationen, sondern die Erkenntnis über „einen Gegenstand in seiner tatsäch-

¹ Al-İşfahānī nutzt nicht den Begriff der „Bildsamkeit“, sondern den Begriff *at-taḥalluq*. Der Mensch besitze zwar eine unveränderliche Natur, jedoch sei sein Charakter (arab. *al-ḥuluq*) veränderbar. Das Potenzial zur Veränderung nennt er daher *at-taḥalluq* (dt. Aneignung von Charaktereigenschaften) – abstammend vom Nomen *al-ḥuluq* (dt. der Charakter). Diesen unterteilt er in zwei Kategorien: (a) den ehrenwerten und (a) den verpönten *taḥalluq*. Den ersten erlange man durch Eingewöhnung (*al-irtiyād*) und Übung (*at-tadarrub*; al-İşfahānī, 2015, 104). Der Pädagoge habe somit drei Aufgaben: (I) ein beispielhaftes Vorleben, (II) Überzeugung und Motivation und (III) das regelmäßige Einüben. Der verpönte *taḥalluq* ist jener, der aus dem Drang narzisstischer Darstellung vollzogen werde.

lichen Weise“ (*idrāku š-šay'i bi-ḥaqīqatihī*), das heißt unter anderem „den Gegenstand in seiner realen Form“ zu erfassen (*idrāku dāti š-šay'i*) (al-İşfahānī, 2013, 397). Weiter ausgeführt ist *al-ʿilm* – in seiner theoretischen Dimension² – eine Fähigkeit, die Existenz oder Nichtexistenz einer Sache bestimmen zu können. Sie beschreibt die Kompetenz, den Wahrheitsgehalt einer Behauptung zu bewerten.

Nach al-İşfahānī führe diese Fähigkeit zur „Veredelung“ des Menschen (2013, 397). Im *at-taʿlīm* geht es demnach um einen Kompetenzerwerb des eigenständigen Denkens, Bewertens und Urteilens. Der Mensch wird in diesem Vorgang weder abgerichtet oder dogmatisch unterwiesen, sondern – im Idealfall – zur Mündigkeit herangeführt.

Mit dem zweiten Begriff der Vernunftbildung wird eher eine Methode als ein bildungstheoretisches Ziel beschrieben. Es handelt sich um den Begriff *ad-dars*, abstammend von der Wortwurzel *d-r-s* (dt. studieren). Seine gängigste Bedeutung ist „das (Auswendig-) Lernen“ oder „das Lesen“ (al-İşfahānī, 2013, 397). Al-İşfahānī verweist auf die Wichtigkeit des Lesens und des Auswendiglernens und räumt diesen Vorgängen eine methodische Wichtigkeit für den effektiven Wissenserwerb ein.

Ich habe das Wissen (*al-ʿilm*) gelernt/studiert [bedeutet]: Ich habe durch das Auswendiglernen seine Spur erlangt. Es [das Wissen] zu erlangen wird lediglich durch die konstante Lesung erreicht und die konstante Lesung ist [wird durch den Begriff] *ad-dars* [ausgedrückt]. (al-İşfahānī, 2013, 397)

In diesem Fall werden der Vorgang *at-tadrīs*, die Lehrperson *al-mudarris* und die Einrichtung *al-madrasa* genannt. Ein dezidiertes Blick in die islamische Tradition zeigt, dass sowohl der koranische Text als auch das Wissen ‚vom‘ und ‚über‘ den Propheten Muhammad (s) sowie Worte diverser Prophetengefährten³ schon zu Beginn der islamischen Geschichte – wenn auch nur sporadisch – schriftlich notiert wurden. Diese Notizen waren in der Frühzeit eine Gedankenstütze. Demgemäß blieben das Auswendiglernen, die mündliche Weitergabe und später die Lesung aus den Notizen und Traktaten des Lehrmeisters das wesentliche Medium in der Wissensvermittlung. Die Verschriftlichungen waren in diesem Sinne zunächst nichts anderes als Lehrbücher und Hilfsmittel für das Auswendiglernen (*ad-dars*). Dieses methodische Vorgehen zog sich durch die gesamte muslimische Geschichte hindurch und gilt heute noch in den traditionell ausgerichteten Schulen (*madāris*) als die wichtigste Säule islamischer Bildung.

Wie der britische Historiker Francis Robinson in seinem Essay „Technology and Religious Change: Islam and the Impact of Print“ (1993, 235) bemerkt, ging es den Musliminnen und Muslimen in ihrem Bildungssystem primär um die Konservierung und den Transfer ihres Wissens. Folglich war die traditionelle *madrasa* nicht nur eine Bildungseinrichtung, sondern sie repräsentierte gleichzeitig eine Denkschule, die dem Lehrmeister auch nach wie vor eine zentrale Rolle und Autorität zuspricht.

Die Symptomatik vieler traditionell-islamischer Bildungseinrichtungen liegt in der Erhebung der Methode *at-tadrīs* (d. h. das Auswendiglernen und die Lesung zur Konservierung abgeschlossener Gedankengebäude) zum Sinn und Zweck der Bildung. Dabei geht es im Koran nicht um *at-tadrīs* als Selbstzweck der Bildungsbemühungen, sondern immerzu um das eigenständige Denken und Urteilen (*al-ʿilm*) (vgl. Koran 2:31, 21:7, 39:9). Ironischerweise steht die Haltung des dogmatischen Unterweisens sogar den frühesten pädagogischen Schriften der Musliminnen und Muslime diametral gegenüber. Dies geht zum Beispiel aus dem Traktat *al-ʿĀlim wa-l-mutaʿallim* (dt. Der Gelehrte und der Schüler, Muqātil b. Sulaymān, 2002) hervor, der vermutlich im 9. Jahrhundert n. Chr. verfasst wurde. So stellt der Islamwissenschaftler Sebastian Günther fest:

² Ar-Rāğib al-İşfahānī unterscheidet zwischen *naẓarī* (theoretisches) und *ʿamalī* (praktisches) Wissen (al-İşfahānī, 2013, 720).

³ Ein Beispiel dafür ist die Anthologie *Nahğ al-balāğa*. Sie wurde von aš-Šarīf ar-Rāđī (gest. 1015) zusammengestellt und besteht aus verschiedenen Aussprüchen, die dem Prophetengefährten ʿAlī ibn Abī Ṭālib (gest. 661) zugeschrieben werden.

Ein genauer Blick auf die Intention und Aussagen dieser Abhandlung zeigt (...), dass das Werk durchaus als pädagogisch zu bezeichnen ist, denn es ermutigt den bildungsbeflissenen Leser zur bestmöglichen Entfaltung des eigenen intellektuellen Potenzials, zeigt die Notwendigkeit auf, dem erworbenen Wissen nützliche Handlungen folgen zu lassen und deutet überdies auch Wege zur Umsetzung dieses Bildungsanliegens an. Besonders hervorzuheben ist hier u. a. der ausdrückliche Rat an die Lernenden, sich nicht blind an die Tradition zu klammern, sondern Entwicklungen stets neu zu bewerten: nur so könne der Mensch, der von Gott mit Verstand ausgestattet wurde, zu Entscheidungen gelangen, welche dabei helfen, aktuelle Herausforderungen zu meistern. (Günther, 2016, 52)

Die Quintessenz sollte nicht lauten, dass die Lesung und das Auswendiglernen (*ad-dars*) gänzlich als methodische Mittel verworfen werden, sondern vielmehr, dass sie um weitere Methoden erweitert und dem Bildungszweck *at-ta'lim* untergeordnet werden. Die menschliche Bildsamkeit sollte sich nicht in der Akkumulation von Wissensbeständen (*al-ma'lūmāt*) erschöpfen, sondern die Ausbildung jener Fähigkeit (*al-malaka*) sein, die den Menschen darauf vorbereitet, mit der Komplexität der Welt umgehen, sie begreifen und aus ihr eine Sinnhaftigkeit ableiten zu können. Die Forderung, die sich daraus ergibt, ist die Verschiebung des Fokus vom/von der Lehrenden hin zum/zur Lernenden. Das pädagogische Bemühen geht vom Subjekt – in unserem Falle den Lernenden – aus. Der Bildungsauftrag richtet sich danach, was diese ‚aufzunehmen‘ imstande sind. Infolgedessen ist die Zielrichtung eben nicht die Erfüllung gesellschaftlicher oder dogmatischer Erwartungen, sondern die Erarbeitung eines eigenständigen und systematischen Zugangs zum Lerngegenstand. Die Frage, die sich also eine Lehrperson stellt, ist nicht, wie man Inhalte und Themen vermitteln kann, sondern wie man den systematischen Umgang mit ihnen aufzeigen kann.

Beim *ta'lim* liegt der Hauptzweck in der Entfaltung der naturgegebenen Vernunft (*al-'aql*). Diese entwickelt sich erst mit der Zeit und kann nur allmählich – beginnend von einer auf konkrete Dinge bezogenen Urteilskompetenz – hin zu einem abstrakten Urteilsvermögen gelangen. Letzteres ist die entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung von Moralität und moralischem Handeln. In diesem Sinne kann der allererste Bildungsakt der intellektuellen Fähigkeiten in der Menschheitsgeschichte als jener *ta'lim* verstanden werden, der im Koran mit folgenden Worten beschrieben wird:

Und Er [Gott] lehrte Ādam [aller Dinge] Namen, dann führte Er sie den Engeln vor und sagte: Tut mir ihre Namen kund, wenn ihr wirklich wahrhaftig seid! (Koran⁴ 2:31)

Demnach lehrte Gott dem ersten Menschen (*Ādam*) und damit der gesamten nachfolgenden Menschheit die Namen (*al-asmā'*) der Dinge, ergo: Er gab dem ersten Menschen die Fähigkeit, eigenständig Wissen zu produzieren. In diesem Falle war es die Fähigkeit, die Beschaffenheit und die Eigenschaften sowie den Schaden und den Nutzen der Dinge in der Welt zu erkennen. Diese Erkenntnis war der Kompetenzvorsprung für die erste menschliche Zivilisation, um sich von den Widrigkeiten der natürlichen Umwelt zu emanzipieren und diese teilweise für sich nutzbar zu machen. Durch die konkrete Benennung der Dinge wird die Grundlage für die Entwicklung einer Sprache und einer komplexen Kommunikation gelegt. Das Wissen über die Welt der Dinge, in Verbindung mit der kommunikativen Fähigkeit, dieses Wissen zu tradieren, ist das geistige Fundament einer Zivilisation mit einer überlebensfähigen Sozialstruktur, einem Moral- und Rechtsverständnis und einer schöpferischen und bewahrenden Kultur. Die Menschwerdung des Primaten beruht in erster Linie auf diesem *'ilm al-asmā'*-Ereignis – auf dieser Befähigung des menschlichen Wesens (Aslandur, 2019, 167–169).

Im Lichte dieser Interpretation ändert sich jene Vorstellung, wonach Gott dem ersten Menschen das Wissen in Form eines ‚Datenpakets‘ übergeben habe;⁵ sie verdeutlicht vielmehr den Bildungsvorgang als Ent-

⁴ Deutsche Übersetzung hier und im Folgenden nach Bobzin (2015).

wicklung der intellektuellen Fähigkeiten des ersten Menschen. Mit diesem Ansatz lassen sich auch weitere Verse aus dem Koran deuten, die das Konzept des *ta'lim* thematisieren. Beispiele dafür sind die bekannte Aussage in Koran 55:1–4 sowie Verse über das Lehren „dessen, was der Mensch nicht wusste“ (Koran 96:5), das Lehren „des Buches, der Weisheit“ (Koran 5:110) und das Anfertigen von Rüstungen (Koran 21:80). Diese Verse implizieren, dass dem Menschen die Fähigkeit des methodischen Denkens und Forschens eingegeben wurde, um durch Erfahrungen, Beobachtungen und rationale Begründungszusammenhänge Wissen und Erkenntnis zu generieren. In den genannten Koranversen werden Leistungen erwähnt, die exemplarisch darauf hinweisen, zu welchen denkerischen Leistungen der Mensch durch seine Bildsamkeit in der Lage ist. In diesem Sinne vermag der Mensch Sprachen zu entwickeln, Rüstungen anzufertigen und Offenbarungen zu empfangen, sie zu verstehen, zu deuten und anzuwenden. Oder wie 96:4–5 zusammenfassend erschließt: Die Gesamtheit des Wissens und der Erkenntnisse, die seit der Erschaffung des ersten Menschengeschlechts systematisch erweitert, gesammelt, aufbewahrt, gelehrt und tradiert werden, ist auf die gottgegebene Bildsamkeit zurückzuführen.

J. F. Herbart differenziert die Bildsamkeit der Vernunft weiter aus: Die Entwicklung des „Gedankenkreises“ sei das Wesentliche und damit ein Kernanliegen der Bildung (Herbart, 1913, 363/406). Bildung könne nur dann wirklich gelingen, wenn man in der Lage sei, einen großen und eng verknüpften Gedankenkreis in die „junge Seele zu bringen“ (1913, 245). Dieser Gedankenkreis muss stark genug sein, um die negativen Einflüsse der Umgebung zu überwinden und die positiven Einflüsse zu integrieren (1913, 245). Je mehr der Geist dazu angeregt werde, sich in verschiedene Themen einzufühlen, viel aufzunehmen und zu verarbeiten, sich an vieles zu erinnern und sich in viele Dinge zu vertiefen, desto aktiver und lebendiger wird er sein (1913, 247). Dieser Prozess ist besonders wichtig für die Seele, da es die Vorstellungen sind, durch die die Seele ihr Wesen erhält (1913, 23).

Der Reichtum an Vorstellungen mache den Wert, die Würde und die geistige Größe des Menschen aus. Diesem Bereich schreibt Herbart die fruchtbarste und wichtigste Grundlage der Bildsamkeit zu. Darüber hinaus argumentiert al-İşfahānī in theologischer Manier: Gott habe jeden Menschen mit zwei Boten (*rasūl*) gesegnet, zum einen mit dem eigenen Verstand und zum anderen mit dem Propheten Muhammad (s), der die göttliche Offenbarung verkünde. Wer sich seines Verstandes nicht bediene, könne auch nicht von der Botschaft des Propheten Muhammad (s) profitieren (al-İşfahānī, 2015, 160). Daher ist es für al-İşfahānī nur die Synthese von Vernunft und Religion (al-İşfahānī, 2015, 160), die wahre Bildung ermöglicht.

3.2 Die Bildsamkeit des Willens

Eng verzweigt mit der islamischen Bildungsauffassung ist auch das Konzept *at-tarbiya*. Dieser Begriff kann auf verschiedene Wortwurzeln zurückgeführt werden, wobei al-İşfahānī alle Bedeutungsmöglichkeiten in einer Definition subsumiert:

At-tarbiya bedeutet die allmähliche Entwicklung einer Sache, bis zum Grad der Vervollkommnung. (al-İşfahānī, 2013, 408)

In dieser Definition sind vier wichtige Elemente für die Festlegung der *tarbiya* enthalten: (a) die Entwicklung, (b) einer jegliche Sache, (c) von einem Zustand in den nächsten, (d) bis zum Grad der Vervollkommnung. Ferner ist *at-tarbiya* kein passiver Vorgang, der sich darauf beschränkt einfach abzuwarten, während etwas autonom voranschreitet, sondern eine aktive Einflussnahme auf die Entwicklung. Auch wenn der

⁵ Vgl. Ibn Kaṭīr (gest. 1373): *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm* [= *Tafsīr ibn Kaṭīr*], 1999, I: 222–223. Hier zitiert der Exeget eine Überlieferung, die impliziert, dass Allah seinem Gesandten Ādam alle Namen als einzelne Gegenstände beibrachte. Dies gleicht der Auffassung, der Vorgang des *at-ta'lim* wäre eine Übergabe von Informationen bzw. Datenpaketen.

Begriff *at-tarbiya* – im Sinne von ‚Züchtung‘ – auch für Pflanzen⁶ und Tiere verwendet wird, unterscheiden sich seine Bedeutungen in ihren Prämissen und Methoden deutlich voneinander. Das Ziel von *at-tarbiya* ist – laut al-İşfahānīs Definition – die ‚Vervollkommnung‘. In Anbetracht der Tatsache, dass die menschliche Vervollkommnung niemals zur Gänze erreicht werden kann – denn dies ist die alleinige Eigenschaft Gottes – impliziert die Definition, dass *at-tarbiya* eine Lebensaufgabe ist.

Ein weiterer Aspekt ist, dass dieser Entwicklungsprozess dynamisch ist, also von „einem Zustand zum anderen Zustand“ verläuft. Dies können die Lebensphasen des Menschen (frühe Kindheit, Jugend, Adoleszenz usw.) sein. Denkbar wären aber auch die geistigen, charakterlichen und spirituellen Zustände eines jeden Individuums. Damit bedient das Konzept der *tarbiya* ein weitaus größeres Spektrum als das Feld des *ta’līm*. Wie schon zuvor erwähnt meint Letzteres die Entwicklung der vernünftigen Fähigkeiten, wohingegen *at-tarbiya* den Menschen in seiner facettenreichen Gesamtheit zum Gegenstand hat.⁷

Im Zusammenhang mit der Kräftebildung kommen drei weitere Begriffe aus der islamischen Literatur vor: *at-ta’dīb*, *at-tadhīb* und *at-tazkiya*, die alle drei als Synonyme verstanden werden. Nichtsdestotrotz ist eine konzeptionelle Abgrenzung unter den genannten Begriffen möglich. In den meisten Fällen wird *al-adab* – als Zielvorgabe des *at-ta’dīb* – im Sinne von ‚edle Verhaltensweise und guter Charakter‘ verstanden (Az-Zabidī, 1900, II:12). Erwähnenswert ist, dass sich in der islamischen Literatur eine regelrechte *Adab*-Sparte entwickelte. Die erste umfangreiche Schrift mit dem Titel *Ādāb an-nufūs* geht auf den muslimischen Theologen al-Muḥāsibī (gest. 857) zurück. Darin thematisiert der Autor die Läuterung des *nafs* und die Veredelung des Charakters. Aber auch praktische Verhaltensweisen, vornehmlich des Propheten Muhammad (s), wurden in sogenannten *Ādāb*-Traktaten festgehalten. Sie beinhalten die Etikette im Unterricht oder die Verhaltensweisen der Lehrkraft und der Studierenden sowie die Konventionen der Forschung. Die Traktate waren als Einstiegsliteratur für gewisse Tätigkeitsfelder gedacht. Sie sollen ein Bewusstsein für die Wichtigkeit der Beschäftigung schaffen und eine Orientierung für die sachgemäße Umsetzung geben.

Auch die Konzepte *at-tadhīb* und *at-tazkiya* beinhalten den Vorgang der ‚Veredelung des Charakters durch Erziehung‘. Ein wichtiges Werk der islamischen Ethik trägt den Titel *Tadhīb al-aḥlāq* von Ibn Miskawayh (gest. 1030). Darin thematisiert der Moralphilosoph Ibn Miskawayh das Verhältnis zwischen Religion und Moral, Aspekte der Kindererziehung, Untersuchungen über die Natur des Menschen und auch Ausführungen über den Zweck von Moral. Auch wenn sein Werk weitere Titel trägt, setzte sich doch die Bezeichnung *tadhīb* für den Vorgang der ‚Charakterbildung‘ in der islamischen Literatur durch. Einen verwandten Bedeutungssinn besitzt auch der Begriff *at-tazkiya*. Hierbei ist die ‚Reinigung von schlechten Eigenschaften‘ (*at-taḥīr*), die ‚Entwicklung der guten Eigenschaften‘ und „wachsen, entwickeln“ gemeint (vgl. Koran 3:42, 9:103, 33:33).

Die Einsicht in die konzeptionelle Dimension der verschiedenen islamischen Bildungsbegriffe verdeutlicht, dass die Kräftebildung (*at-tarbiya*) als Vehikel zur Entwicklung gläubiger, tugendhafter und mündiger Menschen rezipiert wird. Sie ist nicht nur die Bildung der intellektuellen Fähigkeiten des Menschen, sondern umspannt die Bildung aller Fähigkeiten und Kräfte, die im Menschen angelegt sind (*al-fiṭra*⁸). Nichtsdestotrotz scheint der Fokus in der islamischen Tradition überwiegend auf der Bildung der charakterlichen (*at-ta’dīb*, *at-tadhīb*), spirituellen (*at-tazkiya*) und vernünftigen (*at-ta’līm*) Kräfte zu liegen. Eine gute

⁶ Vgl. zum Pflanzenwachstum Koran 22:5.

⁷ Im Koran wird der Wortstamm des Begriffs *at-tarbiya* auch für Verben wie „erhöhen“ (Koran 13:17), „vermehrten“ (Koran 16:92), „stark“ (Koran 69:10) und „schützen“ (Koran 17:24) gebraucht. Auch in diversen Hadithen werden ähnliche Bedeutungen impliziert. Der wichtigste koranische Terminus in diesem Zusammenhang ist der Gottesname *Rabb* (dt. Herr).

⁸ Mit diesem Begriff aus dem Koran (vgl. 30:30) ist die Gesamtheit der individuellen Potenziale und Fähigkeiten des Menschen, die zum Zeitpunkt der Erschaffung veranlagt werden, gemeint.

Kräftebildung (*at-tarbiya*) erhebt stets den Anspruch, in tugendhafte Handlungen zu münden, die letztlich weniger auf das eigene Wohl als vielmehr auf die kollektive Wohlfahrt ausgerichtet sind. (Ğa'far b. Manşūr al-Yaman, 2001, 29).

In diesem Zusammenhang klingen auch Herbarts Ausführungen zum allgemeinen Willen an, der als Norm der Sittlichkeit verstanden wird (Herbart, 1913, 201). Der Erzieher solle bestrebt sein, dem Zögling eine Vielseitigkeit der Interessen zu geben, damit dieser an verschiedenen Punkten fassbar wird (1913, 3). Herbart definiert Interesse als einen dauerhaften Gemütszustand, der sich in vielfältiger und abwechslungsreicher Vertiefung und Besinnung äußert (1913, 155). Er unterscheidet auch Grade des Interesses und somit der Bildsamkeit des Willens anhand der Ziele des Interesses, die er als „Leichtigkeit, Lust und Bedürfnis“ bezeichnet (1913, 27). In seinem zentralen Satz: „Machen, daß der Zögling sich selbst finde als wählend das Gute, als verwerfend das Böse, dies oder nichts ist Charakterbildung“ (1913, 94), zeigt sich, dass die Bildsamkeit des Zöglings so groß ist, wie seine Fähigkeiten gefördert werden können. Dies muss die Erfahrung im Einzelfall ans Licht bringen, da der Wille von Tag zu Tag ein verändertes, jedoch von empirischen Ursachen und Gesetzen genau bestimmtes Handeln aufweist.

Diese islamtheologisch-herbartianische Ausgangssituation ermöglicht die Betrachtung des Menschen als *homo educandus*. Der Mensch beherbergt – a priori – das Entwicklungsvermögen hin zur Veredelung seiner Kräfte. Jedem Menschen wird somit eine gottgegebene, innere Freiheit zur Entfaltung seines ‚natürlichen Potenzials‘ (*fiṭra*) zuteil. Diese Freiheit öffnet den Raum für die eigene menschliche Entwicklung. Sie zu missachten oder zu unterdrücken, würde der Entfremdung des Menschen gleichkommen. Die Erziehungspraxis darf daher keinesfalls unter dem Primat der affirmativen Erziehungspraxis stehen. Eine affirmative Erziehung (lat. *affirmare* ‚sichern, bekräftigen, befestigen‘) ist jener Erziehungsstil, der sich lediglich an der Befolgung von Regeln und Normen orientiert, ohne die aktive Einbeziehung der Lernenden in die Aus handlung, Auslegung und Interpretation ebendieser. Dieser Erziehungsstil führt weder zum eigenständigen Urteil noch dazu, unter Widerständen in der Öffentlichkeit die eigenen Urteile und Handlungen bezeugen zu können. Er fordert in seinem Kern den Menschen dazu auf, sich den gesetzten Normen und Regeln zu unterwerfen. In der Konsequenz kann diese Erziehungspraxis auch zur Ausprägung der Fertigkeit führen, diese Regeln durch geschickte Täuschung zu umgehen.

4 Die Offenbarung als Bildungsakt

Um diese theoretischen Ausführungen auf den Koran anwenden zu können, ist es notwendig, auf die Offenbarungsgenese einzugehen. Laut islamtheologischer Lehrmeinung wurde der Koran dem Propheten Muhammad (s) innerhalb von 23 Jahren sukzessive offenbart. In dieser Zeitspanne wirkt die göttliche Realität auf die dynamische Lebenswelt der ersten muslimischen Gemeinschaft ein. Da diese ‚erste Gemeinschaft‘ mit verschiedenen Diskursen, Lebensumständen, Interessen und Themen konfrontiert war und auf einen sehr lebendigen Diskurs reagieren musste, ist der Umfang der Offenbarungseinheiten (*Suren*) und deren Themensetzung variabel. Verglichen mit der Bibel ist er keine Ansammlung von Geschichten und Erlebnissen, die im großen Maße von historischen Personen handeln. Die biblischen Chroniken wurden von Personen tradiert, die in den Überlieferungen auch ihre persönliche Lebenswelt reflektierten. Der Sinn der Verschriftlichung der biblischen Chroniken war in erster Linie die Konservierung der Überlieferung. Die Offenbarung des Korans kann als ein dialogischer Prozess zwischen der Lebenswirklichkeit der ersten Musliminnen und Muslime und dem Koran betrachtet werden, während die Struktur der Bibel eher einen monologisch-abgeschlossenen Charakter aufweist.

4.1 Die Herzensbildung als kommunikativer Akt

Dabei wirkt die koranische Offenbarung auf fünf kommunikativen Ebenen (Jakobson, 1955, 353) Diese sind zum einen der ‚Sender‘ der Botschaft (Gott), der in die soziale Realität der ersten Musliminnen und Muslime eingreift.⁹ Die zweite Ebene ist der ‚Kontext‘, in den die Botschaft eingebettet wird. Die dritte Ebene ist der ‚Empfänger‘ (der Prophet (s) unmittelbar oder vermittelt durch den Erzengel Gabriel), der wiederum zwei Aufgaben innehat: die Weitergabe der Botschaft (*at-tablīg*) und die praktische Umsetzung (*al-ḥikma*)¹⁰ derselben.¹¹ Die vierte Ebene der Kommunikation ist die der ‚Sprache‘.¹² Die letzte Ebene des kommunikativen Aktes ist die ‚Implementierung‘ der Botschaft (vgl. Koran 7:2–3, 39:17–18/55). Die Implementierung fällt auch in die Verantwortung der ersten Musliminnen und Muslime (*aṣ-ṣaḥāba*), die sowohl die soziale Realität (Kontext) kannten und die Botschaft aus dem Munde des Propheten (s) (Empfänger) hörten als auch seine Praxis der Umsetzung direkt bezeugen konnten.

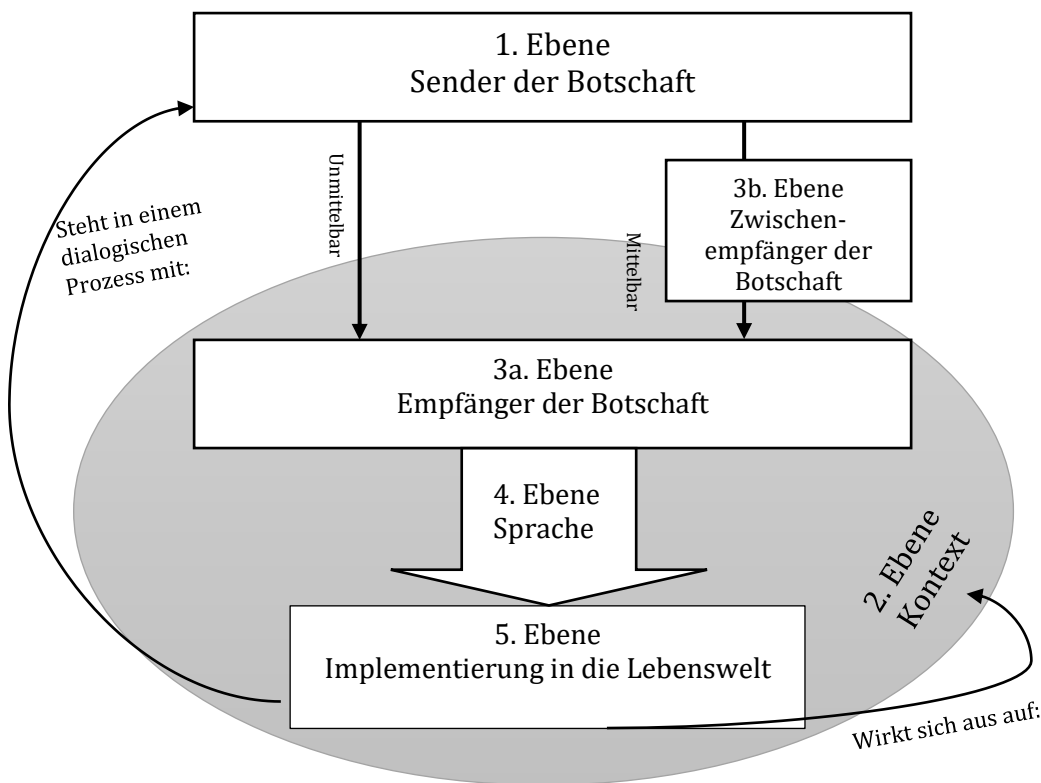


Abbildung 1: Ebenen der dialogischen Kommunikation mit Blick auf die Offenbarung des Korans.

⁹ Für eine ausführliche Darstellung der kommunikativen Beziehungsebenen zwischen Koran-Mensch-Kollektiv siehe Ebrahim, 2020, 83 ff.

¹⁰ In der islamischen Tradition unter dem Begriff der *Sunna* geläufig.

¹¹ Zur prophetischen Aufgabe der Verkündigung (*at-tablīg*) siehe Koran, 3:20, 5:67, 16:35, 24:54, 29:18. Zur prophetischen Aufgabe der Umsetzung (*al-ḥikma*) siehe Koran, 2:129/151, 3:164, 4:113, 62:2.

¹² Der Linguist Roman Jakobson spricht hierbei auch von einem „Kode, der vollständig oder zumindest teilweise dem Sender und Empfänger (oder in anderen Worten: Dem Kodierer und dem Dekodierer der Botschaft) gemein sein muss“ (1955, 353).

Dieser kommunikative Akt von ‚Offenbarungssendung‘, ‚Empfang‘ und ‚Implementierung in die soziale Realität‘ folgte nicht der Logik der Wissensvermittlung und des ‚Abrufens gespeicherter Wissensbestände‘, sondern war ein an den jeweiligen Lebenssituationen und Diskursen orientierter Bildungsprozess. Dieser Umstand wird auch im Koran aufgegriffen und folgendermaßen beschrieben:

Die ungläubig sind, sprechen: „Warum wurde der Koran nicht in einem Stück auf ihn herabgesandt?“ Das geschah so, um mit ihm dein Herz zu stärken, und wir tragen ihn getragen vor. (Koran 25:32)

Dieser Vers erläutert, warum der Koran nicht „in einem Stück“ offenbart wurde, sondern über die Lebenszeit des Gesandten Muhammad (s) hinweg verteilt wurde. So gibt der Koran den Grund für die sukzessive Offenbarungsgenese preis, indem er darlegt: „damit wir mit ihm [d. h. der Offenbarung], dein Herz stärken“. Diesbezüglich kommentiert der türkische Religionspädagoge und Koranexeget Bayraktar Bayraklı den erwähnten Vers folgendermaßen:

(...) der Koran weist hier sowohl auf die Lern- als auch auf eine Lehrmethode hin (...) diese Methode ist geeignet, um auf die Fragen des sozialen Lebens, die in fast einem Vierteljahrhundert stattfanden, reagieren zu können. (Bayraklı, 2004, XIII:501; Übersetzung ins Deutsche durch den Autor)

Um die ‚Bildung des Herzens‘ präziser darzulegen, ist es an dieser Stelle sinnvoll, auf den koranarabischen Herzensbegriff näher einzugehen. Der Koran gebraucht drei Synonyme für „das Herz des Menschen“: *al-qalb*¹³, *aş-şadr*¹⁴ und *al-fu'ād*¹⁵. Am häufigsten wird der Begriff *al-qalb* verwendet. Dieser arabische Ausdruck kann von seiner Stammbedeutung (*q-l-b*) gelesen „drehen, wenden, ändern, von einem Zustand zum anderen Zustand wechseln“ (Al-İşfahānī, 2013, 41) bedeuten. Dabei besitzt *al-qalb* zwei Bedeutungsebenen: Die eine Ebene ist das Herz im anatomischen Sinne. Wenn der Kontext ein anatomisch-medizinischer ist oder im Allgemeinen die Physiologie des Menschen beinhaltet und in diesem Sinne das Wort *al-qalb* Verwendung findet, so ist die ‚Blutpumpe‘, die sich links im Brustkorb des Menschen befindet, gemeint (al-Ğurğānī, 2004, 150). Wird *al-qalb*, *aş-şadr* oder *al-fu'ād* in einem lyrischen oder ideellen Sinne gebraucht, so meint es die geistige Ebene, auf der die Informationen des *başar* (dt. Einsichtsfähigkeit) und des *sam'* (dt. Gehör) sowie persönliche Neigungen, Empfindungen, Hoffnungen und Ängste wahrgenommen werden und schlussendlich in Handlungsentscheidungen münden (Aslandur, 2019, 163).

Die wörtliche Bedeutung des Begriffes *al-qalb* (d. h. drehen, wenden, ändern, von einem Zustand zum anderen Zustand wechseln) spielt eine wesentliche Rolle. Durch den Gebrauch dieses Wortes impliziert der Koran, dass sich die Entscheidung des *qalb*, *şadr* oder *fu'ād* nicht wie eine gerade Linie in einem Koordinatensystem bewegt, sondern zu jeder Zeit und Situation fluktuieren kann. Aus diesem Grund sprach der Prophet Muhammad (s) häufig folgendes Bittgebet: „O [Gott] du Wender der Herzen, festige mein Herz in deiner Religion!“ (at-Tirmidī, 1996, Buch 48, Hadith Nr. 153).

Arthur Schopenhauer (gest. 1860) stilisierte das Herz als Symbol des menschlichen Inneren. So postuliert der deutsche Philosoph: „Im Herzen steckt der Mensch, nicht im Kopf“ (Heintz, 1984, 153). Mit dieser Aussage erhebt der deutsche Philosoph des 19. Jahrhunderts das Herz zum ‚eigentlichen Wesen‘ des Menschen. Infolgedessen ist das Herz das *primum mobile* (dt. der erste Beweggrund) des Organismus und ein Symbol der Gesamtheit des menschlichen Wahrnehmens, Fühlens und Denkens. Mit anderen Worten: ‚Das Herz‘ ist ein Sinnbild für das menschliche Bewusstsein.

¹³ Vgl. Koran 2:97, 204, 3:8, 104, 126, 151, 159, 168.

¹⁴ Vgl. Koran 5:125, 7:2, 11:12, 15:97, 16:106, 20:25, 26:13, 28:23, 39:22.

¹⁵ Vgl. Koran 11:160, 17:32, 25:36, 28:10, 53:10.

4.2 Versuch einer Synthese der koranischen Bewusstseinsbildung und herbartianischer Charakterbildung

Der Koran trifft mit dem Begriff *al-fuʿād* keine physische, sondern eine poetisch-metaphysische Aussage. Daher wäre es falsch anzunehmen, hierbei handle es sich um eine anatomische Lokalisierung des menschlichen Bewusstseins.¹⁶ Mit einem Blick zurück auf Vers 25:32 indiziert der arabische Ausdruck *li-nuṭabbita bihī fuʿādaka* die *Stärkung* (az-Zamaḥṣārī, 2018, 581) des menschlichen *Bewusstseins*.¹⁷

Mit Herbarts pädagogischer Psychologie gedacht wäre die „Stärkung des Herzens durch die Offenbarung“ ein erzieherischer Akt. In seiner Schrift „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung“ vertritt er die These, dass der ganze Zweck der Erziehung in der Charakterbildung liege (1913, 88). In diesem Sinne wird hierbei nochmals auf seinen Kernsatz in der *Darstellung der ästhetischen Welt* rekuriert:

Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das Gute, als verwerfend das Böse: dies oder nichts ist die Charakterbildung. (1913, 107)

Zur Förderung der ‚Moralität‘ arbeitet Herbart mit dem Begriff des ‚vielseitigen Interesses‘. Der deutsche Philosoph geht davon aus, dass *vielseitiges Interesse* die Eigenschaft beschreibe, in einem moralischen Konfliktfall immer verschiedene Handlungsalternativen parat zu haben. So wäre ein Mensch nicht auf ein besonderes Handeln fixiert. Dadurch stellt sich nach Herbart der moralische Konflikt anders dar: Es gehe nicht darum, dass ein Mensch im strengsten Sinne gegen seine eigenen Antriebe ankämpfen müsse. Die Selbstunterdrückung könne wegfallen, weil es stattdessen darum gehe, dass lediglich eine (moralisch) nicht legitime Handlungsoption gegen eine (moralische) Handlungsoption eingetauscht wird. Herbart nennt diese Flexibilität „die innere Freiheit“ (1913, 107). Der Prozess der Charakterbildung wirke daher nicht von außen nach innen, sondern könne lediglich ‚von außen‘ unterstützen, sodass der Mensch selbst von ‚innen heraus‘ moralisch zu werden vermag.

In Bezug auf die Beziehung zwischen Offenbarung und Bewusstsein/Herz des Propheten Muhammad (s) sind die Gottesworte, Befehle und Empfehlungen keine unter Zwang erzeugten Direktive, sondern durchlaufen zuerst einen individuellen Verinnerlichungs- und Verstehensprozess im Bewusstsein des Propheten Muhammad (s) und münden schlussendlich darin, dass er sich die Gottesworte zu eigen macht. Wenn die Offenbarung des Korans nun ‚im Bewusstsein/Herzen‘ (*ʿalā qalbika*), wie in den Versen 2:97 und 26:194 erwähnt wird, wirkt, dann resultieren daraus mindestens zwei Konsequenzen: (I) Die Klänge und Worte der koranischen Offenbarung eröffnen einen ‚Bildungsraum‘ beim Rezipienten. In ihm spielt sich eine innere und prozessuale Bewusstwerdung eines Gegenstands, einer Problematik oder eines bestehenden Handlungsbedarfs ab. *Al-qalb* (das Bewusstsein/das Herz) ist somit die Grundlage des menschlichen Wahrnehmens, Reflektierens, Deutens, Urteilens und schlussendlich des Handelns. (II) Die Wirkung des Korans im *qalb* setzt die höchste Selbsttätigkeit des menschlichen Geistes voraus: die Bereitschaft zur eigenständigen Reflektion der Botschaft.

Wenn nun – mit tadelnder Stimme – vom „kranken *qalb*“ (Koran 2:10), „versiegelten *qalb*“, (Koran 42:24) und „dem blinden *qalb*“ (Koran 22:46) die Rede ist, so sind diese Aussagen kein Hinweis darauf, dass der Mensch zuweilen sein Bewusstsein verliere, sondern dass trotz des vorhandenen Bewusstseins die göttliche

¹⁶ Für eine genaue Darstellung des Herzens aus der islamischen Literatur siehe Lützen, 2020, 65–93.

¹⁷ Der Begriff *Bewusstsein* wird in der vorliegenden Arbeit in zweierlei Hinsicht verwendet: (I) *Zugriffsbewusstsein* (*access consciousness*). Dieses beschreibt die Grundlage der kontrollierten Gedanken, sprachlichen Äußerungen und koordinierten Handlungsentscheidungen. Gemeinsam mit dem (II) *phänomenalen Bewusstsein* (*phenomenal consciousness*) bildet es die Grundlage des menschlichen Wahrnehmens, Entscheidens und Handelns (Crone & Heilinger, 2008, 4).

Offenbarung weder kognitive noch affektive Verarbeitungsprozesse auslöst. Mit sinnbildlichem Anklang beschreibt der Koran diese Menschen als „taub, stumm und blind“ (Koran 2:18). Zum Kontrast benennt der Koran auch das „ruhige“ (Koran 16:106), „gesunde“ (Koran 26:89) und „barmherzige und gütige *qalb*“ (Koran 57:27). Damit sind jene Individuen gemeint, die durch das Gottesgedenken (*ad-dikr*)¹⁸ einen Bewusstwerdungsprozess durchlaufen und durch ihn eine kognitive Erkenntnis oder affektive Klarheit finden.

Klassische Koranexegeten sahen in der zitierten Aussage in 25:32 keinen pädagogisch-psychologischen Ansatz, sondern vielmehr ein Indiz dafür, dass der Gesandte (s) durch die sukzessive Herabsendung die Möglichkeit hatte, den Koran auswendig zu lernen (az-Zamaḥṣarī, 2018, 581). Die Ausdruckweise im genannten Koranverse weist jedoch auf eine andere Bedeutung hin. So heißt es nämlich: „*li*“ (dt. um zu) „*nuṭabbita*“ (dt. wir stärken) „*biḥi*“ (dt. mit ihm [d. h. der Herabsendung]) „*fu'ādaka*“ (dt. dein Herz). Es geht demnach nicht um das Auswendiglernen des Objekts (der Herabsendung), sondern um die Stärkung des Herzens durch die Herabsendung, wobei die Offenbarung als Mittel zum Zweck beschrieben wird. Falls der Hauptzweck der sukzessiven Herabsendung das Erleichtern des Auswendiglernens wäre, so würde es näherliegen, dass die Offenbarung in gleichmäßigen Abschnitten und Abständen herabgesandt werden würde. Die historische Betrachtung belegt jedoch das Gegenteil.

Aus diesem Grund wird hier die These formuliert, dass die sukzessive Offenbarungsgenese des Korans zum Zweck der Stärkung des Herzens/Bewusstseins des Propheten Muhammad (s) in verschiedenen Lebenssituationen einen *herbartschen* Erziehungswert im Sinne der Charakterbildung ermöglichte. In Konsequenz ist das Herz kein „Gefäß“ (Lützen, 2020, 70) welches mit der göttlichen Offenbarung ‚befüllt‘ werde, sondern es beschreibt eine Fähigkeit, die intrinsische Bildungsprozesse ermöglicht.

Auch wenn sich das menschliche Bewusstsein als ein äußerst komplexes Phänomen herausgestellt hat, dessen genauer Ablauf hinsichtlich der involvierten Prozesse und Zustände unklar bleibt, kann angenommen werden, dass es ausschließlich in Verbindung mit propositionalen Einstellungen konzipiert werden kann. Im Kontext der Sprachphilosophie stellt eine Proposition den inhaltlichen Gehalt einer Aussage dar, der einer wahrheitswertigen oder falschen Bestätigung zugänglich ist. Diese Aussagen können von Individuen gewusst, geglaubt, bestritten oder ignoriert werden (Gabriel, 2015, 104–108). In Übereinstimmung mit dieser Feststellung könnte behauptet werden, dass das menschliche Bewusstsein, ohne Hoffnungen, Überzeugungen, Meinungen, Zweifel, Absichten und ähnliche kognitive Inhalte nicht existieren würde. Diese Art der doppelten Kontingenz könnte vereinfacht dahingehend interpretiert werden, dass die Entstehung individueller Überzeugungen stets in Wechselwirkung mit bereits bestehenden Überzeugungen erfolgt.

In Bezug auf die koranische Offenbarung bedeutet dies, dass mit zunehmender persönlicher Integration der Gottesworte sich das individuelle Erleben, Deuten und Urteilen wandelt. Somit wirkt das Bewusstsein auf die persönlichen Handlungsentscheidungen, welche in ihrer Summe den Charakter konstituieren.

5 Vorstellungen und die Themenwelt des Korans

Wie bereits angedeutet, stellt Herbart die kognitive und charakterliche Entwicklung des Menschen in einen Zusammenhang mit dem Interesse des Individuums an einer Sache. Dies ist eine entscheidende psychologische Theorie, die er aus der Perspektive seiner allgemeinen pädagogischen Theorie entwickelt. In seinem Aufsatz aus dem Jahr 1812 mit dem Titel „Die helle und die dunkle Seite der Pädagogik“ beschreibt der deutsche Philosoph, wie pädagogisches Handeln in psychologische Voraussetzungen eingebettet und an diese gebunden ist und sich zugleich an ethischen Prinzipien orientiert. Die Begriffe „dunkle“ und „helle“

¹⁸ Vgl. Koran 11:114, 15:6,9, 16:44, 18:28, 20:99, 21:24, 25:18, 36:11.

Seite der Pädagogik sind nicht wertend gemeint, sondern implizieren, dass sie für den Pädagogen mehr oder weniger deutlich erkennbar sind. So umfasst die dunkle Seite die Seele und die geistige Welt des Menschen, während die helle Seite die Dimension der Ethik ist. Für Herbart sind beide Seiten in relativer Eigenständigkeit unmittelbar mit der Pädagogik verbunden (Herbart, 1963, 131–134).

Im Gegensatz zur heutigen Psychologie, die primär empirisch arbeitet, entwickelte sich die Psychologie Herbarts im Rahmen seiner Bildungstheorie und kann daher als pädagogische Psychologie bezeichnet werden. Diese Herangehensweise ist besonders relevant für die vorliegenden Überlegungen, da sie sowohl theoretische Erklärungen für die formalen Abläufe eines Bildungsprozesses bieten als auch Einsichten in die inneren Vorgänge eines Menschen während seines Bildungsgangs sowie die möglichen Hindernisse, die diesen Prozess behindern könnten. Im Kern stellt Herbarts Psychologie einen Versuch dar, die traditionelle Vermögenslehre, welche davon ausgeht, dass die seelischen Fähigkeiten unabhängig voneinander operieren, durch den von Herbart entwickelten Vorstellungsbegriff zu ersetzen. Die traditionelle Vermögenslehre impliziert, dass die unterschiedlichen Fähigkeiten isoliert voneinander agieren und unterschiedlich stark ausgeprägt sein können, etwa, dass ein Mensch ein ausgezeichnetes Gedächtnis, aber nur wenig Fantasie besitzt. Diese Fähigkeiten würden somit autark existieren und sich unabhängig voneinander entwickeln, was eine statische Natur und ein geschlossenes Verständnis menschlicher Entwicklung nahelegt. Herbarts Psychologie hingegen basiert auf dem Vorstellungsbegriff und bietet eine dynamischere Perspektive auf die seelischen Prozesse. In diesem Sinne definiert Ernst Wagner den Vorstellungsbegriff nach Herbart folgendermaßen:

Unter Vorstellung versteht man das, was von der Empfindung in der Seele zurückbleibt, nachdem der die Empfindung veranlassende Reiz zu wirken aufgehört hat. (Wagner, 1904, 21)

Statt der früher angenommenen unabhängigen Vermögen existieren nach Herbart nur Vorstellungen, die sowohl kognitive als auch emotionale Aspekte umfassen und vielfältig miteinander vernetzt werden können. Je komplexer diese Vorstellungen zu sogenannten „Vorstellungskomplexionen“ verknüpft sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie durch stimulierende Reize aus dem Unterbewusstsein ins (aktive) Bewusstsein gelangen können.

Die Bedeutung für einen gelungenen Bildungsgang liegt nach Herbart also darin, den ‚Komplexionsprozess‘ der einzelnen Vorstellungen permanent zu ‚initiieren‘. Die erziehende Person selbst kann diese Verknüpfungen nicht ‚erschaffen‘, aber Einfluss darauf nehmen, und aus diesem Grund ist es nicht gleichgültig, mit welchen Inhalten und Themen (also letztlich Vorstellungen) sich ein Mensch beschäftigt und wie er diese verarbeitet.

Die Vorstellungen, mit denen sich der Mensch beschäftigt, also das, was immer wieder in sein Bewusstsein durchdringt, mache schlussendlich den eigenen „Gedankenkreis“ (Herbart, 1963, 129–131) aus; dieser bestimmt in erster Instanz das Empfinden und Denken eines Menschen. Folglich bildet er auch in zweiter Instanz das Handeln bzw. den Charakter. Dieser Gedanke könnte in eine einfache Gleichung gegossen werden: Die Vorstellungen eines Menschen werden zu Gedanken, die Gedanken zu Handlungen, die Handlungen zu Gewohnheiten und diese bestimmen den Charakter.

Selbstverständlich ist auch dieser Prozess dynamisch und unterliegt einem ständigen Wandel. Mit dieser theoretischen Überlegung kann zugleich erklärt werden, warum bestimmte Individuen sich von bestimmten Inhalten und der Art ihrer Darbietung mehr ansprechen lassen und andere weniger, denn gemäß der *herbartschen* Vorstellungspsychologie ist nicht das ‚gute Gedächtnis‘ – als ein gut oder schlecht ausgeprägtes Vermögen – der Grund dafür, dass sich der Mensch etwas gut oder schlecht merken kann, sondern das

individuelle Interesse an der Sache selbst und die bereits vorhandenen Vorstellungen,¹⁹ an die diese Inhalte und Themen angeknüpft werden können. Wenn also das Interesse an einem Sachverhalt ausgeprägt ist, so sind in der Regel auch die bislang vorhandenen Vorstellungsmassen größer. Es gibt also mehr Anknüpfungspunkte für ‚Neues‘ an dem bereits ‚Altbekanntem‘.

Aus dieser Argumentation ergibt sich die folgende These: Die Auseinandersetzung mit dem Koran sollte nicht als Anhäufung von Wissensbeständen verstanden werden, sondern kann nach Herbart nur stattfinden, wenn das Interesse an den Inhalten und Themen gereizt wird. Wie kann also eine solche ‚Bildung durch den Koran‘ begünstigt werden? Vermutlich würde Herbart antworten: Durch die Verknüpfung der Themen und Inhalte mit der schon bestehenden Vorstellung des/der Lernenden.

Daraus ergeben sich zwei Perspektiven: die thematische und diskursive Welt des Korans und die Vorstellungswelt des/der Lernenden. Die Bildungsarbeit mit dem Koran wird daher nicht nur als quellenbasierte Analyse der zentralen Themen und Diskurse des Korans betrachtet, sondern als der Versuch, dessen thematische und diskursive Inhalte so zu formulieren, dass sie mit den Vorstellungen der Lernenden verknüpft werden können. Wenn das Interesse eines Menschen an einem Thema oder Gegenstand besteht, können notwendige Lernprozesse erst durch die Beziehung zu diesem Thema oder Gegenstand stattfinden. Die zentrale Frage für die pädagogische Fachkraft lautet daher: Wie kann die Beziehung zwischen den Lernenden und dem Thema bzw. Sachgegenstand hergestellt oder vertieft werden?

Pädagogische Fachkräfte können die Gedankenwelt der Lernenden nur verstehen, wenn sie deren Vorstellungen in Begriffe fassen. Diese Begriffe sind nicht nur sachlich, sondern auch durch die emotionalen und subjektiven Erfahrungen geprägt, die das Individuum in seiner Lebensgeschichte gemacht hat. Sie besitzen daher nicht nur eine rein lexikalische Bedeutung, sondern sind sprachliche Konstrukte, die es dem Menschen ermöglichen, die Welt auf Grundlage seiner biografischen Interessen zu verstehen und zu interpretieren.

Verdeutlicht man diesen Gedanken am Beispiel der *Gottesvorstellung* (im *genitivus objectivus*) der Heranwachsenden, würde daraus Folgendes resultieren:

- (a) Jede/jeder Lernende wird vom Begriff „Gott“ vermutlich sowohl eine distanzierte Definition²⁰ geben können als auch eine emotional-subjektive Vorstellungsverknüpfung damit herstellen. Für den Pädagogen/die Pädagogin ist gerade diese Vorstellungsverknüpfung entscheidend, weil nur sie die bewusst oder unbewusst verankerte Gottesvorstellung widerspiegelt, die sich aus vielfältigen subjektiven Erfahrungen speist. Je mehr Verknüpfungen mit der Gottesvorstellung verbunden werden können, desto größer ist das Interesse für diesen Begriff und dessen Inhalt. Das erleichtert die Aufgabe des Pädagogen/der Pädagogin, denn das Thema ist in diesem Fall nicht nur ein sachbezogener Gegenstand, sondern die Grundlage für eine Vernunftbildung, der neue Vorstellungskomplexionen, Einsichten und Erfahrungen begünstigt und somit den Charakter prägt. Die Voraussetzung ist hierbei, dass die Lehrperson immer wieder die Vorstellung der Lernenden abfragt und kennt. Wenn nun kein Interesse am Gottesbegriff besteht, dann erkennt man dies mitunter daran, dass das Individuum wenig bis keine Vorstellungs-

¹⁹ Der Umfang des Vorstellungsbegriffes von Herbart zeigt sich unter anderem an drei Aspekten: (I) Wenn ein Mensch bewusst handelt, verfügt er immer über eine bestimmte Vorstellung von seinem Handeln. Verändern sich seine Vorstellungen, so verändert sich auch sein Handeln. Das veränderte Handeln wirkt sich auf den Gedankenkreis insofern aus, als dass es neue Vorstellungen und/oder Vorstellungskomplexionen initiiert. Dies liegt an den neuen Erkenntnissen und Erfahrungen, die das neue Handeln zwangsläufig mit sich bringt. (II) Die Vorstellungen und Vorstellungskomplexionen sind aber auch vorhanden, wenn wir nicht handeln, denn selbst, wenn wir handlungsneutral sind, haben wir dennoch Gedanken, welche nach Herbart in spezifischen Vorstellungsverknüpfungen bestehen. (III) Denken, reden und handeln wie auch die Abwesenheit dieser drei Aktivitäten werden immer von Empfindungen begleitet. Auch diese sind mit Vorstellungen verknüpft (Herbart, 1963, 116–134).

²⁰ Sofern zuvor eine sachlich-objektive Begriffserklärung von Gott (auswendig-)gelernt wurde.

komplexionen bilden kann. In diesem Fall muss die Lehrperson versuchen, das Unterrichtsthema an den vorhandenen (wenigen) Interessen der Betroffenen anzuknüpfen.

- (b) Auf der anderen Seite der Interaktion steht der textgewordene Koran, der auch eine Gottesvorstellung trägt, welche in diesem Fall als *genitivus subjectivus* zu verstehen ist. Also: Gott stellt sich dem Menschen vor. Die Selbstvorstellung Gottes im Koran knüpft wiederum am Gottesbild der Araberinnen und Araber des siebten Jahrhunderts an.

6 Schlussbemerkung

Ein interdisziplinärer Ansatz erlaubt die Integration von Methoden, Ansätzen und Theorien aus verschiedenen Disziplinen, wodurch in diversen Forschungskontexten wertvolle Synergien und tiefgreifende Erkenntnisse erzielt werden können.

In diesem Rahmen zeigt die vorliegende Untersuchung, dass *herbartianische* Impulse der Allgemeinen Pädagogik im Kontext einer bildungstheologischen Analyse des Korans auf fruchtbare Weise aufgenommen und weiterentwickelt werden können. Die sukzessive Offenbarung des Korans über einen Zeitraum von 23 Jahren impliziert einen dynamischen Bildungsprozess, der auf die spezifischen Lebensumstände der frühen muslimischen Gemeinschaft eingeht. Diese allmähliche Herabsendung zielte darauf ab, das Herz und das Bewusstsein des Propheten Muhammad (s) in unterschiedlichen Situationen zu stärken, was einen klaren Bildungsakt darstellt.

Die Betrachtung der Offenbarungsgenese als dialogischen Prozess betont die Interaktion zwischen der göttlichen Botschaft und der menschlichen Lebenswirklichkeit. Diese dialogische Struktur ermöglicht eine flexible und kontextbezogene Herangehensweise. Pädagogisch bedeutet dies, dass eine Bildung, die nur auf der Befolgung von Regeln basiert, vermieden werden sollte. Vielmehr sollte der Fokus auf die aktive Einbeziehung der Lernenden in die Aushandlung und Interpretation der Inhalte gelegt werden.

Herbarts Konzept der Vorstellungspsychologie hebt die Bedeutung des individuellen Interesses und der vorhandenen Vorstellungsmassen für den Lernprozess hervor. Die thematische und diskursive Auseinandersetzung mit dem Koran sollte daher so gestaltet werden, dass sie an die Vorstellungen und Interessen der Lernenden anknüpft. Nur durch diese Verbindung kann eine tiefere und nachhaltigere Bildungswirkung erzielt werden.

Literaturverzeichnis

- Aslandur, Ibrahim (2019). *Schöpfungsgeschichte. Einblicke in Koran und Wissenschaft*. 2. Auflage. Andalusia Verlag.
- Bayraklı, Bayraktar (2004). *Yeni Bir Anlayışın Işığında Kur'an Tefsiri*. 1. Auflage. Bayraklı Yayınları.
- Bobzin, Hartmut (2015). *Der Koran*. Aus dem Arabischen neu übertragen und erläutert von Hartmut Bobzin unter Mitwirkung von Katharina Bobzin. 1. Auflage. C. H. Beck.
- Crone, Katja & Heilinger, Jan-Christoph (2008). Bewusstsein als funktionales Element der natürlichen Welt. In Detlev Ganten, Volker Gerhardt & Julian Nida-Rümelin (Hg.), *Funktionen des Bewusstseins* (3–20). De Gruyter.
- Ebrahim, Ranja (2020). *Im Diskurs mit dem Qur'ān. Ein Handlungskonzept zum themenzentrierten Arbeiten anhand der Offenbarungsanlässe*. Springer VS.

- Gabriel, Markus (2015). *Ich ist nicht Gehirn. Philosophie des Geistes für das 21. Jahrhundert*. Ullstein.
- Ğa'far b. Mañşūr al-Yaman (2001). *A New Arabic Edition and Translation of Ja'far b. Mansur al-Yaman's Kitab al-'Alim wa-l-Ghulam*. Übersetzt aus dem Arabischen v. James W. Morris. 1. Auflage. I. B. Tauris.
- Günther, Sebastian (2016). Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter. In Zekirija Sejdini (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa* (51–72). transcript.
- Al-Ğurğānī, Abū l-Ĥasan as-Sayyid aš-Šarīf al-Ĥanafī (2004). *Mu'ğam at-Ta'rifāt*. Herausgegeben von Muḥammad Šiddīq al-Minšāwī. Dār al-Faḍīla.
- Heintz, Günter (1984). Arthur Schopenhauer. Die Welt als Wille und Vorstellung (Buch 3): eine Poetik der Restaurationsepoche? Eine Grundriss-Skizze. In *Schopenhauer-Jahrbuch. Band 65*. Herausgegeben von der Schopenhauer Gesellschaft (136–156). Königshausen & Neumann.
- Herbart, Johann Friedrich (1913). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von Otto Willmann und Th. Fritsch. 3. Auflage, Band I. Zickfeldt.
- Herbart, Johann Friedrich (1914). *Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften*. Herausgegeben von Otto Willmann und Th. Fritsch. 3. Auflage, Band II. Zickfeldt.
- Herbart, Johann Friedrich (1957). *Umriss Pädagogischer Schriften*. Herausgegeben von Theodor Rutt. Schöningh.
- Herbart, Johann Friedrich (1963). *Die Pädagogik Herbarts*. Herausgegeben von Elisabeth Blochman et al. 5. Auflage. Beltz.
- Herbart, Johann Friedrich (1984). *Johann Friedrich Herbart*. Herausgegeben von Josef Esterhues. Band 1, Umriss pädagogischer Vorlesungen. Schöningh.
- Ibn Kaṭīr, Abū l-Fidā' (1999). *Tafsīr al-Qur'ān al-'Aẓīm*. Herausgegeben von Sāmī b. Muḥammad as-Salāma. 2. Auflage. 8 Bände. Dār al-Ṭayyiba.
- Al-Işfahānī, al-Ĥusain Ibn-Muḥammad ar-Rāğib (2015). *Erdemli Yol [Aḍ-Ḍarī'a ilā makārim aš-šarī'a]*. Übersetzt von Muharrem Tan. Iz Yayıncılık.
- Al-Işfahānī, al-Ĥusain Ibn-Muḥammad ar-Rāğib (2013). *Müfredat. Kur'an Kavramları Sözlüğü [al-Mufradāt fi ġarīb al-Qur'ān]*. 3. Auflage. Çıra Yayınları.
- Jakobson, Roman (1955). *Preliminaries to Speech Analysis. The Distinctive Features and Their Correlates*. 1. edition. MIT Press.
- Kießler, Hubert (1926). XII. Der Begriff der Bildsamkeit bei Herbart. *Archiv für Geschichte der Philosophie* 37(3–4), 211–220.
- Lützen, Florian A. G. (2020). Mit dem sehenden Herzen in den Islamischen Religionsunterricht – Über die inneren Kräfte des Menschen. In Fahima Ulfat & Ali Ghandour (Hg.), *Islamische Bildungsarbeit in der Schule. Theologische und didaktische Überlegungen zum Umgang mit ausgewählten Themen im Islamischen Religionsunterricht* (65–93). Springer VS.
- Muqātil b. Sulaymān (2002). *Tafsīr Muqātil Ibn Sulaymān*. Herausgegeben von 'Abd Allāh Maḥmūd Šaḥāta. 2. Auflage. 5 Bände. Dār Iḥyā' at-Turāt.
- Robinson, Francis (1993). Technology and Religious Change: Islam and the Impact of Print. *Modern Asian Studies* 27(1), 229–251.

At-Tirmidī, Abū ʿĪsā Muḥammad b. ʿĪsā b. Sawra [Yazīd] (1996). *Sunan at-Tirmidī*. Herausgegeben von Baššār ʿAwwād Maʿrūf. 1. Auflage, 6 Bände. Dār al-Ġarb al-Islāmī.

Wagner, Ernst (1904). *Die Praxis der Herbartianer. Der Ausbau und gegenwärtige Stand der Herbartschen Pädagogik*. Hermann Beyer & Söhne.

Az-Zabīdī, Abū l-Fayḍ Muḥammad al-Murtaḍā (1900). *Tāǧ al-ʿarūs min ġawāhir al-qāmūs*. 10 Bände. Dār Maktaba al-Ḥayāt.

Az-Zamaḥšarī, Abū l-Qāsim Maḥmūd b. ʿUmar b. Muḥammad al-Ḥwārizmī (2018). *Keşşâf Tefsiri* [al-Kaşşâf ʿan ḥaqāʾiq ġawāmid at-tanzīl wa-ʿuyūn al-aqāwīl fi wuġūh at-taʾwīl]. Herausgegeben von Murat Sülün. Band 4. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.

Nadire Mustafi (Hauptautorin)

Pädagogische Hochschule St. Gallen und Universität Freiburg i. Ü., Schweiz

Rehan Neziri (Co-Autor)

Imam und Religionslehrperson in Kreuzlingen, Thurgau, Schweiz

Kompetenzorientierter islamischer Religionsunterricht in der öffentlichen Schule Der Lehrplan im Kanton Thurgau zwischen curricularer Konzeption und gesellschaftlicher Rezeption

Abstract

Mit dem Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau liegt erstmals ein eigenständiges Curriculum dieser Art in der Schweiz vor. Der Artikel untersucht, welche Chancen und Herausforderungen sich für Unterrichtspraxis, Lehrpersonen und schulische Institutionen aus der kompetenzorientierten Konzeption ergeben und wie verschiedene gesellschaftliche Akteur:innen den Lehrplan bewerten. Methodisch erfolgt eine Triangulation: Zum einen wird der Lehrplan vergleichend mit Curricula aus der Schweiz, Deutschland und Österreich analysiert. Zum anderen werden Stellungnahmen muslimischer Gemeinden, kirchlicher Institutionen, staatlicher Stellen und Lehrpersonen qualitativ ausgewertet. Diese doppelte Perspektive ermöglicht ein differenziertes Verständnis curricularer Innovation und ihrer Rezeption und liefert zugleich wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung des islamischen Religionsunterrichts im schweizerischen Kontext.

The new curriculum for Islamic religious education in the Canton of Thurgau is the first of its kind in Switzerland. This article explores the opportunities and challenges that its competency-based design poses for teaching practice, teachers, and school institutions, and how various societal actors assess it. A triangulated methodology is applied: first, the curriculum is analyzed in comparison with existing curricula from Switzerland, Germany, and Austria; second, statements from Muslim communities, church institutions, state authorities, and teachers are qualitatively examined. This dual perspective provides a nuanced picture of curricular innovation and its reception, offering impulses for the further development of Islamic religious education in the Swiss context.

Keywords: Islamischer Religionsunterricht in der Schweiz; Lehrplan 21; Kompetenzorientierung; Curriculumanalyse; Rezeption
Islamic Religious Education in Switzerland; Curriculum 21; competence orientation; curriculum analysis; reception

Nadire Mustafi (corresponding author), St. Gallen University of Teacher Education and University of Fribourg, Switzerland
e-mail: Nadire.Mustafi@phsg.ch

Rehan Neziri (author), Imam and Religious Education teacher, Thurgau, Switzerland
e-mail: nrehan@bluewin.ch

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits re-use, adaptation, distribution, and reproduction in any medium, provided proper credit is given.

1 Ausgangslage und Forschungsinteresse

Mit dem Schuljahr 2024/25 liegt im Kanton Thurgau erstmals ein eigenständiger Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht (IRU) vor. Er wurde von der Projektgruppe Islamischer Religionsunterricht im Kanton Thurgau erarbeitet, in der Fachpersonen aus Pädagogik, Theologie und Schulpraxis sowie Vertreter:innen muslimischer Gemeinschaften zusammenwirkten (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024). Die Autor:innen dieses Beitrags waren selbst an der Entwicklung des Lehrplans beteiligt. Die folgende Analyse erfolgt daher in reflektierter Auseinandersetzung mit dieser Doppelrolle und unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Transparenz- und Reflexivitätskriterien.

Die Erarbeitung eines eigenständigen Lehrplans reagiert auf eine strukturelle Leerstelle im schweizerischen Bildungssystem. Während konfessioneller Religionsunterricht christlicher Prägung seit Langem curricular geregelt und institutionell abgesichert ist, blieb islamischer Religionsunterricht in der Schweiz bislang rechtlich, organisatorisch und didaktisch uneinheitlich verankert (Schmid et al., 2023, 6–7). Muslimische Kinder hatten keinen systematisch curricularisierten Zugang zu konfessionellem Unterricht, der an die Steuerungslogik öffentlicher Schule anschließt. Vielmehr waren es freiwillige Angebote (Loretan, 2025, 14–15). Der Thurgauer Lehrplan stellt vor diesem Hintergrund einen Versuch dar, islamische Religionsbildung in eine schulische Ordnung einzubetten, die durch kantonale Schulhoheit, staatliche Neutralitätsansprüche und kompetenzorientierte Steuerung geprägt ist.

In seiner Konzeption orientiert sich der Lehrplan an bestehenden Modellen islamischen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum, insbesondere am Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Diese Orientierung ist nicht als Übernahme, sondern als Bezugnahme im Sinne curricularer Adaption zu verstehen. Strukturprinzipien, Kompetenzlogiken und didaktische Leitideen wurden auf die Bedingungen des schweizerischen Bildungssystems übertragen, insbesondere auf die Architektur des Lehrplans 21 als verbindlichen Referenzrahmen der obligatorischen Schule (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021). Zugleich wurden kantonale Rahmenbedingungen sowie die schulische Verortung des islamischen Religionsunterrichts am Lernort Schule berücksichtigt (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 9–12). Der entstandene Lehrplan ist damit als eigenständiges Curriculum zu lesen, das internationale religionspädagogische Diskurse aufnimmt, jedoch primär in der Logik des Schweizer Schulsystems operiert.

Religionspädagogisch ist der Lehrplan im Paradigma der Kompetenzorientierung verankert, das seit den 2000er-Jahren die curriculare Steuerung schulischer Bildung in der Schweiz, Deutschland und Österreich prägt (Jackson, 2019). Kompetenzorientierung zielt im Kontext religiöser Bildung nicht allein auf Wissenszuwachs, sondern auf die Entwicklung von Deutungs-, Urteils- und Dialogfähigkeit in pluralen gesellschaftlichen Kontexten. Der Thurgauer Lehrplan greift dieses Verständnis auf und strukturiert den Unterricht in sechs Kompetenzbereiche: *Mensch und Glaube, Welt und Verantwortung, Koran und islamische Quellen, Muhammad und die Gesandten Gottes, Gesellschaft und Geschichte* sowie *Religionen und Weltanschauungen* (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 14–15). So verbindet er konfessionelle Profilbildung mit schulischer Anschlussfähigkeit und öffnet islamische Religionsbildung zugleich für gesellschaftliche und interreligiöse Perspektiven.

Über seine didaktische Konzeption hinaus ist der Lehrplan Teil öffentlicher Aushandlungsprozesse über Religion im Raum Schule. Befürworter:innen sehen in ihm einen Beitrag zur Gleichstellung religiöser Bildungsangebote und zur institutionellen Normalisierung islamischer Religionsbildung. Kritische Stimmen hingegen thematisieren Fragen staatlicher Neutralität, Integration und möglicher Segregation (Loretan, 2025, 53–95). Diese divergierenden Bewertungen verweisen darauf, dass die Einführung des IRU nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschafts- und bildungspolitische Dimension besitzt. Dabei ist

zwischen der gesellschaftlichen Akzeptanz eines Curriculums und seiner didaktischen Wirksamkeit klar zu unterscheiden: Während erstere im öffentlichen Diskurs ausgehandelt wird, entscheidet sich letztere in der konkreten Umsetzung schulischer Lerngelegenheiten.

Vor diesem Hintergrund richtet sich die leitende Forschungsfrage dieses Beitrags auf die Chancen und Herausforderungen, die mit der Einführung des ersten eigenständigen Lehrplans für islamischen Religionsunterricht in der Schweiz verbunden sind. Methodisch wird diese Frage durch eine Triangulation bearbeitet: einerseits durch eine curriculumanalytische Rekonstruktion der didaktischen und kompetenztheoretischen Anlage des Lehrplans, andererseits durch eine Analyse seiner gesellschaftlichen und fachlichen Rezeption. Der Lehrplan wird damit sowohl als pädagogisches Steuerungsinstrument als auch als Ausdruck gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse über Religion, Bildung und Zugehörigkeit in der Schweiz untersucht.

Der Beitrag versteht sich dabei nicht nur als Analyse eines kantonalen Curriculums, sondern als religionspädagogische Reflexion eines grundlegenden Spannungsfeldes konfessioneller Bildung im öffentlichen Raum. Am Beispiel des Thurgauer Lehrplans wird sichtbar, wie theologische Traditionen unter den Bedingungen staatlicher Schule, kompetenzorientierter Steuerung und gesellschaftlicher Pluralität curricular übersetzt und öffentlich ausgehandelt werden. Die Verbindung von Curriculumanalyse und Rezeptionsanalyse erlaubt es, didaktische Normsetzungen und gesellschaftliche Erwartungshorizonte nicht isoliert, sondern in ihrem wechselseitigen Bedingungsgefüge zu rekonstruieren. Der Lehrplan fungiert als exemplarischer Fall, an dem sich allgemeine Herausforderungen islamischer Religionspädagogik im schweizerischen Bildungskontext analytisch verdichten lassen.

2 Forschungsstand und theoretischer Rahmen

Die Einführung des Lehrplans für islamischen Religionsunterricht (IRU) im Kanton Thurgau markiert einen bildungshistorisch relevanten Schritt, da erstmals in der Schweiz ein eigenständiges, kompetenzorientiertes Curriculum für dieses Fach vorliegt (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024). Um die damit verbundenen Chancen und Herausforderungen analytisch fundiert erfassen zu können, bedarf es eines theoretischen Rahmens, der zwei Perspektiven systematisch miteinander verschränkt: Erstens die didaktischen und religionspädagogischen Grundlagen der Kompetenzorientierung und zweitens die curriculare sowie institutionelle Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts im schweizerischen Kontext, ergänzt durch vergleichende Bezüge zu Deutschland und Österreich. Beide Perspektiven sind notwendig, um den Lehrplan nicht nur als bildungspolitisches Dokument, sondern als religionspädagogisch begründete curriculare Setzung im öffentlichen Bildungssystem zu verstehen. Für den schweizerischen Kontext ist darüber hinaus ordnungstheoretisch zu klären, wie konfessioneller Religionsunterricht im Raum öffentlicher Schule verortet wird. Loretan weist darauf hin, dass religiöse Bildungsangebote im staatlichen Schulwesen nicht als kirchliche Binnenangelegenheiten zu verstehen sind, sondern dem öffentlich verantworteten Bildungsauftrag zuzurechnen sind (2009, 149–150). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, konfessionellen Religionsunterricht sowohl religionspädagogisch als auch rechtlich und institutionell transparent zu begründen und in schulische Strukturen einzubetten.

2.1 Kompetenzorientierung als religionspädagogisches Leitparadigma

In der allgemeinen Erziehungswissenschaft bezeichnet Kompetenzorientierung den Übergang von einer inputorientierten Steuerung schulischer Bildung – etwa über Stoffkataloge oder Lernziele – hin zu einer

outputorientierten Beschreibung dessen, was Lernende am Ende von Lernprozessen tatsächlich können sollen. Prägend ist hierfür der Kompetenzbegriff von Weinert (2001), der Kompetenzen als erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die durch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften ergänzt werden. Auf dieser Grundlage forderten Klieme et al. (2003) die Einführung verbindlicher Bildungsstandards, um schulische Qualität vergleichbar und überprüfbar zu machen. In der Schweiz wurde dieser Ansatz mit dem Lehrplan 21 umgesetzt, der Kompetenzen als zentrales Steuerungsinstrument schulischer Bildung etabliert und fachliche, personale, soziale sowie methodische Dimensionen systematisch miteinander verbindet.

Religionspädagogisch wurde die Kompetenzorientierung seit den frühen 2000er-Jahren intensiv rezipiert und weiterentwickelt. Dabei wird religiöse Bildung nicht auf den Erwerb deklarativen Wissens reduziert, sondern als mehrdimensionale Befähigung verstanden. Hemel beschreibt religiöse Kompetenz als ein mehrdimensionales Konstrukt, das kognitive, affektive, handlungsbezogene und reflexive Aspekte religiösen Lernens umfasst (Hemel, 1988, 674–675; Işık & Kamcili-Yildiz, 2018, 39–40). Dieses religionspädagogische Kompetenzverständnis ist anschlussfähig an religionssoziologische Modelle religiöser Orientierung, insbesondere an das von Glock entwickelte Mehrdimensionalitätsmodell, das religiöse Praxis, religiöse Erfahrung, religiöse Überzeugungen, religiöses Wissen sowie die Konsequenzen religiöser Orientierung unterscheidet (Glock, 1962, 98–99). Religiöse Kompetenz umfasst in diesem Verständnis insbesondere Deutungsfähigkeit, Urteilsfähigkeit sowie dialogische Kommunikationsfähigkeit. Der Thurgauer Lehrplan folgt damit keinem rein allgemeinen Kompetenzverständnis im Sinne Weinerts und auch keinem ausschließlich inhaltsorientierten theologischen Modell. Vielmehr liegt ihm ein religionspädagogisch transformiertes Kompetenzverständnis zugrunde, das sich an Hemels mehrdimensionalem Konzept religiöser Kompetenz orientiert. Urteils-, Deutungs- und Dialogfähigkeit fungieren dabei nicht als isolierte Einzelkompetenzen, sondern als integrative Achsen, über die theologische Inhalte schulisch erschlossen, reflektiert und in Beziehung zur Lebenswelt der Lernenden gesetzt werden. Diese Perspektive wurde in der deutschsprachigen Religionspädagogik weiter differenziert und mit Blick auf die Öffentlichkeit religiöser Bildung profiliert. Schlag hebt hervor, dass religiöse Bildung im öffentlichen Raum keine Monopolstellung beanspruchen darf. Vielmehr ist sie von Beginn an als öffentliches Korrespondenz- und Resonanzgeschehen auf Verantwortlichkeit gegenüber den Mitkommunizierenden sowie auf unhintergehbare Pluralitäts-offenheit hin angelegt. Nur unter diesen Bedingungen kann religiöse Bildung ihren öffentlichen Anspruch aufrechterhalten (Schlag, 2015, 327–328). Jackson ergänzt, dass Religionsunterricht in pluralen Gesellschaften zur sozialen Kohäsion beitragen kann, sofern er nicht normativ-indoktrinierend, sondern reflexiv und kontextsensibel gestaltet ist (2019, 228–231).

Für die islamische Religionspädagogik wurden diese Debatten insbesondere durch Aslan aufgegriffen (2009, 9–10; 2022, 10–11, 24–26, 44–46). In seinen Arbeiten versteht Aslan theologische Inhalte nicht als unhinterfragte Normen, sondern als Gegenstände schulischer Bildung, die didaktisch erschlossen und reflexiv bearbeitet werden sollen, wodurch Anschlussmöglichkeiten an kompetenzorientierte Bildungsansätze eröffnet werden, ohne theologische Inhalte zu relativieren. Sejdini (2016) fordert vor diesem Hintergrund eine Neuverortung islamischer Theologie und Religionspädagogik im europäischen Kontext, die sowohl der religiösen Binnenperspektive als auch den Anforderungen öffentlicher Schule gerecht wird. Zugleich verweisen empirische Studien darauf, dass kompetenzorientierte Curricula ihre Wirksamkeit nur dann entfalten, wenn Lehrpersonen entsprechend professionalisiert sind und Curricula in geeignete didaktische Rahmenbedingungen eingebettet werden (Abdel-Rahman, 2024, 96–98). Kompetenzorientierung ist kein Selbstzweck, sondern ein anspruchsvolles didaktisches Steuerungsmodell, dessen Umsetzung voraussetzungsreich ist.

2.2 Curriculare Entwicklungen des islamischen Religionsunterrichts im deutschsprachigen Raum

Die curriculare Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts vollzog sich im deutschsprachigen Raum unter unterschiedlichen rechtlichen und institutionellen Bedingungen. In der Schweiz ist die religionspädagogische Landschaft durch kantonale Schulhoheit, konfessionelle Angebote der Landeskirchen und religionskundliche Fächer geprägt. Während christliche Religionsunterrichte schrittweise an die Logik kompetenzorientierter Curricula angepasst wurden, bestand für den islamischen Religionsunterricht lange Zeit ein institutionelles Vakuum. Das Schweizerische Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG) stellt fest, dass IRU-Angebote überwiegend als lokale Pilotprojekte existierten (Schmid et al., 2023, 119). Der Thurgauer Lehrplan ist vor diesem Hintergrund als Reaktion auf ein strukturelles Defizit zu verstehen. Quellenkritisch ist jedoch zu beachten, dass die SZIG-Studie den Lehrplan selbst noch nicht berücksichtigt konnte; ihre Befunde markieren den Problemhorizont, nicht die Qualität des vorliegenden Curriculums.

In Österreich ist islamischer Religionsunterricht seit 1982 als ordentliches Unterrichtsfach etabliert. Die Lehrpläne der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) wurden 2011 kompetenzorientiert überarbeitet (Pötz, 2018; Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, 2021). Forschungen zeigen, dass diese Reform zwar die Anschlussfähigkeit an staatliche Bildungsstandards erhöhte, zugleich aber Spannungen zwischen innerislamischer Pluralität und staatlichen Steuerungslogiken sichtbar machte (Yağdı, 2023, 9–10). In Deutschland erfolgte die Einführung des IRU seit den 2000er-Jahren in mehreren Bundesländern. Baden-Württemberg nimmt hierbei eine besondere Stellung ein, da dort vergleichsweise früh ein umfassender Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in der Grundschule entwickelt wurde (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016). Dieser zeichnet sich durch eine klare Kompetenzstruktur aus, ist jedoch in der Fachdiskussion auch kritisch bewertet worden, etwa hinsichtlich der Reichweite und Überprüfbarkeit einzelner Kompetenzerwartungen (Abdel-Rahman, 2022). Die Bezugnahme des Thurgauer Lehrplans auf Baden-Württemberg ist daher nicht als normative Setzung, sondern als pragmatische Orientierung an einem erprobten, zugleich kritisch reflektierten Modell zu verstehen, das im schweizerischen Kontext eigenständig weiterentwickelt wurde.

2.3 Implikationen des Forschungsstands für den Thurgauer IRU-Lehrplan

Aus dem dargestellten Forschungsstand lassen sich drei zentrale Bezugspunkte für die Analyse des Thurgauer Lehrplans ableiten. Erstens erweist sich Kompetenzorientierung als zentrale didaktische Leitkategorie, die schulische Anschlussfähigkeit und curriculare Transparenz ermöglicht. Gleichzeitig macht die Forschung deutlich, dass Kompetenzmodelle nur dann wirksam werden, wenn sie durch Professionalisierung der Lehrpersonen und geeignete Formen der Leistungsrückmeldung flankiert werden (Weinert, 2001; Klieme et al., 2003; Abdel-Rahman, 2022).

Zweitens rückt die Frage religiöser Identitätsbildung unter Bedingungen schulischer Pluralität in den Fokus. Religionspädagogische Forschung weist darauf hin, dass konfessionelle Profilbildung und der Umgang mit religiöser Pluralität nicht als Gegensätze zu verstehen sind. Schreiner und Schweitzer zeigen, dass konfessionell-kooperativer Religionsunterricht darauf zielt, konfessionelle Verschiedenheit nicht aufzuheben, sondern als „versöhnte Verschiedenheit“ zu gestalten und konfessionelle Profile im Miteinander zu erhalten (2014, 167–169). Für den islamischen Religionsunterricht lässt sich daraus ableiten, religiöse Selbstverortung zu ermöglichen, ohne diese von gesellschaftlicher Dialogfähigkeit zu trennen.

Drittens zeigt der Forschungsstand, dass curriculare Innovationen im Bereich religiöser Bildung stets gesellschaftlich gerahmt und politisch aufgeladen sind. Öffentliche Rezeption, institutionelle Akzeptanz und mediale Diskurse beeinflussen maßgeblich, wie Curricula wahrgenommen und implementiert werden

(Schlag, 2013; Jackson, 2019; Schmid et al., 2023). Dabei ist strikt zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz und didaktischer Wirksamkeit zu unterscheiden: Während erstere im öffentlichen Diskurs ausgehandelt wird, entscheidet sich letztere in der konkreten Unterrichtspraxis. Kompetenzorientierung ist in diesem Zusammenhang nicht als Reduktion theologischer Inhalte auf überprüfbare Lernleistungen zu verstehen. Sie fungiert vielmehr als didaktisches Ordnungsprinzip, das religiöse Traditionen für schulische Lernprozesse zugänglich macht, ohne deren theologische Tiefendimension aufzulösen. Religiöse Wahrheit entzieht sich einer kompetenzlogischen Verfügbarkeit, während religiöse Lernprozesse sehr wohl kompetenzorientiert gestaltet werden können.

Genau an dieser Schnittstelle setzt der vorliegende Beitrag an. Durch die Kombination einer curriculumanalytischen Rekonstruktion mit einer Analyse der fachlichen und gesellschaftlichen Rezeption wird sichtbar, welche Chancen und Herausforderungen mit der Einführung des ersten eigenständigen Lehrplans für islamischen Religionsunterricht in der Schweiz verbunden sind.

3 Methodik

3.1 *Triangulation als Forschungsdesign*

Der vorliegende Beitrag folgt einem qualitativen, triangulativen Forschungsdesign, das unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand systematisch miteinander verschränkt. Triangulation wird dabei nicht primär als Validierungsstrategie im Sinne eines Nachweises verstanden, sondern als Erkenntnisstrategie, die durch die bewusste Kombination verschiedener Datenquellen und Analysezugänge eine vertiefte Erschließung komplexer Phänomene ermöglicht (Flick, 1992, 179–181, 193–195; 2014, 520). Gerade bei Fragestellungen, die curriculare, didaktische und gesellschaftliche Dimensionen religiöser Bildung zugleich betreffen, erweist sich ein multiperspektivisches Vorgehen als besonders geeignet.

Konkret verbindet das Forschungsdesign zwei analytische Zugänge. Einerseits wird der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau mittels Curriculumanalyse auf seine intendierte normative und didaktische Struktur hin untersucht. Andererseits wird die gesellschaftliche und fachliche Rezeption des Lehrplans durch eine qualitative Analyse schriftlicher Stellungnahmen rekonstruiert. Diese Verschränkung ermöglicht es, sowohl die im Curriculum angelegten Zielsetzungen als auch deren Deutung und Bewertung durch relevante Akteur:innen in den Blick zu nehmen. Vor dem Hintergrund methodologischer Arbeiten, die hervorheben, dass triangulative Designs für die Analyse komplexer Prozesse von besonderer Bedeutung sind (Mejeh et al., 2023; Molina-Azorín & Fetters, 2020), werden Bildungsprozesse im vorliegenden Beitrag als solche komplexen Prozesse verstanden, die durch gesellschaftliche Rahmungen, normative Setzungen und multiple Perspektiven geprägt sind; auf dieser Grundlage wird der islamische Religionsunterricht in der Schweiz als ein Forschungsfeld mit vergleichbarer methodologischer Komplexität konzeptualisiert.

Das triangulative Vorgehen trägt somit wesentlich zur Beantwortung der Forschungsfrage bei, da es erlaubt, Chancen und Herausforderungen des Lehrplans nicht allein aus seiner Textlogik abzuleiten, sondern diese in Relation zu seiner öffentlichen und fachlichen Resonanz zu setzen.

3.2 *Curriculumanalyse*

Im ersten Analyseschritt wurde der Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau einer qualitativen Dokumentenanalyse unterzogen (Hopmann & Riquarts, 1995). Ziel der Curriculumanalyse ist es, jene Strukturprinzipien, Kompetenzlogiken und didaktischen Leitideen sichtbar zu machen, die für das pädagogische Selbstverständnis eines Unterrichtsfaches konstitutiv sind. Der Fokus lag daher zunächst auf dem Aufbau des Lehrplans, seiner zyklischen Struktur sowie der internen Logik der Kompetenzbereiche.

Darauf aufbauend wurde untersucht, wie Kompetenzorientierung im Lehrplan konkret operationalisiert wird. Analysiert wurde insbesondere, in welcher Weise theologische Inhalte in schulisch anschlussfähige Lern- und Handlungserwartungen übersetzt werden, welche didaktischen Prinzipien – etwa Lebensweltbezug, Dialogorientierung oder Subjektorientierung – leitend sind und wie diese mit den Vorgaben des Lehrplans 21 korrespondieren. Ergänzend erfolgte eine vergleichende Einordnung des Thurgauer Lehrplans in Relation zu ausgewählten Referenzcurricula, namentlich dem Lehrplan 21, den konfessionellen Lehrplänen der evangelischen und katholischen Landeskirchen im Kanton Thurgau (2021), dem Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg sowie dem Lehrplan der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (Amt für Volksschule des Kantons Thurgau, 2021; Evangelische Landeskirche Thurgau & Römisch-katholische Landeskirche Thurgau, 2021; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2016; Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich, 2021). Diese Vergleichsperspektive dient nicht der normativen Bewertung, sondern der Profilbestimmung des Thurgauer Lehrplans im Spannungsfeld zwischen schulischer Steuerungslogik und konfessioneller Religionspädagogik.

3.3 *Rezeptionsanalyse*

Die zweite methodische Perspektive bildet eine qualitative Inhaltsanalyse schriftlicher Stellungnahmen, die im Rahmen der Konsultation zum Thurgauer IRU-Lehrplan eingereicht wurden. In die Analyse gingen zehn Stellungnahmen ein, die ein breites Spektrum relevanter Akteur:innen abbilden, darunter muslimische Gemeinden und Verbände, Lehrpersonen, Vertreter:innen christlicher Kirchen, staatliche Stellen sowie religionspädagogische Fachpersonen. Diese Dokumente werden als Ausdruck der gesellschaftlichen und fachlichen Rezeption des Lehrplans verstanden.

Für die vorliegende Fragestellung ist diese Perspektive insofern zentral, als sich curriculare Innovationen nicht allein über ihre intendierte Struktur erschließen lassen, sondern maßgeblich auch über die Erwartungen, Deutungen und Vorbehalte derjenigen, die an ihrer Umsetzung beteiligt sind oder diese öffentlich bewerten. Dabei wird bewusst zwischen gesellschaftlicher Akzeptanz und didaktischer Wirksamkeit unterschieden. Während erstere in Stellungnahmen artikuliert und öffentlich ausgehandelt wird, kann letztere nur über die konkrete Unterrichtspraxis und empirische Wirkungsstudien beurteilt werden. Die Rezeptionsanalyse zielt daher auf die Rekonstruktion von Deutungsmustern, Erwartungshorizonten und Konfliktlinien im Kontext der Einführung des Lehrplans. Sie beansprucht keine Aussagekraft über die Qualität oder Effektivität konkreter Unterrichtspraxis, sondern rekonstruiert jene normativen Zuschreibungen und Erwartungshorizonte, die die Einführung des Lehrplans im öffentlichen und fachlichen Diskurs rahmen.

Die Auswertung der Stellungnahmen erfolgte nach dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018), ergänzt durch methodische Prinzipien von Mayring (2015). Das Material wurde in einem mehrstufigen Kodierprozess bearbeitet, der deduktiv aus der Forschungsfrage abgeleitete Kategorien mit induktiv aus dem Material entwickelten Kategorien verband. Die Kategorien wurden durch klare Definitionen und Ankerstellen abgesichert (Schreier, 2012). Für interpretativ anspruchsvolle Textpassagen wurde

eine dialogische Teamkodierung vorgenommen, um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Interpretationen zu erhöhen. Auf eine formale Berechnung von Intercoder-Reliabilität wurde verzichtet, da diese bei kleinen Korpora nur begrenzte Aussagekraft besitzt und in der qualitativen Methodendiskussion zunehmend kritisch bewertet wird (Mayring, 2015; Kuckartz, 2018).

Die Verbindung von Curriculumanalyse und Rezeptionsanalyse erfüllt zugleich die Funktion einer Daten-Triangulation. Dadurch wird sichtbar, inwiefern zentrale curricular intendierte Zielsetzungen – etwa Kompetenzorientierung, Übersetzung theologischer Inhalte oder didaktische Offenheit – in der Rezeption aufgegriffen, unterstützt oder kritisch hinterfragt werden.

3.4 Reflexivität und Forscher:innenrolle

Die methodische Reflexivität stellt ein zentrales Qualitätsmerkmal der vorliegenden Studie dar. Sie ist insbesondere dadurch geboten, dass beide Autor:innen an der Entwicklung des Thurgauer IRU-Lehrplans beteiligt waren. Diese Nähe zum Forschungsfeld eröffnet einerseits vertiefte Einblicke in Entscheidungsprozesse und curriculare Intentionen, birgt andererseits jedoch das Risiko einer affirmativen Deutung des eigenen Produkts.

Um diesem Spannungsfeld methodisch zu begegnen, wurde die eigene Position nicht nur offengelegt, sondern systematisch in den Analyseprozess integriert. In Anlehnung an Berger (2015) und Bohnsack (2014) wird Reflexivität dabei als analytisches Instrument verstanden, das implizite Vorannahmen sichtbar macht und alternative Lesarten des Materials ermöglicht. Praktisch wurde dies durch dialogische Reflexionschleifen im Verlauf der Analyse umgesetzt, in denen Interpretationen gegenseitig geprüft und begründet wurden. Diese Vorgehensweise entspricht der von Dwyer und Buckle (2009) beschriebenen Positionierung zwischen Nähe und Distanz, die im qualitativen Forschen nicht als Defizit, sondern als produktive Ressource verstanden wird. Auf diese Weise wird das „Forschen in eigener Sache“ (Sejdini & Kolb, 2023) nicht als methodisches Problem, sondern als transparent gemachter Bestandteil des Erkenntnisprozesses behandelt.

4 Ergebnisse

4.1 Curriculare Konzeption des IRU-Lehrplans Thurgau im Vergleich

Die Curriculumanalyse des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau zeigt, dass es sich um ein religionspädagogisch reflektiertes und curricular kohärentes Dokument handelt, das zwei zentrale Zielsetzungen miteinander verbindet: die konfessionelle Profilierung islamischer Bildung und ihre institutionelle Anschlussfähigkeit an das schweizerische öffentliche Schulsystem. Diese Doppelperspektive prägt sowohl die Struktur des Lehrplans als auch sein Kompetenzverständnis und seine didaktischen Leitideen. Die strukturelle Anlage des Lehrplans, einschließlich seiner Kompetenzbereiche und der zyklischen Kompetenzentwicklung, wurde bereits auf Grundlage des Lehrplans rekonstruiert (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 14–15) und bildet den analytischen Ausgangspunkt der folgenden Ergebnisse.

Der Lehrplan hält hierzu ausdrücklich fest, dass er sich „auf die staatlichen Lehrpläne (also auf die Volksschule) ebenso wie auf die Lehrpläne der christlichen Landeskirchen im Thurgau“ bezieht und diese

„gemeinsame Basis der kompetenzorientierten Lehrpläne“ eine institutionelle Anschlussfähigkeit ermöglicht (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 6).

Strukturell ist der Lehrplan zyklisch angelegt und umfasst in seiner aktuellen Fassung den zweiten Zyklus der Primarstufe. Die Gliederung in den sechs genannten Kompetenzbereichen folgt einer systematischen Ordnung, die persönliche, gesellschaftliche und religiöse Dimensionen islamischer Bildung miteinander verschränkt. Durch die Zuordnung progressiver Teilkompetenzen wird eine entwicklungsorientierte Lernlogik angelegt, die dem im Lehrplan 21 etablierten Verständnis curricularer Kohärenz entspricht.

Entsprechend basiert der Lehrplan – wie auch der Lehrplan der Volksschule – „auf dem Kompetenzbegriff von Franz Weinert“, der nicht nur kognitive, sondern auch handlungsorientierte sowie emotionale und motivationale Aspekte des Lernens umfasst (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 7).

Im Vergleich zu anderen Curricula zeigt sich eine deutliche Nähe des IRU-Lehrplans Thurgau zur Struktur des Lehrplans 21, insbesondere hinsichtlich der zyklischen Anlage und der kompetenzorientierten Beschreibung von Lernzielen. Auch andere Modelle des islamischen Religionsunterrichts greifen vergleichbare Strukturprinzipien auf, wie etwa der Bildungsplan für den islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg, der stärker zwischen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen differenziert. Der Lehrplan der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich dient demgegenüber als kontrastierende Referenz, da er eine stärker normativ-theologische Grundstruktur aufweist, die weniger auf progressive Kompetenzentwicklung als auf übergreifende Zielhorizonte religiöser Persönlichkeitsbildung ausgerichtet ist. Der Thurgauer Lehrplan positioniert sich vor diesem Hintergrund zwischen schulischer Steuerungslogik und konfessioneller Tradition und verfolgt einen explizit vermittelnden Ansatz.

Diese vermittelnde Positionierung wird im Lehrplan selbst mit der Abgrenzung zum Moscheeunterricht begründet: „Der islamische Religionsunterricht hat dabei eine andere Ausrichtung als der Islamunterricht in Moscheen. Während der Islamunterricht in Moscheen dazu dient, in die individuelle und gemeinschaftliche Glaubenspraxis einzuführen, geht es im islamischen Religionsunterricht in der Schule um die religiöse Bildung, um die Reflexion existenzieller und ethischer Fragen der Schüler*innen“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 5).

4.2 Kompetenzverständnis zwischen schulischer Steuerung und theologischer Substanz

Das Kompetenzverständnis des Thurgauer Lehrplans orientiert sich explizit am Modell von Weinert (2001), das Kompetenzen als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen definiert. Dieses Verständnis wird im Lehrplan konsequent aufgegriffen und durch sequenziell aufgebaute Teilkompetenzen operationalisiert. Exemplarisch zeigt sich dies daran, dass in den einzelnen Kompetenzbereichen zunächst eine übergeordnete Kompetenz für den Zyklus formuliert wird, die in den folgenden Klassenstufen durch aufeinander aufbauende Teilkompetenzen konkretisiert wird. So lässt sich etwa im Kompetenzbereich *Mensch und Glaube* ein progressiver Aufbau erkennen, der von der Wahrnehmung eigener Gefühle und Gedanken (3. Klasse) über die Benennung von Kriterien gelingender Gemeinschaft (4. Klasse) bis hin zur Reflexion eines eigenen religiösen Selbstverständnisses (6. Klasse) reicht (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 16–17).

Kompetenzorientierung dient hier nicht primär der Standardisierung religiöser Inhalte, sondern der didaktischen Übersetzung theologischer Themen in schulisch anschlussfähige Lern- und Handlungserwartungen. Entsprechend werden religiöse Inhalte nicht normativ gesetzt, sondern reflexiv erschlossen, etwa wenn in der Teilkompetenz der vierten Klasse formuliert wird: „Die Schüler*innen beschreiben den Koran als Offenbarung Gottes und wissen um seinen Aufbau und Inhalt. Sie kennen einzelne Koranverse

und Suren und können deren Sinn in Beziehung zu ihren eigenen Erfahrungen und Fragen setzen“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 20).

Im religionspädagogischen Vergleich wird deutlich, dass der Lehrplan damit ein breites Kompetenzverständnis verfolgt, das über reinen Wissenszuwachs hinausgeht. So wird im Kompetenzbereich *Welt und Verantwortung* für den Zyklus II explizit erwartet, dass Schülerinnen und Schüler „ökologisch sensibel und nachhaltig“ handeln „und ... Kriterien dazu benennen [können]“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 18).

Während der IGGÖ-Lehrplan stärker normativ auf religiöse Grunddimensionen wie Glaubenslehre, Ethik und religiöse Praxis fokussiert, setzt der Thurgauer Lehrplan auf eine schulisch kompatible Kompetenzlogik, die religiöse Inhalte reflexiv erschließt. Dies zeigt sich insbesondere dort, wo religiöse Bildung explizit auf dialogische Selbstverortung und reflektierte Urteilsfähigkeit zielt, etwa wenn als Ziel formuliert wird, dass die Begegnung mit religiöser Vielfalt auf „religiöse Autonomie im Dialog und in Beziehung mit eigenen Glaubensgeschwistern sowie Menschen anderer Glaubensrichtungen“ hinführen soll (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 26). Der Bildungsplan Baden-Württemberg (2016) verfolgt ebenfalls eine Kompetenzorientierung, ist jedoch in der Fachdiskussion teilweise wegen überbordender oder schwer überprüfbarer Kompetenzerwartungen kritisiert worden. Vor diesem Hintergrund ist der Thurgauer Lehrplan als bewusst moderater Ansatz zu lesen, der schulische Steuerbarkeit und religionspädagogische Tiefendimension miteinander auszubalancieren versucht.

Diese Balance bleibt jedoch spannungsreich. Zwar ermöglicht die Kompetenzorientierung Transparenz und Vergleichbarkeit, zugleich stellt sich die Frage, inwiefern die spezifische Tiefendimension theologischer Reflexion in einer schulischen Kompetenzlogik dauerhaft gesichert werden kann. Der Lehrplan adressiert diese Herausforderung, indem er theologische Inhalte nicht ersetzt, sondern in kompetenzorientierte Lernzusammenhänge einbettet. Analytisch zeigt sich damit, dass der Lehrplan weniger eine inhaltliche Neudefinition islamischer Theologie vornimmt, als vielmehr deren schulische Übersetzungslogik unter den Bedingungen kompetenzorientierter Steuerung neu ordnet.

4.3 Didaktische Leitideen und Lebensweltorientierung

Didaktisch folgt der Lehrplan einem dialogischen, subjekt- und lebensweltorientierten Ansatz. Religiöse Bildung wird nicht als Vermittlung fertiger Deutungen verstanden, sondern als reflexiver Prozess, der an den Erfahrungen der Schüler:innen ansetzt und diese mit islamischen Quellen in Beziehung setzt. Diese Ausrichtung entspricht sowohl konstruktivistischen Lerntheorien als auch dem didaktischen Selbstverständnis des Lehrplans 21.

Der Lebensweltbezug wird dabei nicht lediglich als didaktisches Prinzip behauptet, sondern in den Kompetenzformulierungen konkretisiert. So sollen Schüler:innen religiöse Inhalte ausdrücklich mit ihrem eigenen sozialen und biografischen Umfeld in Beziehung setzen, etwa wenn vorgesehen ist, dass sie in der Auswanderung Muhammads „Zeichen des Aufbruchs und der Hoffnung“ erkennen und diese „mit der Migrationserfahrung von Angehörigen, Bekannten sowie aus Medienberichten oder von anderen exemplarischen Beispielen“ vergleichen (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 24). Religiöse Inhalte fungieren also nicht als normativ vorgegebene Deutungsmuster, sondern als Gegenstände reflexiver Auseinandersetzung im Horizont kindlicher Lebenswelt.

Im Vergleich zu den konfessionellen Lehrplänen der christlichen Landeskirchen im Kanton Thurgau zeigt sich jedoch ein Unterschied in der methodischen Konkretisierung. Während dort Lebensweltbezug in ein explizites Planungsmodell eingebettet ist, bleibt der Thurgauer Lehrplan bewusst offen. Diese Offenheit

ermöglicht kontextbezogene Unterrichtsgestaltung, birgt jedoch zugleich das Risiko heterogener Umsetzungen in der Praxis. Der Lehrplan setzt damit auf professionelle Urteilskraft der Lehrpersonen und verschiebt einen Teil der didaktischen Verantwortung bewusst in die Unterrichtspraxis. Diese Offenheit wird im Lehrplan über die Funktion der Inhaltsaspekte explizit markiert: „Die im Lehrplan unter Inhaltsaspekten beschriebenen Inhalte sind als Vorschläge zu verstehen. Weder sind sie verbindlich zu behandeln noch abschliessend in ihrer Aufzählung. Vielmehr stellen sie sinnvolle und begründete Möglichkeiten dar, um die angestrebte Kompetenz zu erreichen. Je nach konkretem Ort, Situation und Klasse müssen sie angepasst und erweitert werden“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 6).

4.4 *Theologische Verankerung und interreligiöse Öffnung*

Ein zentrales Merkmal des Lehrplans ist die Verbindung theologischer Substanz mit dialogischer Offenheit. Inhalte wie Koran, Sunna, Prophetengeschichten, Ethik und islamische Geschichte sind fest verankert, werden jedoch nicht als abgeschlossene Wissensbestände vermittelt, sondern als Gegenstände reflexiver Auseinandersetzung. Dies zeigt sich exemplarisch im Kompetenzbereich *Muhammad und die Gesandten Gottes*, wo als Teilkompetenz festgehalten wird: „Die Schüler*innen identifizieren die Bedeutung des Propheten Muhammad im Islam sowie Kernelemente der islamischen Botschaft“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 23).

Besonders deutlich wird dies im Kompetenzbereich *Religionen und Weltanschauungen*, der explizit interreligiöse Lernprozesse vorsieht. So heißt es: „Die Schüler*innen beschreiben Merkmale anderer Religionen und Weltanschauungen, tauschen sich darüber aus und entwickeln dabei einen achtsamen, islamisch-begründeten respektvollen Umgang mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen“ (Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau, 2024, 27).

Diese Öffnung entspricht aktuellen religionspädagogischen Forderungen nach pluralitätssensibler Bildung. Zugleich bleibt sie konfessionell profiliert, da der Lehrplan eine islamische Binnenperspektive nicht relativiert, sondern dialogisch erweitert. Der Thurgauer Lehrplan bewegt sich damit bewusst in einem Spannungsfeld zwischen religiöser Selbstverortung und gesellschaftlicher Anschlussfähigkeit.

4.5 *Zwischenfazit: Chancen und Grenzen der curricularen Konzeption*

Zusammenfassend zeigt die Curriculumanalyse, dass der IRU-Lehrplan Thurgau eine hohe curriculare Anschlussfähigkeit an das schweizerische Bildungssystem aufweist und zugleich ein eigenständiges religionspädagogisches Profil entwickelt. Seine zyklische Struktur, das kompetenztheoretisch fundierte Verständnis religiöser Bildung und die dialogisch-lebensweltliche Didaktik tragen zur Normalisierung islamischer Religionsbildung im öffentlichen Schulsystem bei.

Gleichzeitig treten auch Grenzen deutlich hervor. Die Beschränkung auf den zweiten Zyklus verhindert bislang eine durchgehende Progression über die gesamte Schullaufbahn. Die Offenheit der Kompetenzbereiche erhöht die Anforderungen an die Professionalität der Lehrpersonen und birgt die Gefahr unterschiedlicher Umsetzungsqualitäten. Zudem bleibt die Spannung zwischen Kompetenzorientierung und theologischer Tiefendimension eine zentrale Herausforderung, die langfristig weiter reflektiert werden muss.

Der Lehrplan ist daher weniger als abgeschlossenes Produkt denn als dynamisches curriculares Projekt zu verstehen. Er markiert einen wichtigen Schritt zur institutionellen Verankerung islamischer Religions-

pädagogik in der Schweiz, zugleich aber auch einen Ausgangspunkt für weitere didaktische, curriculare und institutionelle Entwicklungen.

4.6 Rezeption des IRU-Lehrplans Thurgau: Deutungsmuster, Erwartungen und Spannungsfelder

Die Analyse der im Rahmen der Konsultation eingereichten Stellungnahmen zeigt, dass der IRU-Lehrplan Thurgau in der Fachöffentlichkeit und bei beteiligten Akteur:innen überwiegend positiv aufgenommen wird. Zugleich offenbart die Rezeption jedoch kein einheitliches Zustimmungsmuster, sondern ein differenziertes Geflecht aus Anerkennung, Erwartungen und Vorbehalten. Die Stellungnahmen lassen sich weniger als Bewertung der didaktischen Wirksamkeit des Lehrplans lesen – diese kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt empirisch noch nicht überprüft werden –, sondern vielmehr als Ausdruck von Deutungen, Hoffnungen und Befürchtungen im Kontext einer curricularen Innovation mit hoher gesellschaftlicher Symbolkraft. Die analysierten Stellungnahmen verweisen damit weniger auf fachliche Defizite des Curriculums als auf gesellschaftliche Aushandlungsprozesse über Religion, Bildung und Zugehörigkeit im öffentlichen Schulraum.

In der Rezeption des Lehrplans lassen sich mehrere wiederkehrende Deutungsmuster und Erwartungshorizonte identifizieren, die im Folgenden thematisch gebündelt dargestellt werden.

Kompetenzorientierung als zentrales Anerkennungskriterium

Ein wiederkehrendes Motiv in den Stellungnahmen ist die Kompetenzorientierung des Lehrplans, die von verschiedenen Akteur:innen als zentrales Qualitätsmerkmal hervorgehoben wird. Sie wird dabei nicht allein als didaktisches Instrument verstanden, sondern als Ausdruck einer zeitgemäßen Auffassung religiöser Bildung. Mehrere Stimmen betonen, dass der Lehrplan islamischen Religionsunterricht aus der Logik reiner Wissensvermittlung herausführt und stattdessen auf Reflexions-, Urteils- und Dialogfähigkeit zielt. Diese Deutung korrespondiert mit dem religionspädagogischen Diskurs, der religiöse Mündigkeit als zentrales Bildungsziel versteht.

Auffällig ist jedoch, dass Kompetenzorientierung in der Rezeption zugleich als anspruchsvolles Versprechen wahrgenommen wird. Insbesondere aus der Perspektive der Lehrer:innenbildung wird darauf hingewiesen, dass kompetenzorientierter Unterricht eine entsprechende Professionalisierung voraussetzt. Damit wird implizit eine Grenze des Curriculums markiert: Die curriculare Setzung allein garantiert noch keine veränderte Unterrichtspraxis. Kompetenzorientierung fungiert in der Rezeption somit weniger als Nachweis didaktischer Wirksamkeit denn als normativer Anspruch, dessen Einlösung von strukturellen und personellen Rahmenbedingungen abhängt.

Theologische Substanz und innerislamische Legitimation

Neben der didaktischen Konzeption wird die theologische Substanz des Lehrplans in den Stellungnahmen ausdrücklich gewürdigt. Vertreter:innen aus der Religionspädagogik ebenso wie aus muslimischen Organisationen attestieren dem Curriculum eine hohe fachliche Sorgfalt und theologische Verlässlichkeit. Diese Einschätzungen verleihen dem Lehrplan innerislamische Legitimation und stärken zugleich seine Anerkennung im akademischen und interkonfessionellen Kontext.

Gleichzeitig wird in den Stellungnahmen sichtbar, dass theologische Anerkennung nicht mit innerislamischer Konsensbildung gleichzusetzen ist. Mehrfach wird angedeutet, dass die im Lehrplan angelegte

Berücksichtigung innerislamischer Vielfalt in der Praxis erklärungs- und vermittlungsbedürftig bleibt. Damit verweist die Rezeption auf ein zentrales Spannungsfeld islamischer Religionspädagogik: Religionsunterricht ist nicht nur ein pädagogisches, sondern immer auch ein identitätspolitisches Projekt. Der Lehrplan wird als tragfähige Grundlage anerkannt, zugleich aber als Aushandlungsraum verstanden, in dem Fragen nach Repräsentation, Vielfalt und Autorität weiterhin virulent bleiben.

Anschlussfähigkeit an den Lehrplan 21 als institutionelles Legitimationsargument

Ein weiteres zentrales Deutungsmuster der Rezeption betrifft die explizite Anbindung des IRU-Lehrplans an den Lehrplan 21. Diese Anschlussfähigkeit wird von mehreren Akteur:innen als entscheidendes Qualitäts- und Legitimationskriterium benannt. Der Lehrplan erscheint in dieser Perspektive weniger als konfessionelles Sonderprojekt, sondern als gleichwertiger Bestandteil des öffentlichen Bildungssystems.

Dabei wird deutlich, dass curriculare Kompatibilität nicht nur eine technische Frage der Struktur oder Sprache ist, sondern symbolisch für die Anerkennung islamischer Religionsbildung im Rahmen staatlicher Schule steht. Zugleich weisen einzelne Stellungnahmen darauf hin, dass institutionelle Integration allein nicht ausreicht, um gesellschaftliche Akzeptanz zu sichern. Der Lehrplan mag schulisch anschlussfähig sein, seine öffentliche Wahrnehmung bleibt jedoch abhängig von politischen Diskursen, medialen Deutungen und gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen. Die Rezeption macht sichtbar, dass curriculare Legitimation und gesellschaftliche Anerkennung nicht deckungsgleich sind.

Interreligiöse Öffnung als gesellschaftliche Erwartung

Besondere Aufmerksamkeit verdient die Rezeption des Lehrplans durch Vertreter:innen anderer Religionsgemeinschaften. Diese lesen den IRU-Lehrplan nicht primär als innerislamisches Dokument, sondern als Beitrag zu einer gemeinsamen bildungspolitischen Aufgabe im pluralen Kontext. Die Betonung interreligiöser Dialogfähigkeit und pluralitätssensibler Bildung wird dabei als Stärke hervorgehoben.

Gleichzeitig bleibt auch hier eine implizite Erwartung formuliert: Interreligiöse Öffnung wird nicht als automatisch gegeben betrachtet, sondern als Anspruch, der sich erst in der konkreten Unterrichtspraxis bewähren muss. Der Lehrplan wird somit weniger als Garant, sondern als strukturelle Voraussetzung interreligiösen Lernens verstanden, dessen Realisierung an didaktische Umsetzung und schulische Rahmenbedingungen gebunden ist.

Gesellschaftliche Wirkung zwischen Integrationshoffnung und politischer Rahmung

In mehreren Stellungnahmen wird dem Lehrplan eine potenziell integrative Wirkung zugeschrieben. Politische und kirchliche Akteur:innen betonen, dass der IRU zur Sichtbarkeit muslimischer Bildungsanliegen beitrage und Vertrauen zwischen religiösen Gemeinschaften fördern könne. In dieser Perspektive erscheint der Lehrplan als gesellschaftspolitische Innovation, die über den schulischen Kontext hinauswirkt.

Zugleich bleibt diese Zuschreibung auf der Ebene normativer Erwartungen. Die Rezeption macht deutlich, dass gesellschaftliche Wirkung nicht empirisch belegt, sondern antizipiert wird. Damit wird ein weiteres Spannungsfeld sichtbar: Während der Lehrplan als Symbol gelingender Integration gelesen werden kann, ist seine tatsächliche Wirkung abhängig von öffentlichen Diskursen, politischen Entscheidungen und medialer Rahmung. Die Stellungnahmen verdeutlichen somit die ambivalente Einschätzung des IRU als Hoffnungsträger und zugleich als Projektionsfläche gesellschaftlicher Konflikte.

Umsetzung, Evaluation und offene Zukunftsfragen

Schließlich thematisieren mehrere Stellungnahmen die Frage der praktischen Umsetzung. Der Lehrplan wird als übersichtlich und gut strukturiert beschrieben, zugleich aber als anspruchsvoll in der Anwendung. Die Rolle der Lehrpersonen tritt dabei deutlich hervor. Sie erscheinen als zentrale Akteur:innen, die darüber entscheiden, ob die curricularen Intentionen im Unterricht tatsächlich eingelöst werden können.

Vor diesem Hintergrund wird wiederholt der Bedarf an begleitender Fortbildung sowie an systematischer Evaluation betont. Evaluation wird dabei nicht als Kontrolle verstanden, sondern als notwendiges Instrument der Weiterentwicklung und Qualitätssicherung. Die Rezeption macht deutlich, dass der Lehrplan weniger als abgeschlossenes Produkt denn als dynamisches Projekt wahrgenommen wird, dessen langfristige Legitimation an transparente Reflexions- und Evaluationsprozesse gebunden ist.

4.6.1 Zwischenfazit zur Rezeption

Die Analyse der Stellungnahmen zeigt, dass der IRU-Lehrplan Thurgau in der Fachöffentlichkeit und bei beteiligten Akteur:innen auf breite Anerkennung stößt. Diese Anerkennung bezieht sich insbesondere auf seine Kompetenzorientierung, seine theologische Fundierung und seine institutionelle Anschlussfähigkeit. Zugleich macht die Rezeption sichtbar, dass curriculare Zustimmung nicht mit didaktischer Wirksamkeit gleichzusetzen ist. Die zentralen Herausforderungen liegen in der praktischen Umsetzung, in der Sicherung gesellschaftlicher Akzeptanz und in der Notwendigkeit kontinuierlicher Evaluation.

Damit bestätigt die Rezeptionsanalyse, dass der IRU-Lehrplan nicht nur ein pädagogisches Dokument, sondern ein Knotenpunkt vielfältiger theologischer, didaktischer und gesellschaftlicher Aushandlungsprozesse ist. Seine nachhaltige Verankerung wird sich weniger an programmatischen Zuschreibungen als an seiner konkreten Umsetzung im schulischen Alltag entscheiden.

5 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Curriculum- und Rezeptionsanalyse verdeutlichen, dass der IRU-Lehrplan Thurgau als curriculare Innovation zu lesen ist, die zentrale religionspädagogische und bildungstheoretische Spannungsfelder nicht auflöst, sondern bewusst bearbeitet. Dies macht sich besonders in der konsequenten Orientierung an der Kompetenzlogik des Lehrplans²¹ bemerkbar, die religiöse Bildung als Zusammenspiel von Wissen, Können und Wollen konzipiert (Weinert, 2001; Klieme et al., 2003). Der Lehrplan greift also Kompetenzorientierung als dominantes Steuerungsparadigma schulischer Curriculumentwicklung auf und positioniert islamische Religionspädagogik explizit innerhalb dieser Logik öffentlicher Schule.

Zugleich machen die Ergebnisse sichtbar, dass Kompetenzorientierung im Kontext religiöser Bildung kein rein didaktisches Instrument ist, sondern eine hoch voraussetzungsreiche curriculare Setzung. Während das Kompetenzmodell im Lehrplan kohärent angelegt ist, verweist die Rezeption deutlich darauf, dass seine Umsetzung maßgeblich von der Professionalisierung der Lehrpersonen abhängt. Damit bestätigt sich ein zentrales Ergebnis der Curriculumforschung, wonach curriculare Reformen ihre Wirkung nicht allein durch ihre Konzeption entfalten, sondern wesentlich durch die Handlungsspielräume und Professionalisierung der Lehrpersonen bestimmt werden (Priestley et al., 2015) und – so ein vergleichbarere Befund der empirischen Religionspädagogik – auf institutionelle Unterstützung, Fortbildung und geeignete Unterrichtsmaterialien angewiesen sind (Abdel-Rahman, 2022). Die Diskussion zeigt, dass curriculare Qualität und didaktische Wirksamkeit analytisch zu trennen sind.

Ein zentrales Diskussionsfeld betrifft zudem das Verhältnis von theologischer Substanz und schulischer Vermittlungslogik. Der Thurgauer Lehrplan leistet eine bewusste Übersetzungsarbeit, indem er zentrale theologische Inhalte in kompetenzorientierte Lernzusammenhänge überführt. Damit folgt er religionspädagogischen Ansätzen, die religiöse Bildung als reflexiven und dialogischen Prozess im öffentlichen Raum verstehen (Jackson, 2019). Gleichzeitig zeigt die Rezeption, dass innerislamische Pluralität ein dauerhaft sensibles Thema bleibt. Der Lehrplan bewegt sich somit in einem Spannungsfeld zwischen curricularer Vereinheitlichung und der Anerkennung religiöser Vielfalt – ein Spannungsfeld, das nicht als Defizit, sondern als strukturelle Herausforderung konfessioneller Religionspädagogik in pluralen Gesellschaften zu verstehen ist.

Darüber hinaus unterstreichen die Ergebnisse die Eigenlogik der gesellschaftlichen Dimension. Der Lehrplan wird von verschiedenen Akteur:innen als Beitrag zur Gleichstellung muslimischer Bildungsanliegen und zur gesellschaftlichen Integration wahrgenommen, was die im theoretischen Rahmen beschriebene Bedeutung religiöser Bildung für soziale Kohäsion bestätigt (Knauth & Weiße, 2020). Zugleich machen kritische Stimmen deutlich, dass Fragen staatlicher Neutralität, Integration und Segregation weiterhin präsent sind und die Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts in der Schweiz wiederholt durch politische und gesellschaftliche Aushandlungsprozesse geprägt wird (Schmid et al., 2023, 87–127).

Schließlich verweist die Diskussion auf den Modellcharakter des Thurgauer Lehrplans. Seine klare Anbindung an den Lehrplan 21 sowie die reflektierte Bezugnahme auf etablierte Modelle, etwa aus Baden-Württemberg, eröffnen prinzipiell Transfermöglichkeiten für andere Kantone. Gleichzeitig zeigen die Ergebnisse, dass solche Übertragungen nur kontextsensitiv erfolgen können. Der Lehrplan ist daher weniger als abgeschlossenes Modell denn als Pilotprojekt zu verstehen, dessen langfristige Tragfähigkeit sich erst durch kontinuierliche Evaluation und Weiterentwicklung erweisen wird.

Insgesamt stellt der IRU-Lehrplan Thurgau einen bildungspolitisch und religionspädagogisch bedeutsamen Schritt dar, dessen Potenziale und Grenzen untrennbar miteinander verbunden sind. Seine nachhaltige Etablierung hängt nicht allein von curricularer Qualität ab, sondern vom Zusammenspiel professioneller Umsetzung, institutioneller Absicherung und gesellschaftlicher Legitimation. Die Untersuchung macht somit die im theoretischen Rahmen aufgezeigten Spannungsfelder sichtbar und leistet zugleich einen eigenständigen Beitrag zur Diskussion über konfessionelle Religionspädagogik im öffentlichen Bildungssystem der Schweiz.

6 Schlussfolgerung und Ausblick

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Einführung des ersten eigenständigen Lehrplans für islamischen Religionsunterricht im Kanton Thurgau einen bedeutsamen Schritt in Richtung curricularer Institutionalisierung islamischer Religionspädagogik in der Schweiz darstellt. Vor dem Hintergrund kompetenztheoretischer Grundlagen (Weinert, 2001; Klieme et al., 2003) erfüllt der Lehrplan nicht lediglich formale Anforderungen des schweizerischen Bildungssystems, sondern nimmt eine bewusste religionspädagogische Positionierung vor. Islamische Bildung wird damit aus projektförmigen und randständigen Kontexten herausgeführt und in die Steuerungslogik öffentlicher Schule eingebettet.

Die leitende Forschungsfrage nach den Chancen und Herausforderungen dieses Prozesses lässt sich dahingehend beantworten, dass der Lehrplan erhebliche Potenziale für curriculare Anschlussfähigkeit, fachliche Profilierung und gesellschaftliche Sichtbarkeit islamischer Religionsbildung eröffnet. Die konsequente Orientierung am Lehrplan 21 ermöglicht eine institutionelle Gleichstellung mit anderen konfessionellen Religionsfächern und stärkt die bildungspolitische Legitimation des IRU. Zugleich eröffnet die kompetenz-

orientierte Anlage die Möglichkeit, religiöse Bildung als Förderung reflexiver, dialogischer und ethischer Handlungsfähigkeit zu konzipieren, wie es im religionspädagogischen Diskurs für plural geprägte Gesellschaften gefordert wird (Jackson, 2019).

Diesen Potenzialen stehen jedoch strukturelle Spannungsfelder gegenüber. Besonders deutlich tritt das Verhältnis von curricularem Anspruch und schulischer Umsetzung hervor. Wie die Analyse gezeigt hat, hängt die Wirksamkeit kompetenzorientierter Curricula wesentlich von der Professionalisierung der Lehrpersonen ab (Abdel-Rahman, 2022). Ohne systematische Aus- und Weiterbildung besteht die Gefahr, dass Kompetenzorientierung auf der Ebene programmatischer Setzungen verbleibt. Hinzu kommt die Herausforderung, theologische Substanz und innerislamische Pluralität in einer schulisch steuerbaren Form abzubilden. Während der Lehrplan eine didaktisch reflektierte Übersetzung zentraler Inhalte leistet, bleibt die Frage nach der Repräsentation innerislamischer Vielfalt ein sensibles und dauerhaft zu bearbeitendes Feld. Schließlich zeigt die Analyse der Rezeption, dass gesellschaftliche Zustimmung und Skepsis eng nebeneinanderliegen. Damit bestätigt sich, dass islamische Bildungsinitiativen häufig nicht allein pädagogisch, sondern auch politisch und symbolisch bewertet werden (Schmid et al., 2023, 72–77).

Aus diesen Befunden ergeben sich zentrale Implikationen für die Weiterentwicklung. Eine nachhaltige Umsetzung des Lehrplans erfordert erstens geeignete Lehrmittel, die die kompetenzorientierten Zielsetzungen in konkrete Unterrichtsarrangements übersetzen. Zweitens ist die Qualifizierung der Lehrpersonen langfristig sicherzustellen, sodass didaktische Professionalität und theologische Fundierung systematisch miteinander verbunden werden können. Drittens bedarf es einer kontinuierlichen gesellschaftlichen Verankerung des IRU, die über schulische Strukturen hinausreicht. Transparente Kommunikation, interreligiöse Kooperationen und begleitende Evaluationen können dazu beitragen, Vertrauen aufzubauen und die öffentliche Legitimität zu stärken.

Über den konkreten Fall des Kantons Thurgau hinaus verweist der Beitrag auf weiterführende Fragestellungen islamischer Religionspädagogik in Minoritätskontexten. Insbesondere dort, wo konfessionelle Bildung ohne öffentlich-rechtliche Anerkennung religiöser Gemeinschaften stattfindet, stellt sich die Frage nach tragfähigen Modellen curriculärer Verankerung im öffentlichen Schulsystem. Der vorliegende Beitrag kann diese Fragen nicht abschließend beantworten, macht jedoch deutlich, dass künftige Forschung verstärkt die konkrete Unterrichtspraxis und die empirische Umsetzung kompetenzorientierter Curricula in den Blick nehmen muss.

Insgesamt erweist sich der Thurgauer Lehrplan zugleich als Innovation und als Prüfstein. Er markiert einen qualitativen Fortschritt in der curricularen Verankerung islamischer Religionsbildung in der Schweiz, macht aber auch sichtbar, dass nachhaltige Etablierung nicht allein durch curriculare Qualität gewährleistet wird. Ob der Lehrplan langfristig als Referenz für andere Kantone dienen kann, hängt davon ab, inwiefern es gelingt, die identifizierten Spannungsfelder produktiv weiterzuentwickeln. Der Lehrplan ist damit weniger als Endpunkt zu verstehen, sondern als Ausgangspunkt eines Prozesses, der die islamische Religionspädagogik in der Schweiz in den kommenden Jahren maßgeblich prägen dürfte.

Im europäischen Kontext verweisen empirische Studien darauf, dass islamischer Religionsunterricht unter bestimmten institutionellen Bedingungen als Ressource für gesellschaftliche Kohäsion und interreligiösen Dialog verstanden werden kann (Kolb, 2021; Yağdı, 2023). Für die Schweiz liegen entsprechende empirische Befunde bislang kaum vor, sodass der Thurgauer Lehrplan einen Referenzrahmen für zukünftige Forschung eröffnet.

Literaturverzeichnis

- Abdel-Rahman, Annett (2022). *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Analyse ausgewählter Curricula als Beitrag zur Fachdidaktik des islamischen Religionsunterrichts*. Peter Lang.
- Abdel-Rahman, Annett (2024). Competence Orientation in the Field of Islamic Religious Education in Public Schools. An Analysis of Selected Curricula as a Specialized Didactic Contribution to the Question of Competence Orientation in Religious Education. In Şenol Yağdı (ed.), *Islamic Religious Education in the Current Discourse. Empirical Insights in a Plural Society* (83–104). Springer VS.
- Amt für Volksschule des Kantons Thurgau (2021). *Lehrplan Volksschule Thurgau. Gesamtausgabe*. <https://tg.lehrplan.ch>
- Aslan, Ednan (Hg.) (2009). *Islamische Erziehung in Europa. Islamic Education in Europe*. Böhlau.
- Aslan, Ednan (Hg.) (2022). *Handbuch islamische Religionspädagogik*. Teil 1. V&R unipress.
- Berger, Roni (2015). Now I see it, now I don't. Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219–234.
- Bohnsack, Ralf (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Barbara Budrich.
- Dwyer, Sonja Corbin & Buckle, Jennifer L. (2009). The space between. On being an insider–outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods* 8(1), 54–63.
<https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Evangelische Landeskirche Thurgau & Römisch-katholische Landeskirche Thurgau. (2021). *Lehrplan RU der Landeskirchen Thurgau*. <https://tg.lehrplan-ru.ch>
- Flick, Uwe (1992). Triangulation Revisited. Strategy of Validation or Alternative? *Journal for the Theory of Social Behaviour* 22(2), 175–197.
<https://doi-org.uaccess.univie.ac.at/10.1111/j.1468-5914.1992.tb00215.x>
- Flick, Uwe (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt.
- Glock, Charles Young (1962). On the study of religious commitment. *Religious Education* 57(Supplement 4), 98–110. <https://doi.org/10.1080/0034408620578407>
- Hemel, Ulrich (1988). *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*. Lang.
- Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt (1995). Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. In Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (Hg.), *Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 33 (9–34). Beltz. <https://doi.org/10.25656/01:9996>
- Interreligiöser Arbeitskreis Thurgau (2024). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht im Thurgau*. Weinfeld: Trägervereine IRU Kreuzlingen, Romanshorn und Bürglen & DIGO – Dachverband islamischer Gemeinden der Ostschweiz und des Fürstentums Liechtenstein.
https://www.thurgau-interreligioes.ch/files/IRU25_Lehrplan_V6_2025.pdf
- Işık, Tuba & Kamcili-Yildiz, Naciye (2023). *Islamische Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Unterricht und Studium*. Brill | Schöningh.
- Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (2021). *Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht in Österreich*. <https://iru.derislam.at/lehrplan>

- Jackson, Robert (2019). *Religious Education for Plural Societies. The Selected Works of Robert Jackson*. Routledge.
- Klieme, Eckhard, Avenarius, Hermann, Blum, Werner, Döbrich, Peter, Gruber, Hans, Prenzel, Manfred, Reiss, Kristina, Riquarts, Kurt, Rost, Jürgen, Tenorth, Heinz-Elmar & Vollmer, Helmut Johannes (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Berlin).
- Knauth, Thorsten & Weiße, Wolfram (Hg.). (2020). *Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht*. Waxmann Verlag.
- Kolb, Jonas (2021). Modes of Interreligious Learning within Pedagogical Practice. An Analysis of Interreligious Approaches in Germany and Austria. *Religious Education* 116(2), 142–156. <https://doi.org/10.1080/00344087.2020.1854416>
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Loretan, Adrian (2009). Staatliches Religionsrecht in pluraler Gesellschaft. Anforderungen an die interne Rechtsentwicklung der Religionsgemeinschaften. In Judith Könemann & Adrian Loretan (Hg.), *Religiöse Vielfalt und der Religionsfrieden. Herausforderung für die christlichen Kirchen* (144–160). Theologischer Verlag Zürich.
- Loretan, Matthias (2025). *Islamischer Religionsunterricht an der Volksschule im Kanton Thurgau: Fallstudie über einen sozialen Konflikt* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Paris Lodron Universität Salzburg.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, 12., überarbeitete Auflage. Beltz.
- Mejeh, Mathias, Hagenauer, Gerda & Gläser-Zikuda, Michaela (2023). Mixed Methods Research on Learning and Instruction. Meeting the Challenges of Multiple Perspectives and Levels Within a Complex Field. *Forum Qualitative Sozialforschung* 24(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-24.1.3989>
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016). *Bildungsplan Grundschule. Islamische Religionslehre sunnitischer Prägung*. MKJS (Stuttgart). <https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/RISL>
- Molina-Azorín, José Francisco & Fetters, Michael David (2020). In This Issue: Complexity Theory, Transformative Mixed Methods, Integration, Spatial Analysis, Mixed Methods Photo Elicitation, and Indigenous Cultural Values Instrument. *Journal of Mixed Methods Research* 14(3), 275–277. <https://doi.org/10.1177/1558689820932309>
- Potz, Richard (2018). Der islamische Religionsunterricht in Österreich. In Stephan Hinghofer-Szalkay, & Herbert Kalb (Hg.), *Islam, Recht und Diversität* (399–422). Verlag Österreich.
- Priestley, Mark, Biesta, Gert & Robinson, Sarah (2015). *Teacher Agency. An Ecological Approach*. Bloomsbury Academic.
- Schlag, Thomas (2013). Religiöse Bildung an Schulen in der Schweiz. In Martin Jäggle, Martin Rothgangel & Thomas Schlag (Hg.), *Religiöse Bildung an Schulen in Europa. Teil 1. Mitteleuropa* (119–156). V&R Unipress.
- Schlag, Thomas (2015). Religiöse Bildung im Raum der Öffentlichkeit. Eine bildungstheoretische Skizze in theologischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie* 67(4), 318–328. <https://doi.org/10.1515/zpt-2015-0405>

- Schmid, Hansjörg, Pahud de Mortanges, René, Tunger-Zanetti, Andreas & Roveri, Tatiana (2023). *Religiöse Diversität, interreligiöse Perspektiven und islamischer Religionsunterricht in der Schweiz. Bestandsaufnahme und Gestaltungsspielräume*. Schweizerisches Zentrum für Islam und Gesellschaft (SZIG), Freiburg.
- Schreier, Margrit (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Schreiner, Peter & Schweitzer, Friedrich (Hg.) (2014). *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven*. Waxmann.
- Sejdini, Zekirija (Hg.). (2016). *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung. Neue Ansätze in Europa*. transcript.
- Sejdini, Zekirija & Kolb, Jonas (2023). *Wissenschaftliches Forschen und Arbeiten in der Islamischen Theologie. Eine Einführung*. Brill | Schöningh.
- Weinert, Franz Emanuel (2001). Concept of competence. A conceptual clarification. In Dominique Simone Rychen & Laura Hersch Salganik (eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (45–66). Hogrefe & Huber.
- Yağdı, Şenol (2023). *Religionspädagogischer Habitus von islamischen Religionslehrer*innen in Österreich. Eine rekonstruktive Studie zu kollektiven Orientierungsrahmen im Kontext (inter-)religiösen Lernens*. Springer VS.

Liselotte Abid

Institut für Orientalistik der Universität Wien

Muḥammad Iqbāl (1877–1938)

Poesie als Sprache der Philosophie

Abstract

Der Philosoph und Dichter Muḥammad Iqbāl vereint in sich sowohl die islamische Mystik seines familiären Umfelds, seine traditionelle Bildung in der Stadt Lahore, die Ausbildung in Jura und Philosophie in Cambridge als auch die Beschäftigung mit europäischen Philosophen und Denkern, v. a. Hegel und Goethe, Nietzsche und Bergson. Schon von den Sprachen her entstand so ein interkultureller Fächer: Persisch als Bildungssprache in Indien, Urdu als Verkehrssprache, Arabisch als Teil der traditionell-islamischen Bildung, Englisch als Sprache romantischer Literatur und juristische Fachsprache; Deutsch als Sprache, in der Dichtung und Philosophie verschmelzen konnten. Dieser multilinguale Zugang ermöglichte Iqbāl die Entfaltung seiner Lebensphilosophie, die er in Poesie ausdrückte bzw. in Poesie „übersetzte“. Das Ergebnis ist eine Symbiose aus „drei Reichen des Geistes“, wie Hermann Hesse in seiner Einleitung der deutschen Übersetzung von Iqbāl's *Jāvīd-Nameh* oder „Das Buch der Ewigkeit“ schrieb: der Welt Indiens, der Welt des Islam und der des abendländischen Denkens. In dieser Arbeit wird versucht, herauszuarbeiten, wie und warum sich Iqbāl der poetischen Sprache bediente, um seine philosophischen Gedanken in einen spirituellen Kontext zu stellen und seine Reformideen zu verbreiten.

The works of the philosopher and poet Muḥammad Iqbāl contain elements of Islamic mysticism, of his traditional Islamic education, his studies of law and philosophy in Cambridge, and of his interest in European philosophers and thinkers, especially Hegel and Goethe, but also Nietzsche and Bergson. The spectrum of languages he used provides for an inter-cultural approach: Persian as the language of the educated class of India, Urdu as medium of communication, Arabic as a part of his traditional Islamic education, English as a language of romanticism and of law, and German, with the option of combining poetry and philosophy. Through this multilingualism Iqbāl was in a position to unfold his vitalist philosophy, expressing or “translating” it into poetry. The result is a symbiosis of “three realms of thought”: India, the world of Islam, and western thinking, as Hermann Hesse wrote in his introduction to the German translation of Iqbāl's *Jāvīd Nāmeḥ* or “The Book of Eternity”. In this work I will try to shed light on why and how Iqbāl used the poetical language in order to present his philosophical thoughts in a spiritual context, and to spread his reformatory ideas.

Keywords: Muḥammad Iqbāl; Iqbāl's Philosophie; Sprache der Poesie; islamisches Reformdenken; islamischer Modernismus; interkulturelle Philosophie
Muhammad Iqbal; Iqbal's philosophy; language of poetry; Islamic reformism; Islamic modernism; intercultural philosophy

Liselotte Abid (emerit.), Department of Near Eastern Studies, University of Vienna
e-mail: lise.abid@gmail.com

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License CC BY 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits re-use, adaptation, distribution, and reproduction in any medium, provided proper credit is given.

1 Einleitung: Wer war Muhammad Iqbal?

Es gibt wohl keine bessere Beschreibung der Persönlichkeit und des Schaffens von Muhammad Iqbal, als jene, mit der Hermann Hesse 1957 sein Geleitwort zu Annemarie Schimmels deutscher Übersetzung von Iqbals *Buch der Ewigkeit* begann:

Drei Reichen des Geistes gehört Sir Muhammad Iqbal an, drei Reiche des Geistes sind Quellen seines gewaltigen Werkes: die Welt Indiens, die Welt des Islam und die des abendländischen Denkens. (Iqbal, 1977, 7; Schimmel, 1989, 6)

Es ist ein treffendes Zitat, das sich auch in späteren Veröffentlichungen von und über den pakistanischen Nationaldichter Muhammad Iqbal immer wieder findet – ein Philosoph und Dichter, der – in Indien geboren, die Trennung Indiens und Pakistans und ihre Folgen nicht mehr erlebt hat. Dass Muhammad Iqbal posthum oft als Vordenker oder geistiger Vater Pakistans bezeichnet wird, ist jedoch nicht selbstverständlich und wird von manchen Wissenschaftlern, die sein Werk analysiert haben, nicht so eindeutig gesehen. Der Iranist und Arabist Stephan Popp, der in Bamberg über Iqbal dissertierte, meint, dass Iqbal „zehn Jahre nach seinem Tod – wohl wider Willen – zum Vordenker Pakistans erhoben worden ist“ (Popp, 2007, 10). In der Rede, die Iqbal am 29. Dezember 1930 vor der Jahresversammlung der All India Muslim League hielt, äußerte er die Idee eines (autonomen?) mehrheitlich muslimischen Gebiets im Nordwesten des Subkontinents (Singh, 1997, 91). Die Tatsache, dass er 1933 in einem Leserbrief an die „Times“ erklärte, er trete nur für eine islamische Provinz innerhalb Indiens ein, lässt keine eindeutigen Schlüsse zu, zumal über seine Motivation für diese Erklärung keine Informationen vorliegen.

1926 wurde Iqbal in die Gesetzgebende Versammlung der Provinz Pandschab (*Panjab*) gewählt; diese Funktion übte er bis 1930 aus. Er war aktives Mitglied der Muslim League, die zur stärksten muslimischen Partei Indiens wurde. Die politische Entwicklung hin zur Unabhängigkeit Indiens und Staatsgründung Pakistans geht über seine letzten Lebensjahre hinaus. Es ist daher schwerlich nachzuvollziehen, was Iqbals Intentionen für die Zukunft des Indischen Subkontinents gewesen sein könnten; eines lässt sich jedoch mit Gewissheit sagen: die religiöse und teilweise ethnische Polarisierung, die vor allem im heutigen Indien zu beobachten ist, hätte Muhammad Iqbal vehement abgelehnt – ebenso die extremistischen Tendenzen gewisser radikaler Gruppen und die dominierende Rolle des Militärs in der Politik Pakistans.

Aus Iqbals Biografie geht hervor, dass er die Unabhängigkeit vom Britischen Empire anstrebte und unterstützte, und dass er sich zu diesem Zweck zunächst an indischen, nationalistischen Unabhängigkeitsbewegungen und später an der Bewegung Gandhis beteiligte, obgleich Iqbal Aktionen, die möglicherweise auf Konfrontation hinausliefen, nicht mitgetragen hat. Nationalismus in jeder Form hat der Dichter später, nach seinen Studien in und über Europa, abgelehnt – zumal ihm die islamische Einigkeit weltweit ein großes Anliegen war.

Die Biografie Iqbals wurde von seinem Sohn Javed (Jāvid, *Ġāvid*) Iqbal unter dem Titel *Zinda Rood* (*Zinda-Rūd* „Der lebendige Fluss“) (J. Iqbal, 1984) in Urdu verfasst; des Weiteren liegt eine ausführliche Biografie von Iqbal Singh (1997) vor. Einige Einblicke in Iqbals facettenreiche Persönlichkeit bietet das Buch *Iqbal, Poet and Thinker* von Mustansir Mir (2008).

Welchen Platz Iqbals gesellschaftspolitische Visionen in der modernen Ideengeschichte des Islam einnehmen, ist noch immer Gegenstand aktueller Forschungen. Gut dokumentiert ist die Rezeption seiner philosophischen Dichtung und seiner religiös-politischen Prosa-Schriften in der westlichen Welt – ein Gedankengebäude, das auf divergierende Einordnung, Analysen und Beurteilung stößt. Der deutsche Islam- und Literaturwissenschaftler Ludwig Ammann (2005) bezeichnet Iqbal als „konservativen Reformier“, der laut eigener Aussage die meiste Zeit seines Lebens damit verbrachte, westliche Philosophie zu studieren

und in der Folge auch den Islam aus diesem Blickwinkel betrachtete. „Kein Wunder also, wenn sich das Werk für uns so gut liest: Es ist unsere, die westliche Sicht auf den Islam, von der es sprachlich, begrifflich und denkerisch zutiefst geprägt ist“, schreibt Ammann in einer kurzen Betrachtung von dessen Wirkungsgeschichte.

2 Beispiele der Rezeption von Muhammad Iqbals Werk

Stephan Popp reiht Iqbal philosophisch unter die Vitalisten ein, unter die Vertreter einer „Lebensphilosophie“, wozu ihn der französische Philosoph Henri Bergson (1859–1941) stark inspirierte. Iqbal hat sich intensiv mit den bedeutendsten westlichen Philosophen und Denkern auseinandergesetzt und daraus eigene Theorien entwickelt. Als deren Kernpunkte identifiziert Stephan Popp (2007, 22) „seine Philosophie des Selbst, seine Theorie der ürrationalen Erkenntnis durch ‚Liebe‘, die Idee der ‚Liebe‘ als Grundlage aller Aktivität, und seine Zeitphilosophie. Außerdem hat sich der Muslim Iqbal sehr mit einer ‚Erneuerung‘ des Islam befasst, bei der ein Gandhi ähnliches Armutsideal eine wichtige Rolle spielt.“ Die Idee der Armut ist bei Iqbal sowohl als stolze Geringachtung von materiellem Besitz als auch als Streben nach Freiheit von Fremdherrschaft und Unabhängigkeit von weltlichem Gut und Macht ausgeprägt, wie Popp ausführt (2007, 54f.). Der Reichtum der Muslim:innen solle ein moralischer und spiritueller sein.

Diese Hauptelemente von Iqbals Gedankenwelt treten auch in seinem dichterischen Werk in unterschiedlicher Intensität hervor. Dazu möchte ich mich hier auf das übergeordnete Thema „Sprache“ und „Übersetzung/Übersetzbarkeit“ konzentrieren – nicht im linguistischen Sinne, sondern um zu versuchen, einen Einblick in Iqbals Umgang mit Sprache als Medium spirituell-philosophischer Kommunikation zu geben.¹

Dabei können die vielen Facetten von Iqbals enormem Gesamtwerk nur gestreift werden. Ich werde nicht näher auf die symbolische Bildersprache der klassisch-persischen Poesie und Mystik eingehen, die Iqbal reichlich verwendet, und die sich auch Goethe in seinem West-Östlichen Divan, inspiriert von Hāfiz, zu eigen gemacht hat. Die intuitive Kraft, aber auch die Ambiguität dieser Symbolik wird in der Fachliteratur ausführlich diskutiert (z. B. Schimmel, 2000, 55 ff.). Iqbal verwendet sowohl diese bildliche Sprache als auch den kunstgerechten Einsatz klassischer Metren sozusagen als „Vehikel“, um seine reformerischen, Aufsehen erregenden und teils auch sozialkritischen philosophischen Überlegungen in einer kulturell anerkannten Form zu transportieren und dennoch neue Wege zu gehen.

Die große Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks kommt in Iqbals Gedicht „Kultur“ zum Tragen, hier ein Auszug (Iqbal, 1977, 176)²:

*Die Wange schmückt der Mensch mit Schminke der Kultur;
Sein dunkler Erdenstaub im Spiegel widerscheint.
Im Seidenhandschuh fein verhüllt er seine Faust,
Mit Schreibbrohrs Zauber er des Schwertes Macht verneint.*

Moderne Kommunikationswissenschaftler:innen hätten Iqbal hier voll zugestimmt, ist doch der sprachliche Ausdruck mit all seinen Möglichkeiten des subtilen Formulierens, aber auch der raffinierten Weglassungen, ein grundlegendes Werkzeug persönlicher und medialer Kommunikation.

¹ Anregung und Inspiration zu diesem Thema erhielt ich durch die Konferenz: „Der West-östliche Divan 3: Das Verstehen einer Sprache und die Macht des Wortes“, 26. – 27. 9. 2024, Forum Zeit und Glaube, Wien, bei der ich einen Vortrag über M. Iqbal halten durfte. <https://www.kav-wien.at/kalender/Eventdetail/417/-/der-west-oestliche-diwan-3>

² Alle Übersetzungen ins Deutsche stammen, soweit nicht anders angegeben, von Annemarie Schimmel.

Ideen und philosophische Reflexion durch Dichtung zu kommunizieren, ist eine schwierige Aufgabe – andererseits bietet die Poesie das Privileg der künstlerischen Freiheit. Noch schwieriger ist es, Geist und Bedeutung poetischer Werke in Übersetzungen wiederzugeben und die Schönheit des Textes in einer anderen Sprache wenigstens annähernd zur Geltung zu bringen. Eine gelungene Übersetzung kann die Botschaft des „Senders“ – des Autors/des Verfassers – darüber hinaus auch kulturübergreifend verständlich machen.

Unvermeidlich entstehen unterschiedliche Interpretationen und Verständnisebenen – auch in Bezug auf das Werk Iqbals. Forschungen und Analysen dazu werden in einer beachtlichen Zahl von wissenschaftlichen Institutionen betrieben; nachfolgend ein kurzer Überblick, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

2.1 *Iqbal-Forschung in verschiedenen Ländern*

Die 1962 in Lahore gegründete Iqbal Academy Pakistan (<https://iap.gov.pk/>), eine staatliche Einrichtung, hat Iqbals Werke veröffentlicht und macht diese online zugänglich, auch in Form von Lesungen, Audios und youtube-Videos. Außerdem fördert sie deren Übersetzungen ins Englische u. a. durch ein Fellowship Program. Es gibt eine Zweigstelle in Birmingham, deren Website jedoch keine aktuellen Aktivitäten aufweist.

Bedeutende Übersetzer von Iqbals Werken ins Englische sind vor allem die britischen Orientalisten Reynold A. Nicholson und Arthur J. Arberry; die meisten Übersetzungen ins Deutsche stammen von Annemarie Schimmel, die von Stephan Popp (2007, 133) als „die große außerpakistanische Iqbal-Expertin“ bezeichnet wird und die in zahlreichen Vorträgen und Vorlesungen auch in Englisch und Türkisch über Iqbal referiert hat. In ihrem Buch *Muhammad Iqbal – Prophetischer Poet und Philosoph* (Schimmel, 1989) ist auf Seite 211 ein Werkverzeichnis Iqbals enthalten; die Literaturhinweise (Schimmel, 1989, 213) erwähnen Übersetzungen in weitere Sprachen. Iqbals Urdu-Werke wurden vor allem von dem deutschen Islamwissenschaftler Johann Christoph Bürgel, der viele Jahre an der Universität Bern lehrte, auszugsweise ins Deutsche übersetzt. Außerdem hat Bürgel detaillierte Studien zu Iqbals Poesie veröffentlicht.

Am Südostasien-Institut der Universität Heidelberg wurde 1977 eine Allama Iqbal Professorial Fellowship³ eingerichtet, die dem Austausch und der Kooperation mit wissenschaftlichen Stellen Pakistans dienen soll und von der pakistanischen Regierung finanziert wird. Ob das Forschungsstipendium in den letzten Jahren in Anspruch genommen wurde, ist nicht bekannt. Ähnliche Fellowships existieren an britischen und amerikanischen Universitäten.

Die pakistanische Regierung errichtete im Rahmen eines Hilfsprogramms für Afghanistan die Allama Iqbal Faculty of Arts in Kabul, die im Jahr 2010 offiziell an die Universität Kabul übergeben wurde. Sie ist das größte Gebäude auf dem Campus von Kabul, in dem auch andere Departments untergebracht sind. Die Gesamtkosten für das Projekt betragen über 10 Millionen Dollar; das Gebäude ist mit einer Bibliothek ausgestattet und verfügt über eine eigene Wasser- und Stromversorgung.⁴

Außerdem bietet Pakistan seit 2009 die Allama Muhammad Iqbal Scholarships (AMIS) für mehrere tausend Studierende aus Afghanistan an. Wegen der Diskriminierung von Mädchen und Frauen im afghanischen Bildungswesen wurde 2022 die Aussetzung von Stipendien für afghanische Studierende in Betracht gezogen

³ <https://www.sai.uni-heidelberg.de/de/Institute/allama-iqbal-professorial-fellowship>

⁴ <https://www.thefreelibrary.com/Pakistan+hands+over+new+building+of+Allama+Iqbal+Faculty+of+Arts+to...-a0233079333> aus *The Frontier Star* (Northwest Frontier Province of Pakistan), 28. 7. 2010.

bzw. die Vergabe unterbrochen⁵. Mittlerweile läuft das AMIS-Programm für Afghan:innen jedoch weiter. Es steht auch Studierenden aus anderen Ländern der Region offen, wie z. B. Sri Lanka.

Eine 1974 in Islamabad gegründete pakistanische Fern-Universität trägt seit 1977 den Namen Allama Iqbal Open University (<https://www.aiou.edu.pk/>). Vorrangiges Ziel ist es, vor allem Mädchen und Frauen sowie Menschen in entlegenen Gebieten Pakistans eine grundlegende oder auch höhere Bildung sowie berufsbegleitende Fortbildung zu ermöglichen. Eine Zusammenarbeit der Allama Iqbal Open University mit der Ibn Haldun University in Istanbul wurde 2022 initiiert.⁶

Die Programme solcher Bildungsinitiativen, die den Namen Iqbals tragen und sich bis zu einem gewissen Grad auf seine erzieherische Ethik berufen, gehen jedoch über das Studium von Iqbals Werken weit hinaus und umfassen allgemeine Ausbildungsgänge.

Stärker sprachlich und literarisch ausgerichtet ist die Iqbal-Forschung, die an einigen iranischen Universitäten betrieben wird. Im Rahmen eines Memorandums vom 13. 4. 2024 zur Zusammenarbeit der University of Religions and Denominations in Qom mit pakistanischen Universitäten ist u. a. eine Kooperation mit der Iqbal Academy in Lahore vorgesehen.⁷

An der Universität Münster wurde 2015 von Prof. Dr. Ahmad Milad Karimi die Muhammad Iqbal-Forschungsstelle (MIFS)⁸ gegründet; sie ist der Professur für *Kalām*, Islamische Philosophie und Mystik des Zentrums für Islamische Theologie zugeordnet. Die Forschungsstelle, die von Prof. Karimi geleitet wird, hat es sich zur Aufgabe gemacht, erstmals das Gesamtwerk von Muhammad Iqbal in einer bilingualen, kritischen Studienausgabe herauszugeben. Geplant sind drei Teile: Poetische Schriften Persisch – Deutsch, Poetische Schriften Urdu – Deutsch, Prosa-Schriften Englisch/Urdu/Persisch – Deutsch. Vorträge, Veranstaltungen, Iqbal-Gedenktage und Dissertationsprojekte runden das Programm der Forschungsstelle ab. Die Arbeiten fokussieren auf aktuelle Themen und zeigen nicht nur, dass Muhammad Iqbal aktuell ist – sie gehen der Frage nach, wie und in welcher Form seine Gedanken bis heute in verschiedenen Bereichen nachwirken. Man darf daher gespannt sein, ob das umfangreiche Übersetzungsvorhaben die Iqbal-Forschung und -Rezeption in ein neues Licht rückt. Der bi- bzw. multilinguale Ansatz lässt erwarten, dass sich insbesondere komparative Aspekte des sprachlichen Ausdrucks auch in den Übersetzungen besser nachvollziehen lassen und neue Einblicke in Iqbals virtuosen Umgang mit Sprache eröffnen.

3 Philosophische Motive in poetischer Sprache

Worauf beruht nun dieser große Widerhall, den Iqbals Werk nicht nur bei westlichen Islamwissenschaftler:innen, sondern bei allgemein an islamischer Mystik und östlicher Weisheit interessierten Menschen hervorrief? Was macht ihn zum wohl bedeutendsten muslimischen Philosophen der Moderne und zu einem der größten Dichter, die der Indische Subkontinent hervorgebracht hat?

Muhammad Iqbal hat die Sprache der Poesie als ein wirksames Medium gewählt, um seinen philosophischen und reformistischen Gedanken Aufmerksamkeit zu verschaffen und sie populär zu machen (Schimmel in Iqbal, 1977, 12). Er bediente sich dafür des Persischen als Sprache der Gebildeten und der Literatur, aber auch des Urdu als verbreitete Umgangssprache; zudem war Urdu etwa seit dem 18. Jahrhundert zu einer bemerkenswerten Literatursprache in Nord-Indien geworden. Frühe Gedichte Iqbals in Urdu sind

⁵ <https://tnnenglish.com/pakistan-suspends-allama-iqbal-scholarships-for-afghan-students-amid-taliban-takeover>

⁶ <https://www.ihu.edu.tr/en/our-university-and-allama-iqbal-open-university-meet-to-discuss-cooperation-on-projects>

⁷ <https://urd.ac.ir/en/77606/Memorandums-of-cooperation-were-signed-between-the-Religions-and-Denominations-University-and-the-universities-of-Pakistan/>

⁸ <https://muhammad-iqbal.uni-muenster.de/>

stilistisch und thematisch auch von der englischen Romantik beeinflusst (Iqbal, 1977, 68). Das Panjābī, seine eigentliche Muttersprache, hat Iqbal dichterisch nicht genutzt. Sein theoretisch-philosophisches Prosa-Werk *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* (Iqbal, 1989 [1930]) hat er in Englisch abgefasst; auch seine Notizen, *Stray Reflections*, die posthum von seinem Sohn veröffentlicht wurden, hat er in Englisch zu Papier gebracht (J. Iqbal, 1992 [1961]).

Besondere Aufmerksamkeit verdient Iqbāls Bewunderung für Goethe, die ihn – neben seinem Interesse an anderen deutschen Philosophen – veranlasste, die deutsche Sprache zu erlernen und sein Doktoratsstudium 1907 in München mit seiner Dissertation über *Die Entwicklung der Metaphysik in Persien* (Iqbal, 1982) abzuschließen – allerdings in englischer Sprache. Sein 1923 in Persisch erschienenes poetisches Werk *Botschaft des Ostens* (*Payām-e mašreq*) hat er als Antwort auf Goethes *West-Östlichen Divan* verfasst; von Annemarie Schimmel (1989, 8) wird es als „die erste und bisher einzige dichterische Antwort eines Muslims“ auf dieses Alterswerk Goethes bezeichnet. Zudem wird Iqbāls Gedicht „Der Strom“ als eine Adaption von Goethes „Mahomets Gesang“ gedeutet (Iqbal, 1977, 170).

„Iqbal sah sich selbst vor allem als Philosophen; seine Zeitgenossen schätzten ihn jedoch vor allem als Dichter“, schreibt Stephan Popp (2007, 19). In seinem Gedicht „Philosophie und Poesie“ – übersetzt von Annemarie Schimmel – kommt dieses ambivalente Empfinden zum Ausdruck (Iqbal, 1977, 158), wobei sein Hinweis auf den Mystiker Muḥammad Ḡalāl ad-dīn Rūmī noch das spirituelle Element hinzufügt:

*Verschwunden Avicenna im Kamelstaub –
Der Kaaba Vorhang fasste Rumis Hand;
Er schritt voran, erreichte das höchste Kleinod –
Der andere doch wie Stroh im Strudel stand.
Glutlose Wahrheit wird Philosophie –
Zur Dichtung wird sie durch des Herzens Brand.*

Das Gedicht bedeutet gewiss keine Geringschätzung der Philosophie, sondern weist vielmehr auf ihre „Weiterentwicklung“ in der Sprache der Poesie hin; dies geschieht wesentlich durch die Kraft der *Liebe*, und Liebe ist nach Iqbāl eine wichtige Triebkraft jedes Strebens, auch des Strebens nach Erkenntnis. In seinem Gedicht „Liebe“ (Iqbal, 1977, 173) wird dies noch deutlicher:

*Weltbrennender Verstand, der einen kühnen Aufglanz
Von Liebe lernte, kann die Welt leuchtend entzünden.
Die Liebe nur erregt, was in der Seele wartet,
Von Staunen Farabis bis Rumis Glutempfinden.
Dies freudenreiche Wort, ich sag' es und ich tanze;
Durch Liebe ruht das Herz, und muss die Ruhe schwinden.
Nicht jeder tiefe Sinn lässt sich in Worte binden -
Geh einmal in dein Herz: dort wirst du ihn wohl finden.*

Dieses ist nicht das einzige Gedicht Muḥammad Iqbāls über die Liebe; Liebe ist bei Iqbāl sowohl Gefühl als auch philosophischer Begriff – im letzteren Sinne handelt es sich nicht um partnerschaftliche Liebe, die aber auch in einigen Versen anklingt (Popp, 2007, 20). Liebe ist für den Dichter die Emotion, welche die Türen der Intuition öffnen kann. So ermöglicht sie dem Menschen eine Erkenntnis, die über das rationale Erkennen hinausgeht – Liebe kann den Menschen sowohl Transzendenz und letztlich auch sein/ihr Selbst erkennen lassen.

4 Bewegung und Veränderung im Denken Iqbāls

Jedes Streben bedeutet *Bewegung*, und Bewegung führt zu *Veränderung*. Und nach Iqbal ist es wiederum und wesentlich die Liebe, die den Menschen zur Bewegung veranlasst, die zur Triebkraft seines/ihres Strebens wird. Eines von Iqbāls meist zitierten Gedichten ist *Zendegī va ‘amal* – „Leben und Tat/Leben und Handeln“ aus der „Botschaft des Ostens“.

Es ist eine Antwort auf Heinrich Heines Gedicht „Fragen“, wie Iqbal selbst anmerkte. Von Annemarie Schimmel (1977, 170) wurde es etwas sperrig übersetzt, hier wähle ich deswegen eine (von mir) adaptierte Version:

*Die hingestreckte Küste sprach: ‚Schon lange existier‘ ich hier,
doch was ich bin, weiß ich noch nicht!‘
Eine zerfließende Welle rauschte vorbei und sprach:
‚Ich bin, wenn in Bewegung – ohne Bewegung bin ich nicht!‘*

Bewegung und Wandel sind im Verständnis Iqbāls Grundelemente des Islam. Die muslimische Theologin und Philosophin Saida Mirsadri (2024) hat dieses Prinzip als eines der bestimmenden Elemente in Iqbāls philosophisch-theologischer „Conception of the World“ (116, 118f.) identifiziert:

When constant movement and change are integral to a metaphysics of act/event, then, in such a dynamic system, it is no wonder to see that *becoming* gets primacy over *being*. ‘We become by ceasing to be what we are’⁹ and there is no ending point to this eternal process of becoming ... (Mirsadri, 2024, 118f.)

Mirsadri entwickelt daraus eine prozess-theologische Betrachtung von Iqbāls Welt- und Gottesbild und seinem Verständnis der Beziehung zwischen Gott und Welt, Gott und Universum. Sie legt dar, wie sich eine prozess-offene Sichtweise durch Iqbāls gesamtes metaphysisches Konzept zieht; es betont die Freiheit des Menschen, verlangt aber auch kategorisch von ihm/ihr verantwortungsvolles, ethisches Handeln und bewusstes, aktives Gestalten.

Dies hat für Iqbal auch ganz konkrete, praktische Implikationen und führt hin zu einem weiteren zentralen Thema: seiner Kritik an der Starrheit traditionell-islamischer Gelehrsamkeit, der Klage über den Zustand der Schwäche der islamischen Welt. Diese Kritik bringt er sowohl in seinen Prosa-Schriften als auch in seiner Poesie zum Ausdruck, wie hier in den Schlussversen der *Botschaft des Ostens*¹⁰:

*Wie schön doch – wär‘st du ein guter (positiv wirkender) Mensch,
der sich von den Fesseln alter Traditionen befreit!
(indem du dich von den Fesseln alter Traditionen befreist!)
Wenn Nachahmung eine gute Methode wär‘
auch der Prophet der Ahnen Weg gegangen wär‘.*

Das Suchen und Streben, das Bemühen um Vorwärtsbewegung, findet auch seinen Ausdruck in Iqbāls Urdu-Gedichtsammlung *Klang der Karawanenglocke* (Iqbal, 1977, 68ff.), und das Bild der Karawane, die stets in Bewegung ist und einem Ziel zustrebt, findet sich immer wieder in seinem Werk.

Iqbāls poetische Sprache ist oft überspitzt, zuweilen sogar polemisch – und er „streitet“ auch mit Gott, wie in seinem frühen Urdu-Gedicht „Schikwah“ (*šikva/šekveh*) – „Klage“, erstmals erschienen 1912, auszugsweise enthalten in Iqbal (1977, 70ff.). Hier eine besonders markante Stelle, zitiert in Schimmel (1989, 23f.):

⁹ Zitiert von Mirsadri aus *Reconstruction* (Iqbal, 1989, 44).

¹⁰ Übersetzung mit alternativen Interpretationen (fett gedruckt) von L. Abid.

*O Gott, hör' einmal nur den Schrei der Treuesten, Besten!
 Gewöhnt an Lobgesang, lausch einmal den Protesten!
 Auch andre Völker gibt's auch Sünder fort und fort,
 auch Schwache gibt's darin und die berauscht vom Wort,
 auch Pflichtvergess'ne, vielleicht manch Ernsten dort –
 Millionen, die verschmäht Dich, Deines Namens Hort!
 Doch all die Fremden trifft so reichlich Dein Erbarmen,
 und Deines Zornes Blitz die Muslims nur, die armen!!*

Allerdings lässt Iqbal dann – erst Jahre danach! – Gottes „Antwort auf die Klage“ folgen, die den Muslim:innen ihre Unzulänglichkeiten vor Augen führen soll und ihnen ihre Versäumnisse vorhält (Iqbal, 1977, 73 ff.).

Aber auch später, in *Persischer Psalter (Zabūr-e aġam)*, den Iqbal 1927 veröffentlichte, findet sich ein kritisches Zwiegespräch mit Gott (92 ff.), hier eine provokante Strophe:

*Eine neue Welt erschaffe
 oder andre Prüfungsart –
 Wie lang willst du uns behandeln
 wie bisher ohn' Unterlass?
 Tu doch dieses oder das!*

Weiter geht Iqbals rastloses, geistig-religiöses und philosophisches Suchen, auch in Betrachtungen der Natur, in welcher der Denker die Handschrift und Stimme des Schöpfers erkennt (Iqbal, 1977, 95 f.):

*Manchmal schreibt Er Seine Botschaft
 uns auf Tulpenblättern auf,
 Manchmal hören wir Sein Rufen,
 wenn die Gartenvögel sangen ...*

Und nachdem der Dichter des Menschen (und seine eigene!) Selbstreflexion ausgedrückt hat, schließt er mit den fragenden Worten:

*Ach, im Staube ging verloren
 Das Juwel des Lebens uns –
 Ist es Er, sind wir es selber,
 dies Juwel, um das wir bangen?*

5 Versuch einer Einordnung von Religion und reformatorischer Kritik im Werk Iqbals

Bei all dem darf man nicht aus den Augen verlieren, dass Muhammad Iqbal als tief gläubiger Muslim gedacht und geschrieben hat. Alle seine Werke enthalten Zitate aus oder Hinweise auf den Koran, den er oft innovativ und stellenweise recht eigenwillig ausgelegt hat. Iqbal kritisiert sowohl die Apathie der muslimischen Massen als auch den „seelenlosen“ Materialismus des Westens. Indem er den Westen für dessen wissenschaftliche Leistungen bewundert und um seine machtvollen Stellung in der Welt beneidet, entsteht eine Ambiguität, die fast ein halbes Jahrhundert später auch in Aufsätzen des iranischen Soziologen Ali Schariati (*ʿAlī Šarīʿatī*) festzustellen ist, der Iqbal intensiv rezipiert hat – beider Werke sind nicht ohne Widersprüchlichkeiten. Sie haben aber auch ein wichtiges, gemeinsames Grundmotiv, schreibt Silvia Kaweh (2005, 28): „Beide verbinden damit aber auch die mystische Liebe zu Gott [...]. Wobei die Mystik, so meinen beide, bisher falsch interpretiert wurde: als ‚Entwertung‘ irdischen Daseins und nicht als ‚Selbstwertung‘, verstanden als Aufruf zur Tat ...“.

Daraus folgt bei Iqbal der in Poesie gekleidete Aufruf an die Gläubigen des Islam, aus ihrer Agonie zu erwachen und ihr eigenes Geschick kreativ in die Hand zu nehmen. In diesem Zusammenhang sind die Freiheit und Individualität des Menschen Iqbals wichtigste Konzepte: Er kämpft gegen die traditionell-muslimische Schicksalsergebenheit an. Der Mensch sei frei, sich zu entfalten, seine/ihre Menschlichkeit zu entwickeln, sich selbst zu finden und damit auch Gott näher zu kommen.

Als eine philosophische Frucht dieser Kritik kann seine dichterische Darstellung der Rebellion des Satans in der koranischen Schöpfungsgeschichte gesehen werden: Indem das erste Menschenpaar von Satan verführt wird, das göttliche Gebot zu übertreten, kann die Menschheit nicht nur lernen, Gut und Böse zu unterscheiden, moralische Entscheidungen zu treffen und ihr Handeln entsprechend zu reflektieren – nein, weiterführend wird der Mensch durch die (symbolische) Vertreibung aus dem Paradies in die Lage versetzt, die Welt zu erforschen und die Geheimnisse der Naturgesetze zu entschlüsseln und zu nutzen (Khayal, 1972, 260–278).

Diese Gedanken findet man auch bei dem modernen Koran-Interpreten Muhammad Asad, der sich ab 1932 in Britisch-Indien und nach der Teilung in Pakistan aufgehalten hat. Er hat Iqbal gekannt und sich mit ihm ausgetauscht; ebenso war Asad aktiv an den Vorbereitungen zur Gründung Pakistans beteiligt (Windhager, 2002, 202). Auch Asad kommentiert in seiner Koran-Übersetzung die Vertreibung aus dem Paradies, bzw. den symbolischen „Fall“ des ersten Menschenpaares, als evolutionären Schritt und damit als Allegorie auf die Entwicklung der Menschheit (Asad, 2009, 272: Anm. 16 zu Sure 7: 24).

Dichterisch hat sich Iqbal an etlichen Stellen mit diesen unterschiedlichen Aspekten des Wirkens Satans auseinandergesetzt, vor allem im *Buch der Ewigkeit* (1977, 284–288), inspiriert dazu u.a. von John Miltons *Paradise Lost* (Dar, 1972, 279–305). Annemarie Schimmel schreibt dazu in ihrem Kommentar (Iqbal, 1977, 358): „Iqbals Satan weist Züge der islamischen Mystik auf, aber auch solche von Goethes Mephisto und Miltons Luzifer und ist eine der interessantesten Gestalten in seinem Werk.“ Indem der Mensch sein/ihr Selbst erkennt und sich spirituell und moralisch zu einem „vollkommenen Menschen“ entwickelt, erkennt er/sie Gott und überwindet schließlich Satan. In der Entwicklung des Selbst wiederum wird deutlich, wie intensiv sich Iqbal mit der europäischen Philosophie, diesbezüglich v.a. mit Nietzsche, befasst hat.

5.1 Widersprüche zwischen Reformdenken und Konservativismus: Iqbals Frauenbild

Ogleich Iqbal insgesamt als ein muslimischer Reformdenker seiner Zeit gesehen werden kann, war er beispielsweise in seiner konservativen Haltung gegenüber Frauen doch ein Kind seiner Zeit und seines traditionellen gesellschaftlichen Umfeldes. Denn wie selbstverständlich sieht er den Platz der Frau im häuslichen Bereich und bei der Kindererziehung. Daraus geht jedoch keine abwertende Einstellung hervor, und seine sozial-konservative Haltung kontrastiert mit der hohen Wertschätzung, die er an etlichen Stellen zum Ausdruck bringt. Besonders verehrte er seine Mutter; als sie 1914 starb, widmete er ihr ein berührendes Gedicht (Mir, 2008, 2). Und wie Annemarie Schimmel (1989, 21) betont, „hat er einige große Frauen der islamischen Geschichte, ja auch der Gegenwart, rückhaltlos gepriesen. Aber sein Ideal blieb immer Fatima, die Tochter des Propheten und Mutter der beiden als Märtyrer gestorbenen Imame Hasan und Husain“. Nach Iqbal ist die Frau ebenso wie der Mann Statthalter:in Gottes auf Erden: „Daher singt er in diesem Abschnitt das Lob der Frau als körperlicher wie geistiger Lebensspenderin und dann das der Kreativität überhaupt“, schreibt Stephan Popp (2007, 50) in seiner Analyse des *Buch[es] der Ewigkeit*.

Um diese Widersprüche deutlich zu machen, sei auf den folgenden Abschnitt 6.1 verwiesen, wo Iqbal im *Buch der Ewigkeit* (1977, 271) seiner ablehnenden Haltung gegenüber der aufkommenden Frauenbewegung am Beispiel der „Mars-Prophetin“ Ausdruck verleiht. Seine ganze Furcht und die Warnung vor der

Zersetzung traditioneller Werte, wie er sie verstand, sprechen aus den Worten, die er dieser aufbegehrenden weiblichen Gestalt in den Mund gelegt hat.

Bei mehreren Gelegenheiten hat sich Iqbal auch kritisch gegen die Frauen-Wahlrechtsbewegung gewandt, weshalb Annemarie Schimmel den Dichter, der ansonsten mit Traditionen gebrochen hat, in Bezug auf Frauen als „nicht konsequent“ bezeichnete (Schimmel in Iqbal, 1977, 337). Zu dieser widersprüchlichen Haltung passt auch die Achtung, die er „seiner Seelenfreundin Atiya Begum“ entgegenbrachte, die Annemarie Schimmel zufolge (1989, 17 und 19) aus „einer fortschrittlichen Familie von Bohora-Schiiten“ stammte, und wohl „eine der ersten muslimischen Inderinnen ... gewesen sein [dürfte]“, die allein Europa bereiste und Iqbal zeitweilig begleitete. An Beispielen wie diesen zeigt sich, dass Iqbals Frauenbild – wie es an mehreren Stellen seiner Werke zum Ausdruck kommt – noch einer eingehenderen Analyse und biografischen Abgleichung bedarf.

6 Das *Buch der Ewigkeit*

*Das Buch der Ewigkeit (Javid-Nameh / Ğāvīd-Nāme)*¹¹ ist eines von Iqbals reifsten poetischen Werken. Er hat es seinem Sohn Javed Iqbal (1924–2015) gewidmet. Abgefasst in persischer Sprache, überträgt es die Faszination, die der Dichter auf seiner geistigen Reise durch Ost und West erfahren hat. Iqbal hat sich – wie er selbst bemerkte – von Dantes *Göttlicher Komödie* inspirieren lassen, doch schon bevor er sich mit dieser befasste, hatte ihn John Miltons *Paradise Lost* mit der Idee beschäftigt, sozusagen ein muslimisches Gegenstück dazu zu schaffen. Später tauchte Muhammad Iqbal fasziniert in Goethes *Faust* ein, und dies sind nicht die einzigen monumentalen Werke, die ihn zu seinem *Buch der Ewigkeit* bewegten.

Annemarie Schimmel (Iqbal, 1977, 200) bezeichnet das *Javid-Name* als „die letzte zusammenfassende Darstellung aller seiner geistigen Erfahrungen; hier ist eingeschlossen, was immer er gelesen, gefühlt, erfahren hat“. Und in der Tat, Iqbal hat in dieser phantasievollen Geschichte einer ganzen Reihe von historischen, aber auch zeitgenössischen Persönlichkeiten und Ereignissen eine Stimme gegeben und ihnen seine Kritik am Zustand der Welt in den Mund gelegt; er möchte mit seinen Gedanken nachdenklich machen und positiv inspirieren. Geführt von dem Mystiker Ğālāl ad-Dīn Rūmī, begibt er sich auf eine spirituelle Himmelsreise durch die Sphären; mit Hilfe des alt-iranischen Zeitgottes *Zurvān* überwinden die Reisenden die geschaffene Zeit. Zunächst begegnen sie dem Hindu-Weisen *Ğihān-dūst* („Freund der Welt“), der fragt:

*Die Welt ist Farbe, farblos ist Gott!
Was ist die Welt? Der Mensch? Und was ist Gott?*

Und Rūmī antwortet ihm:

*Der Mensch: ein Schwert; und Gott ist's, der es schwingt;
Die Welt: der Wetzstein für das scharfe Schwert.
Der Ost sah Gott und hat die Welt vergessen,
der West vergaß Gott, hat die Welt ermessen.
Zu Gott die Augen auf tun: das heißt Menschsein;
Sich selbst ohn' Schleier sehen: das heißt Leben.
Empfängt der Mensch den Freibrief wahren Lebens,
So spricht Gott selbst dem Diener seinen Segen. ...*
(beide Auszüge aus Iqbal, 1977, 221)

¹¹ Deutsche Erstübersetzung von Annemarie Schimmel 1957. Ebenso Schimmel in Iqbal, 1977.

In weiterer Folge treten u. a. Gautama Buddha, Zarathustra, Jesus und Muhammad auf; der Dichter verleiht sowohl ihren Gläubigen als auch ihren Widersachern eine Stimme. Spannend wird es, als er Akteuren seiner Zeit begegnet wie dem Geist Said Halim Paschas, einem der letzten osmanischen Großwesire, und al-Afghani (Ġamāl ad-dīn al-Afġānī / al-Asadābādī), dem anticolonialen Aktivist und umtriebigen islamischen Reformdenker, den Iqbal u. a. eine Botschaft an das russische Volk richten lässt (Iqbal, 1977, 250). Kritisiert und verworfen werden Imperialismus, Nationalismus und Kommunismus – letzterer trotz Sympathien für Marx und Lenin. Immer wieder betont Iqbal – als *Zinderūd*, „lebendiger Fluss“, wie er sich hier selbst nennt – die Gleichheit der Menschen, über die Grenzen von Rassen und Klassen hinweg.

6.1 Gesellschaftspolitische Aspekte im Buch der Ewigkeit

Schließlich befasst sich das *Buch der Ewigkeit* ausführlich mit den „Grundlagen der koranischen Welt“. In diesem Abschnitt findet sich das oftmals analysierte Gedicht „Die göttliche Regierung“ (Iqbal, 1977, 244f.), das mit folgendem Vers beginnt:

*Der Diener Gottes braucht nicht Rang noch Stufen;
Er hat nicht Diener, ist nicht jemens Knecht.
Der Diener Gottes ist der freie Mann ...*

Daraufhin wird das Ideal gottgegebener Gesetze postuliert, denn

*der eigensüchtige Verstand sieht nur den eignen Vorteil
und vergisst den andern.
Die Offenbarung sieht den Vorteil aller.
In ihrem Blick liegt die Verbesserung aller.*

Nach seiner Ablehnung von Tyrannei und Gewaltherrschaft warnt Iqbal vor einer unkritischen Übernahme europäischer Vorbilder; er kritisiert den Westen vor allem wegen seines Materialismus. Und genauso wie er den Muslim:innen ihre blinde Nachahmung des Althergebrachten vorwirft, so möchte er die islamische Gemeinschaft auch vor unreflektierter Nachahmung Europas – das hier für „den Westen“ steht – bewahren:

*In Nachahmung Gefangner: sei frei!
Ergreife des Korans Gewand: sei frei!*

Die vier wesentlichen Grundsätze von Iqbals Ideengebäude einer „koranischen Welt“ hat Stephan Popp (2007, 50–51) herausgefiltert und bezeichnet sie als die

... Grundlagen der klassischen islamischen Gesellschaftsphilosophie, aber sie werden von Iqbal gründlich umgedeutet: 1. Der Mensch ist Stellvertreter Gottes in der Schöpfung, 2. Nur Gott kann gerechte Gesetze geben, und die Regierung soll die islamische Gerechtigkeit verwirklichen, 3. Die Erde gehört Gott, nicht Menschen, und 4. Grundlage für die Erhaltung dieser Werte ist die Bildung.

Wie Popp anmerkt, hat Iqbal diese Hauptpunkte kaum detailliert ausgeführt. Kritisch fügt er hinzu (2007, 51):

Iqbal konnte noch nicht ahnen, dass diese vier Grundsätze zum Credo der Islamisten werden und zehn Jahre nach seinem Tod Jinnahs Idee eines säkularen Pakistan vereiteln würden. Iqbal hätte, wie später sein Sohn Javid, diese Grundsätze liberal ausgelegt, wie man in seinen Ausführungen in der *Reconstruction*¹² sieht.

Diese Feststellung Stephan Poppes wäre zu diskutieren, da Iqbals politische Ideen aus vielen (auch heute aktuellen) Gesichtspunkten neu betrachtet werden sollten und weiterer Analyse bedürften. Es besteht kein

¹² Hiermit ist Iqbals Prosa-Werk *The Reconstruction of Religious Thought in Islam* gemeint (Iqbal, 1989).

Zweifel, dass Iqbal liberalen Interpretationen zuneigte, wie Popp wiederholt feststellt. Fraglich ist, wie weit diese klassischen Grundsätze wirklich die „Idee eines säkularen Pakistan vereiteln“ hätten können, zumal Iqbal zwar schreibt, nur Gott könne gerechte Gesetze geben, andererseits aber deren Auslegung offen lässt und ihre Interpretation keineswegs nur in die Hände traditioneller Gelehrter gelegt hätte, sondern sie gegebenenfalls einem Parlament – also gewählten Volksvertreter:innen – übertragen wollte, wie er in seinen Vorlesungen zur *Reconstruction* schreibt (hier Zitat aus der deutschen Übersetzung *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*; Iqbal, 2003, 202):

Das Wachsen des republikanischen Geistes und die schrittweise Einrichtung von gesetzgebenden Versammlungen in muslimischen Ländern stellt einen großen Fortschritt dar. Die Übertragung der Autorität des *Idschtiḥād/Iğtihād*¹³ von individuellen Vertretern der Rechtsschulen auf eine gesetzgebende muslimische Versammlung [...], sichert die Beiträge von Laien, die eine tiefe Einsicht in die Verhältnisse haben, zu rechtlichen Diskussionen.

Auch wäre die Forderung an eine Regierung, „die islamische Gerechtigkeit“ in zeitgemäßer, humaner und demokratischer Form zu verwirklichen, wohl nichts anderes als die Forderung nach „good governance“, guter Regierungsführung in jeder Hinsicht.¹⁴

Iqbals dritter Grundsatz einer „koranischen Welt“, dass die Erde Gott gehört und nicht den Menschen, eröffnet gerade heute unter dem Gesichtspunkt von Umweltschutz und dringlichen Maßnahmen gegen den Klimawandel eine Fülle von aktuellen Ansatzpunkten¹⁵. Eine Ethik der Achtung der Natur und ihrer Bewahrung zu entwickeln, wird Aufgabe heutiger und kommender Generationen sein – ob aus spirituellen, religiösen oder rein praktischen, „säkularen“ Motiven heraus, denn letztlich ist eine lebenswerte Umwelt eine der Bedingungen für das Überleben der Menschheit.

Wenn Iqbal als vierten Grundsatz für die Erhaltung dieser (islamischen) Werte die Bildung nennt, dann steht dies in diametralem Gegensatz zu einem angenommenen „Credo von Islamisten“ (Popp, 2007, 51), wie etwa der Taliban in Afghanistan und vergleichbarer Extremisten-Gruppen in Pakistan, die Bildung einschränken oder verhindern wollen – insbesondere, aber nicht nur, die Bildung von Mädchen und Frauen. Mag sich der oft als Prophetenwort zitierte Ausspruch „Suchet nach Wissen und sei es so fern wie in China!“ zwar nicht als authentischer Hadith/*Ḥadīṭ*¹⁶ belegen lassen, so zeigt er doch, wie breit das klassisch-islamische Bildungsideal war und ist – ein Bildungsideal, in dem nicht wenige gelehrte Frauen im Laufe der islamischen Geschichte deutliche Spuren hinterlassen haben.

Iqbals kreative Phantasie lässt im *Buch der Ewigkeit* auch die Geister Pharaos und des britischen Feldmarschalls und späteren Kriegsministers Earl H. Kitchener auferstehen und verleiht dem Mahdī, dessen Aufstand im Sudan Kitchener niederschlug, eine beredte Stimme, mit der er die Araber aufruft, vergangene Größe wiederherzustellen (Iqbal, 1977, 262):

¹³ *Iğtihād* – selbstständige, vernunftbegründete, auch zeitgemäße, Auslegung des Koran und anderer islamischer Quellen. Dies ist eine wichtige Quelle der Rechtsfindung im Islam.

¹⁴ Eine ausführlichere Darstellung von Iqbals politischem Denken findet sich in Hafez (2015, 123 ff.).

¹⁵ Vgl. dazu Mirsadri, 2024, 131 f.

¹⁶ *Ḥadīṭ* – überlieferter Ausspruch oder Handlungsweise des Propheten Muhammad.

*„O Geist der Araber, wach auf! sprach er,
 „Formt die Jahrhunderte, wie eure Ahnen!
 Fuad und Faisal und Ibn Sa'ud,
 wie lange kreist ihr um euch selbst, wie Rauch?
 Belebt in eurer Brust geschwundnes Feuer,
 bringt wieder in die Welt geschwundne Tage! ...“*

Vielsagend für Iqbāls konservatives Frauenbild ist die Stelle, in der er „Die Botschaft der Mars-Prophetin“ thematisiert (Iqbal, 1977, 271), einer emanzipierten jungen Frau, die ihre Geschlechtsgenossinnen aufruft:

*O Frauen! O ihr Mütter und ihr Schwestern!
 Wie lange leben wir als Liebchen nur?
 Ein holdes Weib sein, heißt nur, unterdrückt sein,
 Verurteilt sein und andern unterworfen ...*

Fast feministisch klingen die Worte dieser Frau, und im Text Iqbāls ist es bezeichnenderweise der Satan, hier Farzmarz genannt, der sie aus Europa raubte, und deshalb steht sie an dieser Stelle für die „Verwestlichung“ an sich:

*Sie spricht vom Rang der Männer und der Frauen,
 und macht bekannt des Leiblichen Geheimnis.*

Diesen „Früchten atheistischer Erziehung“ wird dann durch Rūmī widersprochen. Erstaunlich ist der Weitblick, mit dem Iqbāl Anklänge an künstliche Befruchtung erkennen lässt – und Abtreibung, wenn es „... dem Wunsche nicht entspricht“.

Spirituell wird es in der Jupiter-Sphäre: Es folgen Zwiegespräche mit Mystikern, vor allem mit Halladsch (*al-Hallāǧ*); im Original wiedergegeben wird ein Gedicht der persischen Intellektuellen Ṭāhira Qurrat al-‘Ain (Iqbal, 1977, 175); als eine der herausragenden Persönlichkeiten der Bābī-Bewegung wurde sie 1852 in Teheran hingerichtet. Ṭāhira, die sich im 19. Jahrhundert auch für Frauenrechte einsetzte, wird von Iqbāl auch in seiner Dissertation anerkennend erwähnt.

Schließlich taucht im *Buch der Ewigkeit* noch der Geist Indiens auf, klagend und in koloniale Ketten geschlagen.

Zu guter Letzt muss der Seelenführer Rūmī zurückbleiben; allein erfährt Zinderūd die Göttliche Gegenwart. Doch auch hier noch stellt der Dichter recht „weltliche“ Fragen nach dem Wie und Warum des Zustands der Welt, ihrer Zukunft, und der muslimischen Gemeinschaft in dieser Welt. Die Stimme der Ewigen Schönheit – ein Begriff, der hier das Göttliche symbolisiert – lehrt ihn, dass die Essenz des Lebens aus der Verbindung mit Gott entspringt. Durch das Festhalten an dieser Verbindung kann der Mensch sein/ihr Selbst entwickeln, bis ihn/sie schließlich die spirituelle Erfahrung der Göttlichen Majestät Anteil an deren ewiger Beständigkeit erlangen lässt.

7 Diskussion: Reform, Aufbruch und Widerspruch im Denken Iqbāls

Die vorliegende Arbeit ist nur eine kurze Betrachtung, die der ganzen Weite von Iqbāls Gedankenwelt nicht gerecht werden kann. Muhammad Iqbāl hat sich im Laufe seines Lebens philosophisch weiterentwickelt, entsprechend seiner Forderung nach Selbstverwirklichung des Menschen. Er hat sich mit bemerkenswerter Offenheit mit der westlichen Philosophie auseinandergesetzt, sie aber immer wieder im Lichte seiner eigenen Ideen interpretiert. All die Einflüsse großer westlicher Philosophen – Kant, Nietzsche, Bergson ... – und vieler anderer konnten hier nicht erschöpfend nachgezeichnet werden, ebenso wenig wie seine

religiös-philosophische Bezugnahme auf Marx und Lenin, um nur zwei hervorstechende Beispiele zu nennen. Der Prozess von Iqbals Sozialisation im Rahmen seiner Aufenthalte in Europa und durch Kontakte mit europäischen Intellektuellen lässt sich nur ansatzweise aus seinen Arbeiten und Notizen rekonstruieren. Gleiches gilt für Spuren literarischer Einflüsse und die dichterische Inspiration, vor allem durch Goethe. Diese Bereiche wurden jedoch in der einschlägigen Iqbal-Literatur und Forschung schon recht eingehend analysiert.

Auch an die islamische Philosophie und Lehre ist Iqbal innovativ heran gegangen; er hat soziale Ansätze und Forderungen wie auch sein Gerechtigkeitsideal aus dem Koran bezogen und dichterisch verarbeitet. Gerade in dieser Hinsicht erscheint die Forschung als noch nicht ausgeschöpft. In der Sprache seiner Poesie ist er klassischen Stilen und der bildhaften Symbolik weitgehend treu geblieben. Nicht nur mit den geistigen und zivilisatorischen Entwicklungen seiner Zeit hat sich Iqbal befasst, er hat auch das politische Geschehen aufmerksam verfolgt, vor allem in der islamischen Welt, aber auch kolonialpolitische Entwicklungen.

Prägend für sein Lebenswerk waren seine Ziele, nämlich eine Reform des Islam und eine Stärkung der muslimischen Gemeinschaft – Ideen, die er vor allem in seinem Prosa-Werk über *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam* niedergelegt hat, das auf Vorlesungen an den Universitäten von Aligarh und Hyderabad in den späten 1920er Jahren basiert. Darin, so Stephan Popp (2007, 51f.),

... versucht Iqbal zu zeigen, dass der Islam entwicklungsfähig ist und sich den modernen Gegebenheiten anpassen kann, und zwar weil er das schon immer war. Damit kritisiert er wieder beide Richtungen des indischen Islam, die mystische, die ihm zu sehr jenseitsbezogen ist, und die legalistische, der er vorwirft, die Flexibilität des Islam der ersten Jahrhunderte verloren zu haben. Beide Vorträge werden sehr deutlich vom Credo des modernistischen Islam getragen.

Der pakistanische Literaturkritiker Fatih Muhammad Malik schreibt in seiner Einführung zur deutschen Übersetzung der *Reconstruction/Wiederbelebung* unter dem Abschnitt „Islamische Demokratie versus islamischer Imperialismus“ (Iqbal, 2003, 11f.):

Wenn es im politischen Denken Iqbals keinen Raum für eine Theokratie gibt, worin besteht dann sein politisches Ideal? Inspiriert vom egalitären Geist des Islam und seiner ‚Abschaffung des Priestertums und des erblichen Königtums‘ setzt Iqbal seine Hoffnungen auf das allgemeine Wahlrecht als Mittel der politischen Meinungsbildung.

Malik (Iqbal, 2003, 12) führt im Sinne Iqbals weiter aus:

In einer wahrhaft muslimischen Gesellschaft wird die politische Autorität an die gesamte Gesellschaft – und an alle Menschen – delegiert, die diese Macht durch ihre gewählten Mitglieder als heilige Verantwortung und in den von Gott gesetzten Grenzen ausübt.

Indem Iqbal dem Parlament als Legislative eine weitreichende Befugnis zum *Ijtihād* zuweist, ermöglicht er es damit (theoretisch!) auch Laien, den Islam umfassend zu reformieren.

Als weiteres Element eines demokratischen Ansatzes nennt der österreichische Politologe Farid Hafez (2015, 129f.) bei Iqbal das Konzept des *Ijmā‘*, des Konsensus, in den zwar Laien eingebunden wären, die Leitung jedoch Gelehrten obliegen sollte. Grundlage eines muslimischen Gemeinwesens sollte außerdem eine Art Gesellschaftsvertrag sein. Diese Ideen hat Iqbal sowohl unter Rückgriff auf klassisch-islamisches Recht als auch unter Bezug auf die damalige Situation in muslimischen Ländern skizziert.

Stephan Popp (2007, 53f.) zitiert Iqbal aus der *Reconstruction/Wiederbelebung* (Iqbal, 2003, 97): „Die Aufgabe, die sich dem modernen Muslim stellt, ist deshalb immens: Er muss das ganze System des Islam neu durchdenken, ohne völlig mit ihm zu brechen.“

Man mag es Iqbal als Schwäche auslegen, dass er diese Gedanken nicht näher ausgeführt hat, um konkrete Schritte zur praktischen Umsetzung aufzuzeigen. Ohne eine Konkretisierung könnten seine reformistisch gedachten Ideen umgekehrt und im Extremfall auch für enge, fundamentalistische Theorien missbraucht werden. Eine solche Pervertierung wäre Muhammad Iqbal jedoch ferngelegen. Seine politischen Gedanken müssen vor dem Hintergrund seiner Zeit und der von ihm durchlebten politischen Umstände analysiert werden. Manche seiner nostalgischen Rückgriffe – wie z.B. die Idealisierung des historischen Arabertums und manch legendären Heldentums im Allgemeinen – sind in diesem Lichte zu sehen. Auch die unkritische Bewunderung, die aus seinen Gedichten für Eroberer und Herrscher wie etwa Sultan Maḥmūd von Ġaznā¹⁷ spricht, kann wohl als Kontrast zur von ihm kritisierten Lethargie der muslimischen Völker verstanden werden – aber vielleicht hätte man von einem Denker vom Format Iqbals mehr objektive Distanz erwartet.

Seine Beobachtungen aktueller Entwicklungen hat Muhammad Iqbal z.B. im Fall der Türkei unter Atatürk teilweise in seine Reformkonzepte eingepasst, obgleich er keineswegs immer mit dem Gang der Ereignisse einverstanden war und diese ihm manche Enttäuschung bereitet haben müssen, worauf auch Annemarie Schimmel (1989, 157 f.) hinweist. Man könnte Iqbal mit Blick auf seine Idealvorstellungen einer islamischen Gesellschaft und der Einheit der *Umma* als Visionär oder sogar Phantast bezeichnen – andererseits war er flexibel genug, solche Ereignisse wie z.B. die Abschaffung des Kalifats in der Türkei, produktiv zu verarbeiten, und wurde dadurch wieder zum Realisten. Dass er seine 1923 veröffentlichte *Botschaft des Ostens* König Amānullāh von Afghanistan gewidmet hat, zeigt Iqbals Begeisterung für Reformbestrebungen.

In Iqbals Gesamtwerk finden sich daher auch Widersprüche, wie sie z.B. von Wilfred Cantwell Smith in seinem Buch *Modern Islam in India* (1943) deutlich hervorgehoben werden. Vor allem die *Reconstruction* (Iqbal, 1989) wurde von europäischen Islamwissenschaftlern kritisch rezipiert und unterschiedlich bewertet (Schimmel, 1989, 34 f.).

Auch die Sprache, der sich Iqbal in seiner Poesie bedient, ist wohl für manch kontroverse Rezeption verantwortlich: Die Sprache des Dichters ist hochgradig emotional, oft bildhaft, um seine kühnen, unkonventionellen Gedanken auszudrücken. Wo seine Dichtung um sozial-politische Themen kreist, sind es häufig die Gefühle, die den sprachlichen Ausdruck bestimmen – sei es in der Ablehnung der „Verwestlichung“, bei gleichzeitiger Anerkennung von zivilisatorischen Leistungen anderer, auch westlicher Kulturen – sei es in seiner Klage über die Schwäche der muslimischen Welt. Die Poesie ist natürlich nicht, wie wissenschaftliche Werke, zur Sachlichkeit verpflichtet, sie ist nicht, wie etwa die Äußerungen von Politiker:innen oder Diplomaten:innen, zur Sensibilität angehalten. Da Iqbal jedoch eine Person des öffentlichen Lebens seiner Zeit war, gab es auch einen Widerhall seiner Werke in der Öffentlichkeit, jedenfalls in der gebildeten Oberschicht, und bis nach Großbritannien. In einer Zeit des Umbruchs am nahenden Ende der Kolonialära wollte der Muslim Iqbal, der eine Zeitlang auch Politiker war, mit seinen islamischen Idealvorstellungen einen Beitrag zum gesellschaftlichen Diskurs leisten. Aber nur in seinem Prosa-Werk über *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam* (Iqbal, 2003) hat er in Vorlesung VI über „Das Prinzip der Bewegung in der Struktur des Islam“ (174–208) seine gesellschaftspolitischen Gedanken konkreter ausformuliert – allerdings in philosophischer Form und mit Betonung des Spirituellen. Er betrachtete den Islam als ein „soziales Experiment“, nicht als ein „politisches Projekt“, wie er in einem Interview mit der *Bombay Chronicle* in London erklärte (Malik, Einführung zur *Wiederbelebung*; in Iqbal, 2003, 20).

Stephan Popp (2007, 138) meint – durchaus im Einklang mit dem überwiegenden Tenor sowohl der modernistisch-muslimischen als auch der westlichen Iqbal-Rezeption:

Iqbal gilt auch heute noch als progressiver Denker. Seine Betonung von Aktivität [...] und sein Beharren auf Selbstverwirklichung gerade im Angesicht Gottes bleibt eine Herausforderung für konservative Muslime.

¹⁷ Die heutige Stadt Ghazni in Afghanistan.

Iqbal liefert die Theorie für ein echtes, demokratisches Pakistan und muss daher der traditionellen, noch immer sehr feudalen Gesellschaft des Landes suspekt sein. Daher weist seine Philosophie immer noch in die Zukunft ...

Iqbal war teils von Optimismus, teils von Wunschvorstellungen in Bezug auf eine Aufbruchstimmung unter den Muslim:innen getragen. Man mag ihm eine vereinnahmende Weltsicht vorwerfen, wenn er die islamischen Ideale als allgemeingültig humanistisch darstellt. Dennoch: Muhammad Iqbal kann als Humanist bezeichnet werden; Gerechtigkeit, und ganz deutlich auch soziale Gerechtigkeit, gehörten zu seinen größten Anliegen. In seiner Neujahrsansprache, die er zu Beginn des Jahres 1938 – selbst schon bei schlechter Gesundheit – in Radio Lahore verlesen ließ, warnte er ein weiteres Mal eindringlich vor dem Nationalismus und vor der Kriegsgefahr in Europa durch die Gier, andere Völker zu unterjochen oder ihnen ihr Existenzrecht abzusprechen. In einem Auszug aus Annemarie Schimmels Übersetzung (1989, 111) heißt es:

Denkt daran: der Mensch kann auf Erden nur seine Stellung halten, indem er die Menschheit ehrt, und die Welt wird ein Schlachtfeld reißender Tiere bleiben, solange nicht und bis nicht die erzieherischen Kräfte der ganzen Welt darauf gerichtet sind, dem Menschen Respekt vor dem Menschen einzuimpfen.

Und mit Blick auf den spanischen Bürgerkrieg fährt er fort:

Dieses eine Ereignis zeigt deutlich, dass auch nationale Einheit keine sehr dauerhafte Kraft ist. Nur *eine* Einheit ist zuverlässig, und diese Einheit ist die Brüderschaft der Menschen, die höher als Rasse, Nationalität, Farbe oder Sprache steht. ...

Es sind Ideale, die kaum ein Jahrzehnt später die Wirren und Gewalt bei der Teilung Britisch-Indiens hätten mildern oder mancherorts verhindern können. War es eine warnende Vorahnung?

Muhammad Iqbals weiten geistigen Horizont kann man auch mit dem modernen Begriff der Transkulturalität (Welsch, 1994, 12f.) in Verbindung bringen – zweifellos hat er transkulturelle Kompetenz und Fähigkeiten zur Selbstreflexion bewiesen, die er kreativ genutzt hat. Dass er dennoch traditionelle Elemente seiner Herkunftsgesellschaft bewahrt hat, passt durchaus in dieses Konzept, das auch Raum für Individualität und Diversität lässt – einschließlich mancher Widersprüchlichkeiten, wie sie in transkulturellen Entwicklungsprozessen auftreten und auszuhandeln sind. Iqbal war offen für die Freiheit der Gedanken unterschiedlichster Menschen, Charaktere, Religionen und Philosophien; in seinen Werken respektiert er sie auf seine Art – auch wenn er seine Poesie mit manch scharfer Ironie würzt oder die künstlerische und philosophische Freiheit mit hochfliegendem Idealismus auslotet.

Bemerkenswert sind die Worte, die Iqbal dem türkischen Staatsmann Said Halim Pascha (gest. 1921) im *Buch der Ewigkeit* in den Mund legt (Iqbal, 1977, 239f.):

*Im Westen ist des Lebens Grund Vernunft;
Im Osten ist das Weltgeheimnis Liebe.
Vernunft kann nur durch Liebe Gott erkennen;
Der Liebe Grund wird durch Vernunft befestigt.
Schließt Liebe sich zusammen mit Vernunft,
wird sie zum Bildner einer neuen Welt.
Steh auf und bilde eine neue Welt
Und mische du die Liebe mit Vernunft!*

Literaturverzeichnis

- Ammann, Ludwig (14. 10. 2005). *Muhammad Iqbal – ein konservativer Reformier. Die Wiederbelebung des religiösen Denkens*. Qantara. <https://qantara.de/artikel/muhammad-iqbal-ein-konservative-reformier-die-wiederbelebung-des-religi%C3%B6sen-denkens>
- Asad, Muhammad (2009). *Die Botschaft des Koran. Übersetzung und Kommentar*. Aus dem Englischen übersetzt von Ahmad von Denffer und Yusuf Kuhn. Patmos.
- Dar, Bashir Ahmed (1972). The Idea of Satan in Iqbal and Milton. In M. Saeed Sheikh (ed.), *Studies in Iqbal's Thought and Art* (279–305). Bazm-i Iqbal.
- Hafez, Farid (2015). *Islamisch-politische Denker. Eine Einführung in die islamisch-politische Ideengeschichte*. 2., überarbeitete Auflage. Peter Lang.
- Iqbal, Javed (1984). *Zinda Rood: Allama Iqbal ki Mukammal Sawaneh Hayat* (Urdu Edition). Sang-e-Meel Publications.
- Iqbal, Javid (ed.) (1992). *Stray Reflections. A Note-Book of Allama Iqbal*. Revised and Enlarged Edition [1st Edition 1961]. Iqbal Academy Pakistan.
- Iqbal, Muhammad (2003). *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*. Aus dem Englischen von Axel Monte und Thomas Stemmer. Hans Schiler.
- Iqbal, Muhammad (1989). *The Reconstruction of Religious Thought in Islam*. Edited by M. Saeed Sheikh [1st Edition 1930]. Iqbal Academy Pakistan.
- Iqbal, Muhammad (1982). *Die Entwicklung der Metaphysik in Persien*. Übersetzt von Ali-Reza Rahbar in Zusammenarbeit mit Annemarie Schimmel. Hafiz. [Englisches Original: *The Development of Metaphysics in Persia. A Contribution to the History of Muslim Philosophy*. Luzac & Co. (1908)]
- Iqbal, Muhammad (1977). *Botschaft des Ostens. Ausgewählte Werke*. Hrsg. von Annemarie Schimmel, mit einem Geleitwort von Hermann Hesse (1957). Erdmann.
- Iqbal [Iqbal], Muhammad (1957). *Das Buch der Ewigkeit*, aus dem Persischen übersetzt von Annemarie Schimmel. Hueber.
- Kaweh, Silvia (2005). *Ali Schariati interkulturell gelesen*. Bautz.
- Khayal, Taj Muhammad (1972). Iqbal's Conception of Satan and his Place in Ideal Society. In M. Saeed Sheikh (ed.), *Studies in Iqbal's Thought and Art* (260–278). Bazm-i Iqbal.
- Mir, Mustansir (2008). *Iqbal, Poet and Thinker*. 2nd edition. Youngstown State University.
- Mirsadri, Saida (2024). Iqbal's Process Relational Worldview: An Islamic Response to Modern Challenges. In Jonathan J. Foster, Mouhanad Khorchide, Thomas Jay Oord & Manuel Schmid (eds.), *Open and Relational Theology and its Social and Political Implications* (109–133). SacraSage Press.
- Popp, Stephan (2007). *Mohammad Iqbal. Ein Philosoph zwischen den Kulturen*. Bautz.
- Schimmel, Annemarie (2000). *Sufismus. Eine Einführung in die islamische Mystik*. Beck.
- Schimmel, Annemarie (1989). *Muhammad Iqbal. Prophetischer Poet und Philosoph*. Diederichs.
- Singh, Iqbal (1997). *The Ardent Pilgrim, An Introduction to the Life and Work of Mohammed Iqbal*. 2nd Edition. Oxford University Press.
- Smith, Wilfred Cantwell (1943). *Modern Islam in India. A Social Analysis*. Ripon Printing Press.

Welsch, Wolfgang (1994). Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. *Via Regia – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation* 20.

https://archive.via-regia.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf

Windhager, Günther (2002). *Leopold Weiss alias Muhammad Asad*. Böhlau.

Jens Bakker

Bonn

Standard Works in the Age of Classical Theology of Sunnite Islam (7th/13th to 13th/19th Centuries)

Abstract

In the world of Sunnite Islam, from at least the 7th/13th to the 13th/19th centuries, teaching and studying of the theological disciplines (*al-ʿulūm al-dīniyyah/al-ʿulūm al-islāmīyah/al-ʿulūm al-sharʿīyah*) and other subjects has been taking its point of departure from an open set of books which have been used for this purpose over vast geographical areas and long periods of time. Therefore, their contents can be regarded as highly representative for the respective branches of science. On account of this feature, they are called here standard works. It will be shown how to identify such standard works, and that their contents can be utilized to learn about teachings of Sunnite theology which are in terms of intellectual history highly representative, and that standard works are not normative by themselves but are an important source for what has been deemed normative or valid.

Keywords: Intellectual history of Sunnite Islam; theology of Sunnite Islam; standard works for Sunnite theology; normativity in Sunnite theology; basic features of Sunnite theology; reason and revelation

1 The Aim of this Article

In order to provide a preliminary context for the subject of this article¹, we may have a look at a passage of a theological text which originated in the first century of the period in question: In the introduction to his commentary *Talkhīṣ al-muḥaṣṣal* on Fakhr al-Dīn Muḥammad b. ‘Umar al-Rāzī’s (born 543/1149 in Rayy, died 606/1209)² *Muḥaṣṣal ‘afkār al-mutaqaddimīn wa-l-muta’akhhirīn* we find Naṣīr al-Dīn Muḥammad b. Muḥammad al-Ṭūsī (born 11 Jumādā I 597/17 February 1201 in Ṭūs, died 18 Dhū l-Ḥijjah 672/25 June 1274 in Baghdad)³ giving the following interesting statement:

The theological sciences (*al-‘ulūm al-dīnīyah*) are all built on the science of dogmatics (*‘ilm ‘uṣūl al-dīn*) whose propositions are required to be certain, and it is not possible to understand sciences like *‘uṣūl al-fiqh* and *al-fiqh* without it, because one who occupies himself [p.61] with them, even if he assumes their principles without proof, needs to begin with it first that he may not be as one who erects a building without grounding, as one who is not able to produce an argument or a syllogism if he is asked about what he believes.

Indeed in this time in which no efforts are spent on the cognition of the truth by precise investigation, and the right path is lost, as there are no real researchers or people who honestly strive for virtue, as if the nature of the humans was made ignorant and debased, except a few who are shooting their arrows in the dark night and are straying around like blind camels, and in which the books on dogmatics that are used widely (*al-kutubu llatī yatadāwalūnahā min ‘ilmi l-‘uṣūli*) are not useful and do not contain the formulation of the true principles, besides the book *al-Muḥaṣṣal* whose name⁴ does not match its content and whose exposition does not lead to what it promises, while they are thinking that it is sufficient for this science, and can heal the illnesses of ignorance (*al-jahl*) and belief on behalf of authority (*al-taqlīd*), however in fact it presents useful as well as useless discussions in great numbers, and who relies on it does not gain certainty at all, but it leaves those who search for truth by studying it as if they were thirsty people who reached a mirage so that the one who is wavering in its different paths is rendered hopeless of finding the truth.

Therefore, I decided to unveil its hidden new ideas, to explain the mistakes in its errors, to guide to its useless and its helpful discussions, and to show what has to be investigated in its skepticism and its certainty, even if some erudite people have spent efforts to elucidate [p. 62] and explain it, while others have tried to refute its propositions mostly not doing it justice by not being impartial [...] (al-Ṭūsī, 1440 A.H./1397 h.sh., 60–62)⁵

¹ The origin of this article is a paper delivered on 08 Oct. 2021 at the conference “Canon and Censorship in the Islamic Intellectual and Theological History” held in Berlin on behalf of the “Berliner Institut für Islamische Theologie” of Humboldt-Universität zu Berlin, the “Schweizerische Zentrum für Islam und Gesellschaft” of Université de Fribourg, and the “Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG)” of Goethe Universität Frankfurt am Main. Many thanks to all the participants who gave their most valuable comments.

² For his biography see for example Anawati, 1965, 751b, 752b.

³ For him see Daiber, 2000, the dates of his birth and death are mentioned on p. 746a.

⁴ It seems that in this title the word *al-muḥaṣṣal* means something like “the fruit” or “the essence” if we assume that the title can be interpreted as denoting that the author Fakhr al-Dīn al-Rāzī or some other person has meant it as pointing to the fact that it was al-Rāzī’s intention to include in it the most basic and important propositions of the science of dogmatics, as he mentions at the beginning of his work: “Some erudite scholars have asked me to write an epitome on dogmatics (*‘ilm al-kalām*) that contains the basic principles without the discussions which are inferred from them and without those which are of a more supplementary character, therefore I composed this book [...]”

أما بعد: فقد التمس مبي جمع من أفاضل العلماء وأمائل الحكماء أن أصيّف لهم مختصرًا في علم الكلام، مشتملاً على أحكام الأصول والقواعد، دون التفاريع والزوائد، فصنّفْتُ لهم هذا المختصر [...] (al-Ṭūsī, 1440 A.H./1397 h.sh., 63).

⁵ For comparison with the translation see the original text:

وبعد: فإنَّ أساس العلوم الدنيَّة على علم أصول الدين، الذي يحوم مسائلها حول اليقين، ولا ينمُّ بدونه الخوض في سائرها - كأصول الفقه وفروعه - فإنَّ الشروع في جميعها محتاج إلى تقديم شروعه، حتَّى لا يكون الخائض [ص ٦١] فيها - وإن كان مقلِّداً لأصولها - كياناً على غير أساس، وإذا سُئل عمَّا هو عليه لم يقدر على إيراد حجَّة أو قياس. وفي هذا الزمان لما انصرفت الهمم عن تحصيل الحقِّ بالتحقيق، وزلَّت الأقدام

Besides his criticism of his contemporaries and possibly also near contemporaries with regard to their efforts and competence, even of the book on which he is going to write a commentary, which will not be discussed here, Naṣīr al-Dīn al-Ṭūsī mentions four items that are of interest for the present investigation:

1. He says that there is a set of theological sciences of which he mentions three by name
2. These sciences are constituting a system because with regard to each other they are linked with each other in a certain way as he says that all the theological sciences are erected upon dogmatics
3. That the propositions of dogmatics are required to attain the epistemological status of certainty
4. That there are books for dogmatics that are widely used for the study of this discipline

An idea that can be inferred from the last item, namely that there are not only books for dogmatics that have been used widely for teaching and study, but for other theological and likely for profane disciplines as well, will be in the center of this article, and it will be shown that there are such books for all the disciplines of theology, and that they can be considered as sources for representative information about the kind of contents that are mentioned in the first three items in the preceding list, for example.

There can be found many scattered statements in publications in the field of Islamic studies and by those who have acquaintance with some kind of a more or less traditional institution of Islamic learning that there are certain textbooks for different branches of the sciences,⁶ but, according to the knowledge of the author of the present article, earlier researchers who have paid attention to that fact in a more systematic way are G.M.D. Sufi in his monograph *al-Minhāj Being the Evolution of the Curriculum in the Muslim Educational Institutions of Indo-Pakistan Subcontinent*⁷ from 1941, Seyyed Hossein Nasr who is referring mainly to the Shiite context in *Chapter Ten: The Traditional Texts Used in the Persian Madrasahs* of his *Traditional Islam in the Modern World*,⁸ published first 1987, Maria Eva Subtelny and Anas B. Khalidov in their article “*The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Sunni Revival under Shāh-Rukh*” from the year 1995, Francis Robinson in his article “*Ottomans – Safavids – Mughals: Shared Knowledge and Connective Systems*”, and Jamal Malik in his monograph *Islamische Gelehrtenkultur in Nordindien*, which were both published in 1997.

They all are referring to lists of books that have been or are taught in *madrasas*, but the character and genesis of these lists is not discussed in greater detail due to the lack of relevant sources regarding such information except the cases in the articles of Nasr as well as Subtelny and Khalidov.⁹ All these works,

عن سواء الطريق، بحيث لا يوجد راغب في العلم ولا خاطب للفضيلة، وصارت الطباع كأنها مجبولة على الجهل والرذيلة، اللهم إلا بقية يرمون فيما يرمونه رمية رام في ليلة ظلماء، ويخبطون فيما ينحون نحوه خبط عشواء، ولم يبق في الكتب التي يتداولونها من علم الأصول عياناً ولا خبر، ولا من تمهيد القواعد الحقيقية عين ولا أثر، سوى كتاب «المحصل» الذي اسمه غير مطابق لمعناه، وبيانه غير موصل إلى دعواه، وهم يحسبون أنه في ذلك العلم كافٍ، وعن أمراض الجهل والتقليد شافٍ، والحق أن فيه من الغيب والسمين ما لا يحصى، والمعتمد عليه في إصابة اليقين بطائل لا يحظى، بل يجعل طالب الحق بنظره فيه كعطشان يصل إلى السراب، ويصير المتحيز في الطرق المختلفة أيساً عن الظفر بالصواب. رأيت أن أكشف القناع عن وجوه أبحار مخدراته، وأبين الخلل في مكامن شبهاته، وأدل على غيبه وسمينه، وأبين ما يجب أن يُبحث عنه في شكه ويقينه. وإن كان قد اجتهد قوم من الأفاضل في إيضاحه [ص ٦٢] وشرحه، وقوم في نقض قواعده وجرحه، ولم يجر أكثرهم على قاعدة الإنصاف، ولم تخل بياناتهم عن الميل والاعتساف [...]

⁶ Mohaghegh, 1978, 762b, end of first paragraph, for example, says, that a certain work on logic written in the 8th/14th century “is still in use as a text book in traditional Islamic schools”. This statement of Mohaghegh is referred to by Bakker, 2012a, 712.

⁷ The attention of the author of the present article has been drawn to this book by Malik, 1997, 522, footnote 1, and Robinson, 1997, 181.

⁸ The attention of the author of this article has been drawn to this text by Robinson, 1997, 177.

⁹ Nasr, 1994, 166, says that the annotated list he refers to has been written in the year 1938 by a scholar who has been studying and teaching in *madrasas*, and has been asked by another former student in this system to compile such a list. Nasr is of the opinion that this annotated list is “reflecting the practice of Persian *madrasahs* for the several centuries which preceded the composition of the treatise in 1938.”

according to their goals of study, look at these sets of textbooks as a whole to illustrate some developments, as Sufi, Malik, Robinson, and Subtelny and Khalidov, or to document the information as such, as Nasr, and do not use contents of the mentioned books.

Furthermore, John Voll says in his article from 1994 *“Islam as a Special World-System”* that there have been certain books on *Ḥadīth*, *al-fiqh*, and “the other major disciplines” which constituted “a canonical syllabus” for the scholars all over the Islamic world, and which he calls “a standard set of works”, and adduces this fact as further evidence for his thesis of the Islamic world as a very large discourse-based network (Voll, 1994, 223; see also Bakker, 2012a, 703–704).

The approach of using some sorts of book lists which are connected to the practice of studying and teaching the theological disciplines in order to identify books that have been used for longer periods and in larger areas seems to be confirmed by the statement of the famous South Asian scholar Shāh Walīy Allāh Ḥamad b. ‘Abd al-Raḥīm al-Dihlawī (born on the 4 Shawwāl 1114 [21 Febr. 1702] in Phalit, a small town near to Delhi, died on the 29 al-Muḥarram 1176 [20 Aug. 1762] in Delhi, for his name and biographical data see Husain, 1912, 161, 167; Baljon, 1986, 1, 14; Bazmee Ansari, 1965, 254a–b; and Bakker, 2012a, 734),¹⁰ in his autobiographical piece *“al-Juz’ al-laṭīf fī tarjamat al-‘abd al-ḡa’īf”* which contains also a list of books which he had studied in the earlier years of his education and which he introduces with the words:

However, in my fifteenth year, I completed my studies in all the current subjects in accordance with the custom of this country. (Husain, 1912, 163)¹¹

In the following, Shāh Walīy Allāh al-Dihlawī mentions the disciplines he has studied, always naming the books for the disciplines which he has used for studying (Husain, 1912, 163–165: English translation, 172: Persian original).¹² This statement clearly indicates that there has been an established customary set of disciplines and books that had been studied, even if the time span of this custom is not mentioned by Shāh Walīy Allāh al-Dihlawī, and possibly not known to him.

Taking its point of departure from the mentioned publications and their idea of a certain set of texts that have been taught in *madrasas* over long periods of time and on a large geographical scale, the aim of the present article is

- To show a supplementary method to find out works that have been used on a wide scale in time and space for teaching and study of the theological sciences in the framework of Sunnite Islam
- To explain how these works achieved this status, and
- To outline their importance as sources for identifying concepts and ideas that have been widely accepted during a very long period of time and therefore can be considered normative for theology and religion in general.

To reach this threefold aim, there have been mostly summarized the results of earlier research, mainly published in German, and some new evidence and perspectives have been added.

¹⁰ Dates which are encircled by squared brackets are calculated according to the tables of Birashk, 1993, dates without squared brackets are taken from the mentioned source.

¹¹ The Persian original runs as follows (Husain, 1912, 172):

بالجمله از فنون متعارفه بحسب رسم این دیار بسال پانزدهم فراغ حاصل شد

See also Bakker, 2012a, 734.

¹² For a short discussion of this text see Bakker, 2012a, 734–735.

2 The Concept of “Standard Work” and the Function of Standard Works

The kind of books that have been in use as textbooks for long periods of time and in large areas of the Islamic world shall be called here “standard works” as has been done in earlier publications of the author of this article.¹³ The present exposition mainly summarizes earlier research of its author, adds some new evidence, and stresses some of his findings in a slightly different way.

The following propositions about the issue of standard works which are seen here as the outcome of the supplementary method alluded to above are summarizing some results of the exposition in the fourth part of the authors *Normative Grundstrukturen*. In that study there have been examined mainly historiographic compendia, in a closer way almost solely *‘Ajā’ib al-‘āthār fī l-tarājim wa-l-akhbār* of ‘Abd al-Raḥmān b. Ḥasan al-Jabartī¹⁴ (lived from 1167/1753–1241/1825 in Cairo).¹⁵ But if one looks into other works of this kind covering another or the same period he can observe similar phenomena.¹⁶

al-Jabartī includes in his work numerous biographical articles of scholars who have died in the 12th century A.H. and continues into the 13th century A.H. until the year 1233 A.H. where he provides the last biographical article on a scholar (al-Jabartī, 2013, IV: 294) which means that he covers with regard to scholarly activities a time reaching fairly back into the 11th century A.H., and stretching forth into the first third of the 13th century A.H. (Bakker, 2012a, 31–32).

These biographical articles on scholars display plenty of information about their activities, and with regard to theology and its teaching, as well as for the profane sciences, three categories of information can be detected:¹⁷

1. Names of teachers and their students (for example Bakker, 2012a, 356–357, 720, 732). This category can be easily observed by a superficial look into the many biographical articles on scholars in al-Jabartī’s work or similar compendia.

¹³ The designation “standard works” for this kind of books has been used by the author of this article for the first time 2012a, 18–19, 701, 723 f, 729 f, 735–737, 743, 747–749, see also the index of that work under “Standardwerk” on p. 1016. The term “standard work” in the sense in which it is used in this article has been employed before, as mentioned above, by Voll, and earlier, for example, by Haarmann, 1984, 328, where he says: “We learn about the library, i. e. about the literary and intellectual interests, not of a famous scholar or of a much envied and emulated bibliophile, but of an average ‘college teacher’ in a provincial town in the Burjī era. The number of copies of certain standard works can be used as a clue for a better knowledge of the reading lists and teaching programs in *madāris* and Šūfī convents in this period.” But Haarmann, due to the aim of his article, does not engage in establishing a list of standard works.

¹⁴ Edited by the late Shmuel Moreh. This critical edition has been published in 2013. The author had used this edition in his previous research before it had been published. There is also a complete English translation of the work by Philipp and Perlmann supplemented by a “Guide” volume. The other persons who have participated in this translation project are mentioned in the “Guide” volume on p. 11. If in the following it is referred to al-Jabartī’s Chronicle the volume and page numbers of the first Būlāq printing from the years 1879–80 AD are given which are provided continuously in the edition of Moreh as well as in the translation of Philipp and Perlmann (see Philipp & Perlmann, 1994, III: 1, 12, 387).

¹⁵ For al-Jabartī, his work, and the project of its critical edition see the article of Moreh, 2001; see also Bakker, 2012a, 20 with footnote 3.

¹⁶ For the importance of al-Jabartī’s chronicle for the investigation of the author of this article see Bakker, 2012a, 36, 704–705, 749. Bakker, 2012a, 704, some other such historiographic works dealing with the 9th, 10th, 11th or 12th centuries A.H. are mentioned. For the importance of al-Jabartī’s chronicle and the similarity with other historiographic works with regard to displaying the same categories of information see also Bakker; 2012a, 749.

¹⁷ The appearance of these three categories of information is demonstrated in the first section of part four of Bakker, 2012a, 701–750, see also 36–37. For the reference to some passages in al-Jabartī’s work which contain comparatively many details concerning the three categories see for example Bakker, 2012a, 732–734, 736–737, and also 36–37, 508, 840–841.

2. Names of books which have been taught (Bakker, 2012a, 705–707, 718, 719, 723, 729, 731, 748–749), studied (see for example Bakker, 2012a, 719, 728, 729–731, 734–735, 741, 748–749),¹⁸ memorized (see for example Bakker, 2012a, 731, 736–742, 748–749), commented upon (see for example Bakker, 2012a, 718, 719, 723, 726–728, 730, 731, 734–735, 737, 742–743, 748–749), or reworked¹⁹
3. Names of scientific disciplines (see for example Bakker, 2012a, 705–709, 715–716, 734–735)

Because there are no other categories of information about the framework within which theology is operated, it can be concluded that there are no other items besides teachers and students, widely used books, and generally acknowledged scientific disciplines, as for example a certain institution which is clearly defined in terms of persons and an institutional structure, which can be regarded as a most basic normative moment for Sunnite theology.²⁰ By a most basic normative moment is meant a phenomenon which cannot be summarized under a more general concept insofar it is considered as a moment which constitutes theology; for example, teachers and students are more specific than human beings, but “human being” is too general to be a normative moment for theology, so the most common concept with regard to constituting theology is the phenomenon of teacher and student.²¹ And because in the biographical material that has been examined by the author of this article there can be found no other properties of those who operate theology with regard to qualifying them to be theologians other than having been studying with teachers, it can be concluded that there are no other factors which narrow down the phenomenon of teacher and student to a less general one which in its turn would be the most general moment that is normative to constituting theology as for example being the member of a certain institution or hierarchy.²²

In many biographical articles in al-Jabartī’s work, the context of the mentioning of books which have been taught or studied is indicative of the existence of a certain more or less defined set of books that have been customarily in use for that purpose.²³ As an example for such a context may serve a very short passage from a biographical article on a scholar which has been understood also by Philipp and Perlmann as referring to standard works:

He taught *al-Manhaj* many times as well as most of the other books. One generation after the other benefited from him. (al-Jabartī, 2013, I: 286–287)²⁴

¹⁸ If here “study” is mentioned separately from “teaching” it is just meant that in the respective biographical article it is mentioned, that somebody has studied a certain text with a teacher which means that study implies also teaching. “Teaching” means that in a biographical article it is mentioned that somebody has taught a certain text without mentioning the names of students.

¹⁹ See for example Bakker, 2012a, 719, where a reference is given to al-Jabartī’s mentioning that a text on grammar has been versified, and p. 730 where is referred to the writing of a shorter version of a text. For a short discussion of this point see also Bakker, 2012a, 736, 748.

²⁰ That such a clear cut institution which plays a normative role for form or content of theology does not exist in Sunnite Islam has, of course, been observed before by many researchers in the field of Islamic studies; see for example Tamari, 1999, 94–95, who is referred to by Bakker, 2012a, 35, and Berkey, 1992, 18, 23–24, 33–36, 44, who is referred to by Bakker, 2012a, 353–355. With regard to this proposition as one of the main results of Bakker, 2012a, see 356–357, 749, 840–841, 844, 846, 849–853; and Bakker, 2013, 181 with footnote 9.

²¹ For the concept of a most basic normative moment for theology see Bakker, 2012a, 18, 33–35, 849, and the “Index ausgewählter Begriffe”, 1007, under “normative Grundstruktur” and “normative Grundstrukturen für die Theologie”.

²² To be more precise, there is an additional moment which consists in a kind of ritual acts which emulate ritually some aspects of the situation of the prophet teaching his people to authorize a pupil by his teacher in order that the pupil is entitled to authorize his pupils to authorize their pupils to authorize others and so forth. But the competence to perform these ritual acts is not bound to any institution but only rests in the fact that someone who has been authorized to authorize by someone has authorized someone other. For this ritual structure see Bakker, 2012a, 504–506, where the results of the second part of the study which deals with this phenomenon are summarized. Because there is no ample space in the framework of this article, this authorizational structure will not be discussed here.

²³ Some passages which convey this fact are cited, referred to, or commented by Bakker, 2012a, 705–720, 729–730, 736–743.

²⁴ The original runs as follows:

That a certain and well-known set of books is meant by the definite phrase “the other books” in the expression “most of the other books” seems to be obvious. Also, it seems to be likely that these well-known books are exactly what is meant here by standard works, i. e. well known and widely used books for teaching and study. Philipp and Perlmann indicating thereby that they have made the same observation and applying it to the interpretation of this passage translate it as following:

He gave lectures several times on *al-Manhaj*, as well as on most (standard) books. Class after class [I, 287] and generation after generation of students profited from his teaching.

As additional evidence for the existence of standard works and for certain books being standard works can be adduced the multiple occurrence of the same books in contexts significant for standard works as listed above, i. e. teaching, studying, that they have been memorized, commented upon or reworked.²⁵

If it comes to the question how a book achieves the status of a standard work the chronicle of al-Jabartī is also able to provide an answer: There can be found statements that certain texts became standard works because they were widely accepted by the community of teachers and students. This means that these books did not have a canonical status nor did they become standard works by some external factors but only because they proved suitable for teaching and studying of some contents that have been deemed worthy of study (see for example Bakker, 2012a, 735 (last line)–736, 749, 843), as can be seen from the following statement in the biographical article in al-Jabartī’s *‘Ajā’ib al-‘āthār* on the scholar ‘Aḥmad b. ‘Abd al-Fattāḥ b. Yūsuf al-Mallawī al-Shāfi‘ī al-‘Azharī (born 2 Ramaḍān 1088 [29 Oct. 1677], died 15 Rabī‘ I 1181 [11 Aug. 1767] in Kairo; for his biography see al-Jabartī, 2013, I: 286–287):

His [i. e. ‘Aḥmad al-Mallawī’s] works are well-known and widely accepted. The students are using them and the teachers are teaching them. (al-Jabartī, 2013, I: 287)²⁶

There can be found other statements by al-Jabartī which confirm that standard works are achieving their status by being accepted by teachers and students for being useful for learning certain contents that are deemed important (Bakker, 2012a, 723–725). For an example from a biographical compendium on the 11th century A.H. see Bakker, 2012a, 728, footnote 62.

From the fact that certain books have been standard works, i. e. that they have been taught, studied, memorized, commented upon and reworked because they were deemed useful for teaching and studying, it is evident that they are an important source for the modern researcher for what has been seen as normative or at least worthy of being discussed and taken seriously into consideration by those who occupied themselves with theology, at least for Sunnite Islam and in the dimensions of time and space in which these standard works were used (Bakker, 2012a, 748–749, 844). And it has become also obvious that the standard works are a normative moment for theology not by themselves or by an external factor to which one has to refer as a source for normativity, as it would be, for example, the case with a kind of holy book or a document issued by an institution which is qualified to determine what is normative, but are just a valued expression of what was seen as relevant and valid (Bakker, 2012a, 749, 844).

أقرأ المنهج مرارًا وكذا غالب الكتب وانتفع به الناس طبقة بعد [ص ٢٨٧] طبقة

This passage is cited in Bakker, 2012a, 709, and discussed in the mentioned respect 709 f.

²⁵ For the discussion of this point see for example Bakker, 2012a, 734–735, 748–749, and the list of standard works for the theological disciplines in the second section of part four (pp. 752–839) where for every standard work is given the evidence that substantiates the claim that it is a standard work.

²⁶ Another English version of this passage can be found in the translation of Philipp and Perlmann. The original text runs as follows:

ومؤلفاته مشهورة مقبولة متداولة بأيدي الطلبة ويدرسونها الأشياخ

A German translation of this sentence is given in Bakker, 2012a, 723.

3 Some Most Basic Features of Sunnite Theology Gathered from Standard Works

After the importance of standard works as a source to identify what has been relevant and valid in terms of theology has been established as such, some basic outlines of the theology represented by them shall be described to form a kind of idea of its overall features, and to provide some premises to gauge its extension in time. To achieve this goal, it is first necessary to explain briefly how the standard works which are the sources which have been used to gather such highly representative contents of theology have been identified.

As has been shown above, the chronicle of al-Jabartī provides plenty of information about standard works in different fields of the theological and profane sciences stretching from the 11th to the first third of the 13th centuries A.H. This information is not confined to a specific geographical space only, even if the focus of al-Jabartī is on Egypt, or even on Cairo, because many of the scholars of whom he has included biographical articles in his work are from abroad and came to Cairo, as for example from Syria, Palestine, North Africa or Yemen, or have been traveling abroad (Bakker 2012a, 751).²⁷

But to cover a wider geographical sphere, the lists of books given in the afore mentioned publications of Sufi,²⁸ Malik,²⁹ and Husain³⁰ which refer to South Asia, and the list provided by Robinson, 1997, 174–177, which refers to the Ottoman Empire have been used (Bakker, 2012a, 751 with footnotes 96 and 97, and 752), and a curriculum of standard works for all basic theological disciplines which, of course, does not include all standard works of the 12th/18th century was established by gathering and identifying the titles of books which are mentioned by al-Jabartī in contexts indicative for standard works as teaching and studying, commenting upon, memorizing, or reworking, and by checking if they also occur in the lists given by Shāh Walīy Allāh al-Dihlawī (Husain, 1912), Sufi, Malik, and Robinson (Bakker, 2012a, 749–752).³¹ The result of this process is presented in the second section of part four of Bakker, 2012a, 752–839, in form of an annotated list organized by theological disciplines where for every book a short identification and a detailed evidence for its being a standard work is given.

The use of the Chronicle of al-Jabartī, and, by analogy, of other sources of this kind for identifying standard works to reinforce the evidence given by lists of standard works is the supplementary method to find out standard works whose description has been promised in the introduction of this article as one of its goals. The benefit of this method is that it provides strong evidence that the books which have been identified in this way have in fact been standard works in the above-mentioned sense and therefore are most likely sources for highly representative ideas of theology of the respective period.³²

²⁷ Concerning evidence for information in al-Jabartī's work on scholarly activities outside Egypt see for example Bakker, 2012a, 706, 708, 742.

²⁸ By this is meant the curriculum of books which is called *dars-e nezāmi*, see Sufi, 1981, 71–75.

²⁹ The lists Malik, 1997, 522–529, and Robinson, 1997, 181–184, are providing are also the *dars-e nezāmi*. The three versions of this list are differing only in a very few points (Bakker, 2012a, 751, footnote 96).

³⁰ This is the list of the above-mentioned South-Asian scholar from the 12th/18th century, Shāh Walīy Allāh al-Dihlawī; see Husain, 1912, 163–165 (English translation), 172 (Persian original).

³¹ Finding and identifying these books in al-Jabartī's chronicle was made possible by the indices of personal names and books of the critical edition of Moreh which have been prepared by the author of this article (see for example Bakker, 2012a, 20–21, 841).

³² The main goal of identifying standard works through the chronicle of al-Jabartī in Bakker, 2012a, was to prove that the most basic structures of theology which first have been derived from systematic expositions of the whole system of sciences or of a main part of it and which stem from the end of the 5th/11th to the 10th/16th centuries (see pp. 507–626, the first section of part three) are congruent with the system which can be gleaned from standard works of the 12th/18th century, and that therefore these basic structures of the system of theology which stretch from the 5th/11th to the 10th/16th centuries have been the prevailing basic structures in the world of Sunnite theology of the 12th/18th century. This task has been accomplished in the second section of part three (pp. 626–696). For a summing up discussion of this method see pp. 624–625. Furthermore, from the result that

The set of standard works which has been gathered by this method has been used as a group of sources to identify basic notions which shape the theology which is represented by them in terms of form and content (part three of Bakker, 2012a, 625–696).³³ Some of these basic notions which, in a further step, will be helpful to estimate the extension in time of this highly representative form of theology shall be described here:

As a basic feature by which form and content of the theology³⁴ displayed by the standard works of the 12th/18th century can be characterized in a fundamental way is that it is to be classified as a scientific theology and perceives itself explicitly as such as can be gleaned from the following four points:³⁵

1. it integrates itself with the profane sciences into one paradigm of sciences (Bakker, 2012a, 521–522, 525–526, 569–582, 595–596, 628–636; 2013, 183)
2. applies the same epistemology as the profane sciences³⁶
3. applies the same theory of science as the profane sciences³⁷ and
4. proves the veracity of revelation only with rational arguments (Bakker, 2012a, 201–218; 2012b, 202–203; 2013, 188–189; 2015, 42–51; and the article Heer, 1993)

Also the names of the eight basic disciplines, their definitions, and the structure of theology as a system of disciplines with a certain relationship between each other can be determined on the basis of standard works.³⁸ Moreover, it can be shown that this paradigm of theology has been prevailing in the Sunnite world at least from the 7th/13th to the 13th/19th centuries, and that it has been extant at least from the 5th/11th century onwards.³⁹ This form of Sunnite theology has been termed “classical theology of Sunnite Islam” because of its being almost solely predominating for the yet longest period of the history of Sunnite theology and its character as an explicitly scientific theology (Bakker, 2021a, 624–625).

Because the framework of this article does not allow to deal with all these topics in any further detail, we will look only at some points which can be related to the passage from the book on dogmatics from the 7th/13th century which has been cited at the beginning of this article, and which will be pertinent to illustrate the claim of the extension in time of the prevailing of this kind of theology:

historiographic works which provide biographical information confirm the testimony of lists of standard works it seems to be appropriate to conclude that the method of systematically using this kind of biographic information to corroborate the evidence of different kinds of lists of standard works for being indeed indicative for works that have been standard works is a valid method. For another summary of this method and its general applicability see for example Bakker, 2012a, 840–843, 847.

³³ One of the basic disciplines of theology, the science of the principles of the science of *Ḥadīth* (*al-muṣṭalah*), is not dealt with in part three, but in part two (Bakker, 2012a, 77–99).

³⁴ The whole of theology is called by the sources which have been used for the investigation *al-ʿulūm al-dīniyah*, *al-ʿulūm al-ʾislāmīyah*, and *al-ʿulūm al-sharʿīyah*. For instances of these designations in standard works see the “Index ausgewählter Begriffe” under the respective keyword in Bakker, 2012a, 1020; see also Bakker, 2018, 263, footnote 8.

³⁵ For the four following points see also Bakker, 2018, 262–263.

³⁶ With regard to the epistemology which is applied by this form of Sunnite theology see Bakker, 2012a, 100–234 (§ 2.2.4.2), and with regard to the comparison with the epistemology of the profane sciences see especially 158–159, 628–636.

³⁷ Concerning the theory of science which is applied by this form of Sunnite theology see Bakker, 2012a, 516–519, 613–621, and the “Index ausgewählter Begriffe” sub “Wissenschaftstheorie” (p. 1026).

³⁸ For the system of theology which is represented in the standard works which have been investigated, see Bakker, 2012a, 77–99 (on the disciplines which are dealing with the *Ḥadīth*), 536–600, 626–699, summarized on pp. 696–699; a very brief overview of this system mentioning the names and definitions of the eight basic disciplines, and alluding to their functions and their relationship with each other which summarizes results of Bakker, 2012a, in English can be found in Bakker, 2012b, 188; a little more expanded summary of these points is given in Bakker, 2013, 183–188; see also Bakker, 2018, p. 263, footnote 8.

³⁹ With regard to the concept of “classical theology of Sunnite Islam” and its dimensions in time and space see Bakker, 2012a, § 3.3.4 (601–626), 695–696 (end of § 3.3.5.2), 765–767 (§ 4.2.3, no 2) and 847 (end of § 4.3); Bakker, 2012b, 188; Bakker, 2013, 179–192, 181, 182–183 with footnote 13; Bakker, 2018, 262, with footnote 1.

Naṣīr al-Dīn al-Ṭūsī says that the propositions of the science of dogmatics require to be certain, and the same is demanded in a standard work of the 12th/18th century on dogmatics, *Sharḥ al-maqāṣid*, which has been written by Sa'd al-Dīn Mas'ūd b. 'Umar al-Taftāzānī (born Ṣafar 722/Feb.–Mar. 1322 in Taftāzān in Khurāsān, died 22 al-Muḥarram 793/30 Dec. 1390 in Samarkand; for his life see Madelung, 2000):

Dogmatics (*al-kalām*) is the science of the theoretical propositions of religion [which proves them] by proofs that yield certainty. (al-Taftāzānī, 1409/1989, I:163)⁴⁰

That this book has been a standard work in the 12th/18th century is shown by Bakker, 2012a, 753–754.

Naṣīr al-Dīn al-Ṭūsī says also that all theological disciplines are erected on dogmatics. The same understanding is expressed by standard works of the 12th/18th century, for example in the epitome of Jamāl al-Dīn 'Abū 'Amr 'Uthmān b. 'Umar Ibn al-Ḥājjib (born after 570/1174–5 in Esna in Upper Egypt, died 26 Shawwāl 646/11 Febr. 1249 in Alexandria, for his life see Fleisch, 1971, and Brockelmann, 1943, 367–373 (margin 303–306), 1937, 531–539) on the theological discipline of *'uṣūl al-fiqh* which has been a standard work of the 12th/18th century as has been shown by Bakker, 2012a, 765–767, 777.

But before turning our attention to the remarks of Ibn al-Ḥājjib, we will have a look into another standard work of the 12th/18th century, the commentary of 'Aḍud al-Dīn 'Abd al-Raḥmān b. 'Aḥmad al-'Ījī (born probably after 680/1281 in 'Īj which is sited not far away from Shīrāz, and died there in 756/1355; see for his biography van Ess, 1971) on this work of Ibn al-Ḥājjib;⁴¹ in his introduction, al-'Ījī characterizes the science of *'uṣūl al-fiqh* briefly and describes the work of Ibn al-Ḥājjib:

As a providence for his servants, God the exalted revealed to them the practical norms, let them know the permitted and the forbidden, that their life in this world may succeed, and that they will be saved in the next world. But because he [i. e. God] knew that the practical norms are very numerous and their [i. e. the humans] ability would not suffice to comprehend them and keep hold of them, he connected them [i. e. the norms] with proofs [that entail certainty], as well as with indicators [that yield supposition], and designated a group which should derive them [i. e. the practical norms from their proofs and indicators].

He let them succeed to reduce them [i. e. the practical norms] to writing after deriving them from their respective sources. [p. 5] And because this [deriving] is subject to general rules and rests upon premises, they dedicated to these [rules and premises] a science in its own right which they called 'principles of practical theology' (*'uṣūl al-fiqh*) which is an important science whose outcome is to praise, which joins reason with cognition from revelation, and gathers principles and results from different sciences.⁴²

And in this field [i. e. *'uṣūl al-fiqh*] there have been written remarkable short and more elaborate works, but the epitome (*mukhtaṣar*) of the example for those who thrive to argue precisely, the great scholar Jamāl al-Millāh wa-l-Dīn 'Abū 'Amr 'Uthmān Ibn al-Ḥājjib al-Mālikī, may good encompass him with his mercy, stands out among them as the blaze of a red brown horse, as the light spot on the forehead of a black horse, [p. 106] and as the jewel of a necklace, as it has become quite famous, and the intelligent people of all countries have occupied themselves with it intensely, because it is not voluminous but full of knowledge, and elegant in style, but very difficult to understand, and its difficult passages are not comprehensible to every well versed.

⁴⁰ The original text runs as follows:

الكلام هو العلم بالعقائد الدينية عن الأدلة اليقينية

This definition is cited in Bakker, 2012a, 646, where a German translation is provided. Bakker 2012a, 646–652, the elaborate explanation of this definition by al-Taftāzānī himself is given in a German translation. By “theoretical propositions” are meant propositions which do not refer to norms for actions; for this see Bakker, 2012a, 647 (last line)–648.

⁴¹ For the commentary of al-'Ījī being a standard work, see Bakker, 2012a, 765–767, 777.

⁴² These two paragraphs are cited according to Bakker, 2012b, 199.

Many outstanding scholars have engaged in elucidating it, thereby disclosing many of its important secrets, but some difficulties remained unsolved [...] ⁴³

The statement of al-ʿĪjī who lived in the first half of the 8th/14th century that the epitome (*mukhtaṣar*) of Ibn al-Ḥājjib was well known in “all countries”, and that there had been written many commentaries on it, is obviously characterizing it as a standard work. Ibn al-Ḥājjib lived in the first half of the 7th/13th century, so that it can be estimated roughly that his epitome had achieved the status of a standard work already in 7th/13th century, possibly even during his life time. ⁴⁴

In another commentary on the *mukhtaṣar* of Ibn al-Ḥājjib, *Majmaʿ al-durar fī sharḥ al-mukhtaṣar* of Badr al-Dīn ʿAbū ʿAbd Allāh Muḥammad b. ʿAsʿad al-Tustarī al-Shāfiʿī who is said to have died between 732 A.H. and 737 A.H. (al-Rasīnī, 1439/2018, 75), and therefore may have lived somewhat earlier than al-ʿĪjī a similar statement regarding its publicity is found:

[...] And the epitome of the learned Ibn al-Ḥājjib, may God have mercy with him, is a short epitome which is very famous, and contains many important discussions; it has excelled the works of the other experts [p. 113] with regard to its publicity, so that it became like the sun at noon, and it is widely read and the thoughts are engaging with it. (al-Tustarī, 1439/2018, I: 112–113) ⁴⁵

After the role of the epitome of Ibn al-Ḥājjib as a standard work used on a wide geographical scale from the 7th/13th century onwards until at least the 12th/18th century has become sufficiently convincing, we shall return to the dependence of all theological disciplines on dogmatics which has been formulated in the text on this science of Naṣīr al-Dīn al-Ṭūsī which has been cited at the beginning of this article. The respective statement of Ibn al-Ḥājjib shall be read together with its commentary by al-ʿĪjī which has been, as just mentioned, also a standard work; with regard to the prerequisites of the science of *ʿuṣūl al-fiqh* which is, as we have seen above, the discipline which is concerned with the rules which have to be applied to derive the practical norms of revelation from its respective sources, we can read the following statement:

{Its prerequisites are taken from dogmatics (*al-kalām*), [the sciences of] the Arabic language, and from the normative predicates; from dogmatics, because the sources of cognition for revelation as a whole are dependent on [our] knowledge of the exalted creator, and on the veracity of the messenger [of God] which in its turn is dependent on the proof [of the messengers veracity which is provided] by the miracle, from [the sciences of] the Arabic language, because sources of cognition of revelation as the book [i. e. the Qurʾān] and

⁴³ The two last paragraphs are translated into German in Bakker, 2012a, 746. For the original text see al-ʿĪjī, 1437/2016, I: 105–106 (nearly at the beginning of the text of the book):

وبعد فإن من عناية الله تعالى بالعباد أن شرع الأحكام، وبين الحلال والحرام سبباً يصلحهم في المعاش، وينجيبهم في المعاد، ولما علم كونها متكررة، وأن قوتهم قاصرة عن ضبطها منتشرة، ناطها بدلائل، وربطها بأمارات ومخايل، ورشح طائفة ممن اصطفاهم لاستنباطها، ووقفهم لتدوينها بعد أخذها من مأخذها ومناطقها. وكان لذلك قواعد كلية بها يتوصل، ومقدمات جامعة منها يتوصل، أفردوا لذلك علماً سموه «أصول الفقه»، فجاء علماً عظيم الخطر، محمود الأثر، يجمع إلى المعقول مشروغاً، ويتضمن من علوم شتى أصولاً وفروعاً. وقد صنفت فيه كتب معتبرة، وألفت زير مطولة ومختصرة، وإن «المختصر» للإمام العلامة قدوة المحققين جمال الملة والدين أبي عمرو عثمان بن الحاجب المالكي - تغمد الله بغفرانه - يجري منها مجرى الغرة من الكمية، والقرحة من الدهم [ص ١٠٦] والواسطة من العقد. وقد رزق حظاً وافياً من الاشتهار، فاستهتر به الأنكباء في جميع الأمصار أي استهتار، وذلك لصغر حجمه، وكثرة علمه، ولطافة نظمه. ولكنه مستعص على الفهم، لا يذل صغابه، ولا تسمح فُرُونُهُ لكل ذي علم. وقد شرحه غير واحد من الفضلاء، واشتغل بجله جمٌّ غفير من فحول العلماء، فأبرزوا جلائل الأسرار من أستاره، وقد بقيت الدقائق [...]

⁴⁴ For the evidence for Ibn al-Ḥājjib's epitome and the commentary of al-ʿĪjī being standard works, and the estimation of the period when the *mukhtaṣar* of Ibn al-Ḥājjib achieved this status see Bakker, 2012a, 695, 746–747, 765–767, 777, 843, 847.

⁴⁵ The original text runs as follows:

[...] وكان المختصر المنتمي إلى الفاضل ابن الحاجب - رحمة الله عليه - مختصراً صغير الحجم، مشهور الاسم، مشتقاً على مباحث جمّة، ومنظوماً على مسائل مهمة، فاق مصنفات القوم [ص ١١٣] بالاشتهار؛ حتى صار كالشمس وسط النهار، تداولته أيدي النظار، وجال في ميادينه جياذ الأفكار،

the *Sunnah* are in Arabic, and with regard to the normative predicates [the cognition of] their definition is meant so that they can be predicated. If [all this is] not [known] there would be a circular argument.⁴⁶

I [i. e. al-²Ījī] say: The prerequisites of this science are taken from dogmatics, from [the sciences of] the Arabic language, and from the normative predicates; from dogmatics, because the sources of cognition of revelation as a whole, namely the fact that the book, the *Sunnah*, and the consensus (*al-ʿijmāʿ*) are sources of cognition for revelation is dependent on [our] knowledge of the exalted creator, so that the speech which makes us responsible [to act according to the revealed norms] can be attributed to him, and then it is known that it is normative, and this [i. e. our knowledge of the creator] is dependent on the proofs that the world exists only since a certain period of time.

And also, it [i. e. the attribution of the practical norms to God] is dependent on the veracity of the messenger which depends on the proof of the miracle which depends on [our knowledge of] the impossibility that anything other than the power of God can cause it which depends on [our knowledge of] the creation of the acts [of the humans by God], [p. 112] on the proof for the knowledge [of God, i. e. that God knows everything] and for the will [i. e. that God has a will]. With regard to these propositions, belief on behalf of authority is not sufficient, because the beliefs [of different authorities] are contradictory, so that knowledge of this cannot be obtained [from belief on behalf of authority, because the different authorities hold contradictory beliefs]. (al-²Ījī, 1437/2016, I: 111–112)⁴⁷

From the exposition of Ibn al-Ḥājjib and its explanation by al-²Ījī it becomes clear why the whole of the disciplines which occupy themselves with revelation are depending on dogmatics: because it is dogmatics which proves the veracity of the messenger of God. And it becomes also clear, that this can only be achieved by purely rational proofs, even if this is not stated explicitly here by the word “reason”, but is obvious, for example, from the mentioning of “the proofs that the world exists only since a certain period of time”, i. e. for the timely nature of the world, which is a purely rational one,⁴⁸ and from the juxtaposition to belief on behalf of authority (*taqlīd*).⁴⁹ This reminds us of the fourth point of the above-mentioned general features of the theology that can be gleaned from standard works, namely that the veracity of revelation has to be proved solely by rational arguments.

On account of the cited text-passages we can see the congruence of the mentioned points in a standard work of the 12th/18th century which has also been a standard work of the 7th/13th century with another text of the 7th/13th century. This congruence illustrates the representativity and the extension in time and space of the basic structures of the theology displayed in standard works: The standard work of the 12th/18th which has been written in the 7th/13th century has also been a standard work of the century of its origin, so that we may conclude that it is representative not only for the 7th/13th and the 12th/18th centuries but for the whole

⁴⁶ The words of Ibn al-Ḥājjib are encircled by curly brackets.

⁴⁷ The original text runs as follows:

{وأما استمداده فمن الكلام والعربية والأحكام. وأما الكلام: فلتوقف الأدلة الكلية على معرفة الباري تعالى، وصدق المبلغ، وهو يتوقف على دلالة المعجزة. وأما العربية: فلأن الأدلة من الكتاب والسنة عربية. وأما الأحكام: فالمراد تصورهما، ليمكن إثباتها ونفيها، وإلا جاء الدور.} أقول: هذا العلم يستمد من الكلام ومن العربية ومن الأحكام. أما الكلام، فلتوقف الأدلة الكلية، أي الإجمالية، ككون الكتاب والسنة والإجماع حجة على معرفة الباري تعالى، ليمكن إسناد خطاب التكليف إليه، ويعلم لزومه حينئذ، وتتوقف على أدلة حدوث العالم. وأيضا أنه يتوقف على صدق المبلغ، وهو يتوقف على دلالة المعجزة عليه، ودلالاتها تتوقف على امتناع تأثير غير القدرة القديمة فيها، ويتوقف على قاعدة خلق الأعمال، [ص 112] وعلى إثبات العلم والإرادة، ولا تقليد في ذلك، لاختلاف العقائد، فلا يحصل به علم.

A German translation of this text of al-²Ījī is given in Bakker, 2012a, 206–206; 2015, 47–48; and 2018, 265–266.

⁴⁸ For this proof in a standard work of the 12th/18th to the 15th/21st centuries, see Bakker, 2018, 278–279. For a discussion of this proof, without reference to the 12th/18th century, see for example Faris 1963, 59–67, and the articles of Craig, 2018, Doko, 2018, and Mihirig, 2022.

⁴⁹ For the whole context of the rational proof for the veracity of the messenger of God as it is expounded in standard works, see Bakker, 2012a, 53–54, 201–218; 2015, 45–51; 2018, 265–268.

period from the 7th/13th to the 12th/18th centuries, if we exclude a highly improbable discontinuity within this period.

On the other hand, the representativity of the contents of a standard work for the period in which it has been a standard work is shown by the fact that it is in agreement with another text which has been written the 7th/13th century. So, the evidence for being representative resulting from being a standard work is corroborated by this instance of congruence between a standard work and another work having been written in the same era.

4 Results and Conclusions

By supplementing the recourse to lists of books which are said that they have been taught in *madrasas* by the method of gathering information from chronicles, it has been shown that there have been in Sunnite Islam from at least the 7th/13th to the beginning of the 13th/19th centuries open sets of books which have been used on large scales of time and space for teaching and studying theology, and which are therefore highly representative for contents that had been deemed normative or valid. These books have been termed standard works.

And it has also become clear that standard works do not achieve their position because of some external factors as the status of the author or being declared as such by a certain institution, but because they proved useful for teaching and studying. From this fact, it can be concluded that they do not constitute a canon in the strict sense of the term, but are sources for concepts and propositions that can be regarded as canonical in the sense of representative and widely accepted.

Furthermore, it has been shown that from such standard works there can be gleaned some basic structures which shape form and content of theology, and these basic structures have been named “classical theology of Sunnite Islam” because of its being almost solely prevailing for the yet longest period of history of Sunnite theology and its character as an explicitly scientific theology. Therefore, it can be further concluded that the canon in the sense of a yardstick is classical theology itself, i. e. the most basic or general structure of this system of theology.

As aspects of this most basic structure have been mentioned the claim that it is necessary to establish the veracity of revelation solely by reason, the applied epistemology and theory of science, the definitions of the basic disciplines of theology and the epistemic structure of this system of disciplines which entails the relationship between the disciplines. From this result it becomes obvious that standard works can serve as a source to identify concepts that have, in terms of intellectual history, a high importance and factual representativity for theology.

Adding to what has been discussed in the article, it can be said that using standard works, central concepts of this form of historically long term predominant Sunnite theology which have often been wrongly interpreted in Western Islamic studies can be clearly expounded in their historically highly representative form, as for example the meaning of *sharī‘ah* as intersubjectively comprehensible revelation (Bakker, 2012b), as well as some systematic discourses about the toleration of non-Islamic religious communities in an Islamic state (Bakker, 2010), or fundamental teachings about the centrality of welfare in Islamic religion and theology (Bakker, 2020).

Moreover, it can be concluded that knowledge of classical Sunnite theology is necessary for the study of the history of Islamic theology in general, because it provides a highly representative form of theology that can be used to gain a first point of reference if it is necessary to make a more or less valid statement of what

Sunnite theology has to say with regard to a certain question, and because it provides an object of comparison for other forms of Islamic theology. As one can imagine, there may be found many other reasons which render it necessary to study classical Sunnite theology by resorting to standard works.

Bibliography

- Anawati, Georges C. (1965). Fakhr al-Dīn al-Rāzī, Abū ‘Abd Allāh Muḥammad b. ‘Umar b. al-Ḥusayn. In EI², II, (751b–755b).
- Bakker, Jens (2010). Die klassische sunnitische Lehre über die Tolerierung nichtislamischer Religionsgemeinschaften in einem islamischen Gemeinwesen. *Rundbrief Nr. 34, Lehrstuhl für Religionsphilosophie und vergleichende Religionswissenschaft (TU Dresden), Selbstverlag des Lehrstuhls*, 9–16. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-74577>
- Bakker, Jens (2012a). *Normative Grundstrukturen der Theologie des sunnitischen Islam im 12./18. Jahrhundert*. [Bonner Islamstudien 23]. EB-Verlag.
- Bakker, Jens (2012b). The Meaning of the Term Šarī‘ah in the Classical Theology of Sunnite Islam. *Hikma – Journal of Islamic Theology and Religious Education III*(5), 187–203. https://www.hikma-online.com/cms/sites/default/files/HIKMA_5_Art_3.pdf
- Bakker, Jens (2013). Kurzer Überblick über die klassische Theologie des sunnitischen Islam. *Hikma – Journal of Islamic Theology and Religious Education IV*(7), 179–192. https://hikma-online.com/cms/sites/default/files/HIKMA_7_Art_4.pdf
- Bakker, Jens (2015). Geistes- und theologiegeschichtliche Gemeinsamkeiten zwischen lateinischem Westen und islamischer Welt. In Mohammad Gharaibeh, Esnaf Begic, Hansjörg Schmid & Christian Ströbele (eds.), *Zwischen Glaube und Wissenschaft, Theologie in Christentum und Islam* [Theologisches Forum Christentum – Islam] (41–55). Verlag Friedrich Pustet.
- Bakker, Jens (2018). Übersetzung von *al-Ḥarīda al-bahiyya* von Aḥmad b. Muḥammad ad-Dardīr (gest. 1201/1786), eingeleitet und übersetzt von Jens Bakker. *Hikma – Journal of Islamic Theology and Religious Education IX*(2), 260–288. <https://hikma-online.com/wp-content/uploads/2019/05/Übersetzung-Bakker.pdf>
- Bakker, Jens (2020). *Zakāh und ṣadaqah* als klassische Grundlagen islamischer Wohlfahrtspflege. *Perspektiven, Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft und muslimische Wohlfahrtspflege 1*(2020), 11–73. <https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/perspektiven/issue/view/14>
Online version with Arabic texts in the footnotes:
<https://journals.ub.uni-osnabrueck.de/index.php/perspektiven/article/view/80/59>
- Baljon, Johannes M. S. (1986). *Religion and Thought of Shāh Walī Allāh Dihlawī, 1703–1762*, [Numen Book Series 48]. E. J. Brill.
- Bazmee Ansari, Abd al-Samad (1965). al-Dihlawī, Shāh Walī Allāh. In EI², II, 254a–255b.
- Berkey, Jonathan (1992). *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo, A Social History of Islamic Education* [Princeton Studies on the Near East]. Princeton University Press.
- Birashk, Ahmad (1993). *A Comparative Calendar of the Iranian, Muslim Lunar, and Christian Eras for Three Thousand Years (1260 B.H.–2000 A.H./639 B.C.–2621 A.D.)*. Mazda Publishers in association with Bibliotheca Persica.

- Brockelmann, Carl (1937, 1938, 1942, 1943, 1949). *Geschichte der arabischen Literatur*, erster Band, zweite, den Supplementbänden angepaßte Auflage (1943); zweiter Band, zweite, den Supplementbänden angepaßte Auflage (1949); erster Supplementband (1937); zweiter Supplementband (1938); dritter Supplementband (1942). Brill.
- Copan, Paul & Craig, William Lane (eds.) (2018). *The Kalām Cosmological Argument, Philosophical Arguments for the Finitude of the Past*, vol. I, first edition [Bloomsbury Studies in Philosophy of Religion]. Bloomsbury Academic.
<https://archive.org/details/paul-copan-william-lane-craig-the-kalam-cosmological-argument-philosophical-argu>
- Craig, William Lane (2018). The Kalām Cosmological Argument. In Paul Copan & William Lane Craig (eds.), *The Kalām Cosmological Argument, Philosophical Arguments for the Finitude of the Past*, vol. I, first edition [Bloomsbury Studies in Philosophy of Religion] (302–317). Bloomsbury Academic.
<https://archive.org/details/paul-copan-william-lane-craig-the-kalam-cosmological-argument-philosophical-argu>
- Daiber, Hans (2000). al-Ṭūsī, Naṣīr al-Dīn, Abū Djaʿfar Muḥammad b. Muḥammad b. al-Ḥasan. In EI², X, 746a–750b.
- Doko, Enis (2018): Kalam Cosmological Argument and the Modern Science. *Kader* 16(1), 1–13.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kaderdergi/issue/38062/417640>
- EI² = The Encyclopaedia of Islam, New Edition, Leiden: E. J. Brill, vol. I, A–B, 1960; vol. II, C–G, 1965; vol. III, H–Iram, 1971; vol. IV, Iran–Kha, 1978; vol. V, Khe–Mahi, 1986; vol. VI, Mahk–Mid, 1991; vol. VII, Mif–Naz, 1993; vol. VIII, Ned–Sam, 1995; vol. IX, San–Sze, 1997; vol. X, T–U, 2000; vol. XI, V–Z, 2002; vol. XII, Supplement, 2004; Index Volume, 2009.
- Faris, Nabih Amin (1963). *The Foundations of the Articles of Faith Being a Translation of the Kitāb Qawāʿid al-ʿAqāʿid of al-Ghazzālī’s “Iḥyāʾ ʿUlūm al-Dīn”*, first edition. Sh. Muhammad Ashraf.
- Fleisch, H. (1971): Ibn al-Ḥādijib, Djamāl al-Dīn Abū ʿAmr ʿUthmān b. ʿUmar b. Abī Bakr al-Mālikī. In EI², III, 781.
- Haarmann, Ulrich (1984). The library of a fourteenth century Jerusalem scholar. *Der Islam – Zeitschrift für Geschichte und Kultur des islamischen Orients* 61(2), 327–333.
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/islam.1984.61.2.251/html>
 Or: <https://freidok.uni-freiburg.de/fedora/objects/freidok:4621/datastreams/FILE1/content>
- Heer, Nicholas (1993). The Priority of Reason in the Interpretation of Scripture: Ibn Taymiyah and the Mutakallimūn. In Mustansir Mir & Jarl E. Fossum (eds.), *Literary Heritage of Classical Islam, Arabic and Islamic Studies in Honor of James A. Bellamy (181–195)*. The Darwin Press.
- Husain, Mawlavi M. Hidayat (1912). The Persian Autobiography of Shāh Waliullah bin ʿAbd al-Raḥīm al-Dihlavī: its English translation and a list of his works. *Journal & Proceedings of the Asiatic Society of Bengal VIII*(4), 161–175.
- al-ʿĪjī, ʿAbd al-Raḥmān b. ʿAḥmad, ʿAḍud al-Millāh wa-l-Dīn, al-qāḍī, died 756 A.H. (1437/2016): *Kitāb sharḥ al-ʿAḍud ʿalā mukhtaṣar muntahā al-wuṣūl wa-l-ʿamal fī ʿilmay al-ʿuṣūl wa-l-jadal li-l-ʿimām ʿAbī ʿAmr Jamāl al-Dīn ʿUthmān b. ʿUmar al-maʿrūf bi-Ibn al-Ḥājib al-Mālikī tuwuffīya 646 h.*, ed. ʿAlīy b. ʿAbd al-Raḥmān Bassām al-Jazāʾirī, two volumes, first edition. Dār ʿIbād al-Raḥmān (Kairo) –Dār Ibn Ḥazm (Beirut).

- al-Jabartī, ‘Abd al-Raḥmān b. Ḥasan, al-Zayla‘ī al-Ḥanafī (2013). *The Marvelous Chronicles: Biographies and Events ‘Ajā’ib al-‘āthār fī l-tarājimi wa-l-‘akhbār*, edited by Shmuel Moreh, four volumes and one volume indices [The Max Schloessinger Memorial Series – Texts; 9]. The Hebrew University of Jerusalem, The Faculty of Humanities, Institute of Asian and African Studies.
- Madelung, Wilferd (2000). al-Taftāzānī, Sa‘d al-Dīn Mas‘ūd b. ‘Umar b. ‘Abd Allāh. In EI², X, 88b–89a.
- Malik, Jamal (1997). *Islamische Gelehrtenkultur in Nordindien, Entwicklungsgeschichte und Tendenzen am Beispiel von Lucknow* [Islamic History and Civilization, Studies and Texts ; Volume 19]. Brill.
- Mihirig, Abdurrahman Ali (2022). The Existence of Arguments in Classical Islamic Thought: Reply to Hannah Erlwein. *Sophia* 61, 429–444. <https://doi.org/10.1007/s11841-020-00816-2>
- Mohaghegh, M. (1978). al-Kātibī, Nadjm al-Dīn Abū ‘l-Ḥasan ‘Alī b. ‘Umar. In EI², IV, 762.
- Moreh, Shmuel (2001). al-Jabartī’s method of composing his chronicle ‘Ajā’ib al-‘āthār fī ‘l-tarājim wa-l-akhbār. *Jerusalem Studies in Arabic and Islam* 25, 346–373.
- Nasr, Seyyed Hossein (1994 [1987]). *Traditional Islam in the Modern World*. Reprint of the first paperback edition 1990. Kegan Paul International.
- Philipp, Thomas & Perlmann, Moshe (eds.) (1994). *‘Abd al-Raḥmān al-Jabartī’s History of Egypt ‘Ajā’ib al-‘Āthār fī ‘l-Tarājim wa-l-Akhbār*, Volume I: Text Volumes I & II; Volume II: Volumes III & IV; Volume III: A Guide, By Thomas Philipp and Guido Schwald. Franz Steiner Verlag.
- al-Rasīnī, ‘Abd al-Wahhāb b. ‘Abd Allāh b. Ṣāliḥ (1439/2018): *Qism al-dirāsah*. In al-Tustarī, Muḥammad b. ‘As‘ad b. Muḥammad, al-Shāfi‘ī, ‘Abū ‘Abd Allāh, Badr al-Dīn, died 732 A.H. (1439/2018), *Majma‘ al-durar fī sharḥ al-mukhtaṣar wa-huwa sharḥ mukhtaṣar Ibn al-Ḥājib fī ‘uṣūl al-fiqh wa-‘aḥad al-shurūḥ al-sab‘ah al-sayyārah*, ed. ‘Abd al-Wahhāb b. ‘Abd Allāh b. Ṣāliḥ al-Rasīnī, four volumes, first edition (I: 19–108). Dār Ibn Ḥazm.
- Robinson, Francis (1997). Ottomans – Safavids – Mughals: Shared Knowledge and Connective Systems. *Journal of Islamic Studies* 8(2) 151–184. <https://www.jstor.org/stable/26198086>
- Subtelny, Maria Eva & Khalidov, Anas B. (1995). The Curriculum of Islamic Higher Learning in Timurid Iran in the Light of the Sunni Revival under Shāh-Rukh. *Journal of the American Oriental Society* 115(2), 210–236. <https://www.jstor.org/stable/604666>
- Sufi, G. M. D. (1981 [1941]). *al-Minhāj, Being the Evolution of Curriculum in the Muslim Educational Institutions of Indo-Pakistan Subcontinent*, second edition. Shaikh Muhammad Ashraf.
- al-Taftāzānī, Mas‘ūd b. ‘Umar b. ‘Abd Allāh, Sa‘d al-Dīn, lived 712 A.H.–793 A.H. (1409/1989). *Sharḥ al-maqāṣid*, ed. ‘Abd al-Raḥmān ‘Umayrah, first edition, five volumes. ‘Ālam al-Kutub.
- Tamari, Stephen E. (1999). *Teaching and Learning in 18th-Century Damascus: Localism and Ottomanism in an Early Modern Arab Society*, a Dissertation submitted to the Graduate School of Arts and Sciences of Georgetown University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in History. Ann Arbor, Michigan, UMI Dissertation Services.
- al-Ṭūsī, Naṣīr al-Dīn, al-Khawājah (1440 A.H./1397 h.sh.). *Talkhīṣ al-muḥaṣṣal ‘aw naqd al-muḥaṣṣal li-Fakhr al-Dīn al-Rāzī*, ed. Muḥsin Bīdārfar, first edition. Maktabat Bīdār. <http://alfeker.net/library.php?id=5354>
- al-Tustarī, Muḥammad b. ‘As‘ad b. Muḥammad, al-Shāfi‘ī, ‘Abū ‘Abd Allāh, Badr al-Dīn, died 732 A.H. (1439/2018): *Majma‘ al-durar fī sharḥ al-mukhtaṣar wa-huwa sharḥ mukhtaṣar Ibn al-Ḥājib fī ‘uṣūl al-fiqh*

wa-'aḥad al-shurūḥ al-sab'ah al-sayyārah, ed. 'Abd al-Wahhāb b. 'Abd Allāh b. Ṣāliḥ al-Rasīmī, four volumes, first edition. Dār Ibn Ḥazm.

van Ess, Josef (1971). al-Īdjī, 'Aḍud al-Dīn 'Abd al-Raḥmān b. Rukn al-Dīn b. 'Abd al-Ghaffār al-Bakrī al-Shabānkārī. In *EI*², III, 1022.

Voll, John (1994). Islam as a Special World-System. *Journal of World History* 5(2). University of Hawaii Press, 213–226. <https://www.jstor.org/stable/20078599>

Mohammed Abdelrahem

Paderborner Institut für Islamische Theologie (PIIT), Universität Paderborn

Zur Relativität islamischer Normativität

Diskurslinien der *taṣwīb*-Lehre von al-Ġāḥiẓ (gest. 869) zu al-Ġaṣṣās (gest. 981) und al-Baṣrī (gest. 1044)

Abstract

Dieser Beitrag untersucht die Relativität islamischer Normativität anhand der *taṣwīb*-Lehre (*kullu mujtahid muṣīb*) bei al-ʿAnbarī und ihrer Rezeption bei al-Ġāḥiẓ (gest. 255/869), al-Ġaṣṣās (gest. 370/981) und al-Baṣrī (gest. 436/1044). Al-Ġaṣṣās deutet die These im Licht des ḥanafitischen Prinzips *aṣbah bi-l-aṣl* als hermeneutisch-methodische Annäherung, al-Baṣrī entwickelt daraus ein epistemologisches Modell normativer Pluralität, während al-Ġāḥiẓ im *kalām*-Kontext eine soteriologische Verantwortungstheorie formuliert. Die Analyse zeigt, dass die klassische islamische Normenlehre ein eigenständiges Modell normativer Verbindlichkeit unter Bedingungen von Pluralität und Unsicherheit entwirft. Der Beitrag plädiert für eine systematische Rezeption dieses Ansatzes in aktuellen Debatten über religiöse Normativität und Rechtspluralismus.

This article explores the relativity of Islamic normativity through the *taṣwīb* doctrine (*kullu mujtahid muṣīb*) as formulated by al-ʿAnbarī and received by al-Jāḥiẓ (d. 255/869), al-Jaṣṣās (d. 370/981), and al-Baṣrī (d. 436/1044). Al-Jaṣṣās reinterprets the thesis through the ḥanafī principle of *ashbah bi-l-aṣl* as a hermeneutical-methodological approach; al-Baṣrī elaborates it into an epistemological model of normative plurality, while al-Jāḥiẓ articulates a soteriological theory of moral responsibility in the context of *kalām*. The analysis shows that classical Islamic legal theory developed a distinct model of normativity that maintains binding force under conditions of pluralism and uncertainty. The article calls for renewed engagement with this tradition in contemporary debates on religious normativity and legal pluralism.

Keywords: taṣwīb; iġtihād; Relativität; islamische Normativität; kalām; islamische Rechtsmethodik
taṣwīb; ijtihād; relativity; Islamic normativity; kalām; legal rationality

Einleitung

„In iure veritas“ – dieser programmatische Rechtsgrundsatz postuliert eine kühne These: Im systematischen Diskurs des Rechts manifestiere sich Wahrheit. Dies wirft ein fundamentales Paradox auf: Handelt es sich hierbei um eine ontologisch gegebene Wahrheit oder vielmehr um ein Produkt methodisch regulierter Urteilsbildung? Diese epistemologische Spannung betrifft nicht nur moderne rechtsphilosophische Diskurse, sondern bildet den Kern islamischer Normenbegründung. Das islamische Rechtssystem steht vor der einzigartigen hermeneutischen Herausforderung, göttliche Normativität unter den Bedingungen menschlicher Erkenntnislimitation und fragmentarischer Offenbarungstexte zu operationalisieren. Daraus ergibt sich die zentrale Fragestellung: Wie ist unter diesen Prämissen verbindliche Normenfindung möglich? Und entscheidender: Lässt die Wahrheit im Recht notwendigerweise multiple Auslegungen zu?

Die klassische Debatte in den *uṣūl al-fiqh* (islamische Rechtslehre und -methodik) um *taṣwīb al-muḡtahidūn*¹ adressiert genau diese Problematik. Sie stellt kein bloßes scholastisches Gedankenspiel dar, sondern offenbart ein Rechtsverständnis, das interpretativen Pluralismus nicht als Defizit, sondern als theologische Notwendigkeit konzeptualisiert. ‘Ubaydallāh b. al-Ḥasan al-‘Anbarī (gest. 168/784)² deutete divergierende *ijtihād*-Resultate bereits als Ausdruck göttlich intendierter Normenvielfalt – eine Position, die den Wahrheitsanspruch des Postulats *in iure veritas* fundamental herausfordert: Wenn Rechtswahrheit stets durch menschliche Erkenntnisinstrumente vermittelt ist, kann es dann überhaupt eine singuläre, absolute Rechtswahrheit geben? Thomas Bauers Konzept der „Kultur der Ambiguität“ findet hier seine normative Entsprechung. Es handelt sich nicht um willkürliche Beliebigkeit, sondern um eine methodisch kontrollierte Offenheit, die das islamische Rechtssystem charakterisiert. Sowohl der klassische *ijtihād*-Diskurs als auch diese Ambiguitätstoleranz widersetzen sich jeder absoluten Wahrheitskonzeption – sie begreifen Recht nicht als starres Dogma, sondern als verantwortungsvoll auszuhandelnden Annäherungsprozess an das Normative.

Doch diese intellektuelle Tradition ist heute im diskursiven Mainstream islamischer Normenlehre durch einen reduktionistischen Rechtspositivismus und die doktrinaire Erstarrung vieler zeitgenössischer Muftis und Rechtsgelehrter weitgehend marginalisiert. Dabei liegt gerade in der kontextuellen Bedingtheit islamischer Normativität ein entscheidendes Potenzial: Sie ermöglicht die Konzeption von Recht als dynamischen

¹ *Taṣwīb* bezeichnet in der *uṣūl al-fiqh*-Debatte die Auffassung, dass mehrere divergierende Rechtsurteile gleichzeitig als sachlich zutreffend gelten können, sofern sie auf methodisch korrektem *ijtihād* beruhen. Die Wahrheit des normativen Urteils wird hierbei nicht exklusiv einem einzelnen Ergebnis zugeschrieben, sondern plural gedacht. Im Folgenden wird diese Position als *taṣwīb*-Lehre bezeichnet.

² ‘Ubaydallāh b. al-Ḥasan b. al-Ḥuṣayn al-‘Anbarī wurde 156/773 vom Kalifen al-Mansūr zum Richter und Gouverneur der irakischen Stadt Basra ernannt. Er war nicht nur ein fähiger Jurist, sondern auch ein begnadeter Redner. Sein rhetorisches Talent bewies er besonders bei der Thronbesteigung al-Mahdīs (158/775), des Sohnes und Nachfolgers al-Manṣūrs, als er eine kunstvolle Rede hielt, die Stilelemente von al-Ḥasan al-Baṣrī und dem umstrittenen Theologen Gaylān ad-Dimaṣqī vereinte. Dies zeigt, dass er theologische und literarische Traditionen souverän kombinierte. Das Verhältnis zwischen al-‘Anbarī und dem Kalifen al-Mahdi war gespannt. Im Jahr 159/775 schrieb der Richter einen langen, ermahnenden Brief an den Herrscher, der uns überliefert ist. Darin forderte er Gerechtigkeit, Reformen in der Steuerpolitik und Schutz der Grenzgebiete. Geschickt nutzte er chiliastische Hadithe, die das nahe Weltende prophezeiten, um den Kalifen an seine Verantwortung zu erinnern. Doch al-Mahdi reagierte verärgert: Noch im selben Jahr setzte er al-‘Anbarī ab. Ein Jahr später (160/776) wurde er zwar wieder als Richter eingesetzt, aber das Gouverneursamt blieb ihm verwehrt. Der Konflikt zwischen al-‘Anbarī und al-Mahdī eskalierte, als der Richter sich weigerte, sich politischer Einmischung zu beugen. Wie in *Tārīḥ Baḡdād* vermerkt, ignorierte er al-Mahdīs direkten Befehl, in einem Streitfall zwischen einem einfachen Kaufmann und einem hochrangigen Heerführer Partei für den Militärangehörigen zu ergreifen – ein Ungehorsam, der ihn 166/783 schließlich das Amt kostete (Van Ess, 1992, 156–158; al-Baḡdādī, 2004, 10: 306; aḡ-Ṭabarī, o.J., 11: 658).

Diskursprozess zwischen transzendenter Normsetzung und menschlicher Vernunft, wobei sie sich als frei von absoluten Geltungsansprüchen, aber gebunden an methodische Stringenz proklamiert.

Frühere Studien haben die Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Josef van Ess (1992) rekonstruierte in seiner Analyse der Maxime *kullu muğtahid muşib* deren frühtheologischen Ursprung im Basra des 2./8. Jahrhunderts und verortete sie als Ausdruck einer offen bleibenden Rationalität im frühtheologischen Diskurs. Abbas Poya (2003) näherte sich dem Thema aus ethisch-theologischer Perspektive und deutete die *taşwib*-Lehre als ein normatives Fundament für innerislamische Toleranz im Horizont pluraler *ijtihād*-Positionen. Aron Zysow wiederum betonte in *The Economy of Certainty* (2013) die zentrale Unterscheidung zwischen sicherem Wissen und wahrscheinlicher Vermutung (*ẓann*) als Grundstruktur der islamischen Normenlehre – wobei die Diskussion um die Richtigkeit des *ijtihād* stets im Schatten der epistemologischen Unsicherheit stand. Birgit Krawietz (2002) zeigt in ihrer Studie *Hierarchie der Rechtsquellen im tradierten sunnitischen Islam* auf, unter welchen methodischen Voraussetzungen die Vorstellung einer einzig richtigen Entscheidung sowohl in theologischen Grundsatzfragen als auch in rechtspraktischen Konstellationen überhaupt artikulierbar wurde.

An diese Diskurslinien anknüpfend verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die *taşwib*-Lehre nicht nur als historische These zu rekonstruieren, sondern als mehrdimensionale Reflexion über die Relativität islamischer Normativität zu kontextualisieren und exemplarisch an den Werken dreier bedeutender Denker nachzuzeichnen: ‘Amr b. Baḥr al-Ġāḥiẓ (gest. 255/869), Abū Bakr al-Ġaşşās (gest. 370/981) und Abū al-Ḥusayn al-Baṣrī (gest. 436/1044). Ihre Auseinandersetzung mit der *taşwib*-Lehre, die in den zuvor genannten Studien nicht im Zentrum stand, zeigt eindrücklich, wie islamische Normativität im Spannungsfeld zwischen transzendenter Geltungsquelle und kontingenter menschlicher Urteilsbildung verortet ist.

Die Auswahl der drei behandelten Denker – al-Ġāḥiẓ, al-Ġaşşās und Abū l-Ḥusayn al-Baṣrī – folgt einem problemorientierten Zugriff: Ziel des Beitrags ist nicht die systematische Gegenüberstellung der *muşawwiba* (derjenigen Gelehrten, die davon ausgingen, dass alle *muğtahidūn* recht haben) und der *muḥaṭṭi’a* (die nur einem einzigen *muğtahid* Richtigkeit zusprachen), sondern die Erforschung der Relativität islamischer Normativität am Beispiel ausgewählter *taşwib*-Positionen, die paradigmatisch für unterschiedliche Rationalitätskonzepte innerhalb der islamischen Normenlehre stehen: Al-Ġāḥiẓ’ Position markiert einen frühen, konzeptuell eigenständigen Vorläufer späterer Debatten. Durch die Aufwertung des redlichen Bemühens (*ijtihād bi-ihlās*) zum normativen Maßstab eröffnete er Perspektiven, die für die Entwicklung von Theorien der Irrtumsentschuldigung prägend wurden (Al-Bāqillānī, 1998, 2:184). Al-Ġaşşās gilt als erster *uşūl*-Gelehrter, der der Frage nach der „Richtigkeit aller *muğtahidūn*“ in seinem Werk *al-Fuṣūl* ein eigenes systematisches Kapitel widmete (1994, 4: 273). Diese Pionierstellung macht ihn zur zentralen Referenzfigur für die frühklassische Phase des Diskurses. Al-Baṣrī schließlich prägte in seinem Werk *al-Mu’tamad* die mu’tazilitische Position zur *taşwib*-Frage maßgeblich aus (1964, 1: 7) und verband sie mit einer epistemologisch geschärften Begrifflichkeit.

Die schulische Verortung dieser Gelehrten unterstreicht die Vielgestaltigkeit des Relativitätsdenkens im Islam: Al-Ġāḥiẓ verkörpert die klassische Mu’tazila in ihrer Blütezeit, deren rationalistische Methoden er auf innovative Weise weiterentwickelte. Während al-Ġaşşās der ḥanafitischen Rechtstradition verpflichtet

war – wenn auch mit mu‘tazilitischen Affinitäten –,³ steht al-Baṣrī in der Linie seines Lehrers ‘Abd al-Ġabbār (gest. 415/1024) und damit der šāfi‘itisch geprägten Mu‘tazila.⁴

In einer erweiterten Studie wäre es gewinnbringend, auch die *muḥaṭṭi’a*-Strömungen – etwa bei Abū Ya‘lā al-Farrā’ (gest. 458/1066) oder as-Sam‘ānī (gest. 489/1096) – systematisch einzubeziehen, um die typologische Breite des Diskurses vollständig zu erfassen. Im vorliegenden Beitrag jedoch liegt der Fokus auf der tiefenhermeneutischen Analyse normativer Pluralität innerhalb der *taṣwīb*-Position.

Dieser Beitrag untersucht methodisch, wie die drei erwähnten Gelehrten die scheinbare Relativität normativer Wahrheit auf je eigene Weise systematisch konzeptualisierten. Im Zentrum stehen dabei folgende Leitfragen: (1) Nach welchen Kriterien bestimmten al-Ġaṣṣāṣ und al-Baṣrī die *Richtigkeit* divergierender *ijtihād*-Urteile – und inwiefern antizipierte al-Ġāḥiẓ diese Fragestellung durch seinen erkenntnistheoretischen Zugang? (2) In welchem Maße impliziert die Anerkennung pluraler richtiger Urteile in den *zanniyyāt* eine Relativierung islamischer Normativität – ohne dabei in normative Beliebigkeit zu verfallen? Und wie weitete al-Ġāḥiẓ dieses Spannungsfeld durch seinen universalistischen Inklusivismus aus? (3) Wie unterschieden die drei Autoren zwischen der Relativität in rechtspraktischen Fragen (*masā’il šar‘iyya*) und den dogmatischen Kernfragen (*masā’il i‘tiqādiyya*) – wobei al-Ġāḥiẓ mit seiner Differenzierung zwischen bewusster Verweigerung und redlichem Irrtum eine paradigmatische Unterscheidung einführte?

Die triangulierende Gegenüberstellung zeigt, wie islamische Normativität ihre dynamische Anpassungsfähigkeit gerade aus der Spannung zwischen relativer menschlicher Erkenntnis und absolutem Offenbarungsanspruch bezieht. Besonders al-Ġāḥiẓ‘ Beitrag verdeutlicht, wie diese Dialektik bereits in der klassischen Periode theologisch reflektiert wurde. Der daraus gewonnene mehrdimensionale Befund, der rechtspragmatische, epistemologische und anthropologische Perspektiven miteinander verbindet, erweist sich auch für gegenwärtige Rechtsdiskurse als hochaktuell.

I. Genese und Rezeption der Maxime „*kullu muḡtahid muṣīb*“

Die Ansicht, dass alle *muḡtahidūn* in ihren unterschiedlichen Rechtsurteilen richtig liegen könnten, führt uns in das intellektuelle Milieu des 2./8. Jahrhunderts in Basra zurück. Der Hadith-Gelehrte Ibn Qutayba (gest. 276/889) attribuiert diese kontroverse These in seinem Werk *Ta’wīl muḡtalaf al-ḥadīth* dem Basraner Richter ‘Ubaydallāh b. al-Ḥasan al-‘Anbarī, der sie im Kontext theologischer Debatten entwickelt haben soll:

Der Koran weist selbst auf Meinungsunterschiede hin: Sowohl die Lehre von der Willensfreiheit des Menschen (*qadar*) als auch die Lehre von der Prädestination (*ġabr*) sind richtig und haben ihren Ursprung im Koran. Wer also das eine oder das andere vertritt, liegt richtig. Denn ein einziger Vers kann manchmal auf zwei verschiedene Bedeutungen hinweisen und zwei gegensätzliche Bedeutungen in sich tragen [...]. Jeder *muḡtahid* ist richtig. (Ibn Qutayba, 1999, 95)⁵

³ Nur aḍ-Ḍahabī erwähnt, dass „es gesagt wurde, dass al-Ġaṣṣāṣ zur Mu‘tazila tendierte“. Diese lediglich von aḍ-Ḍahabī anonym berichtete Ansicht ist meiner Ansicht nach schwach und kann nicht als Beleg dienen (aḍ-Ḍahabī, 1996, 16: 341).

⁴ Siehe die Einleitung zur Edition von ‘Abd al-Ḥamīd Abū Zunayd in: Al-Baṣrī, 1989, 1: 6; Zunayd betont noch: „Al-Baṣrī war einer der engsten Schüler ‘Abd al-Ġabbār [und] nahm ständig an seinen Lehrkreisen teil [...]. Laut den Biografien war Richter ‘Abd al-Ġabbār ibn Aḥmad der einzige Lehrer al-Baṣrīs in Uṣūl al-Fiqh.“ (Al-Baṣrī, 1989, 1: 16). Von daher tendiere ich dazu, al-Baṣrī als šāfi‘itisch einzuordnen.

⁵ Text im arabischen Original:

الْفُرْآنُ يَدُلُّ عَلَى الْإِخْتِلَافِ، فَالْقَوْلُ بِالْقَدَرِ صَاحِبٌ، وَلَهُ أَصْلٌ فِي الْكِتَابِ، وَالْقَوْلُ بِالْإِجْبَارِ صَاحِبٌ، وَلَهُ أَصْلٌ فِي الْكِتَابِ، وَمَنْ قَالَ بِهَذَا فَهُوَ مُصِيبٌ، لِأَنَّ الْآيَةَ الْوَاحِدَةَ، رُبَّمَا دَلَّتْ عَلَى وَجْهَيْنِ مُخْتَلَفَيْنِ، وَاحْتَمَلَتْ مَعْنَيْنِ مُتَضَادَّيْنِ [...] كُلِّ مَجْتَهِدٍ مُصِيبٌ.

Alle Übersetzungen aus dem Arabischen stammen – sofern nicht anders vermerkt – vom Verfasser.

Die Analyse des ursprünglichen Entstehungskontextes dieser Position offenbart ihren genuin theologischen Charakter. Es handelt sich hier keineswegs um eine bloß praktisch-juristische Formel, sondern vielmehr um eine tiefgreifende erkenntnis- und auslegungstheoretische Stellungnahme, die in den komplexen Diskursgeflechten der frühen *kalām*-Theologie verwurzelt ist.⁶ Wie Josef van Ess herausarbeitet, verkörpert al-‘Anbarī eine Schlüsselfigur in dieser Übergangsphase – einerseits noch der Tradition richterlicher Entscheidungsgewalt verhaftet, andererseits bereits den neuen Geist systematischer Reflexion atmend. Das geistige Klima im Basra des zweiten Jahrhunderts nach der Hidschra war geprägt von einer außergewöhnlichen intellektuellen Dynamik. In den lebendigen theologischen und literarischen Zirkeln der Stadt begegneten sich prägende Gestalten wie Waṣīl b. ‘Aṭā’ (gest. 131/748), ‘Amr b. ‘Ubayd (gest. 144/761), Baššār b. Burd (gest. 168/784) und Sāliḥ b. ‘Abd al-Quddūs (gest. 166/783), die später entweder als Gründungsfiguren der Mu‘tazila oder als religiöse Nonkonformisten und Dissidenten eingeordnet wurden. Entscheidend bleibt, dass derartige Klassifizierungen rückblickend konstruiert wurden, denn in der damaligen Zeit waren konfessionelle Grenzen weder eindeutig noch fest etabliert. Vielmehr entfaltete sich hier eine einzigartige Diskurskultur, die unterschiedlichste Standpunkte nicht nur tolerierte, sondern sie als konstitutives Element intellektuellen Austauschs begriff (Van Ess, 1992, 2:161–164).⁷

In diesem Spannungsfeld zwischen theologischer Innovation und rechtlicher Tradition wird der paradigmatische Charakter von al-‘Anbarīs Ansatz deutlich: Einerseits wurde seine richterliche Praxis und sein umfangreiches *fiqh*-Wissen in der Rechtsliteratur vielfach tradiert,⁸ andererseits reduzierte sich sein Einfluss in der späteren Theologie- und Rechtsliteratur zunehmend auf die berühmte *tašwīb*-Maxime. Diese Entwicklung spiegelt einen grundlegenden Wandel in der islamischen Geistesgeschichte wider, von einer pluralistischen Debattenkultur, in der Widerspruch und Differenz strukturell präsent waren, hin zu stärker systematisierten und institutionalisierten Diskursformationen. Al-‘Anbarīs ursprüngliche Intention, die auf die Anerkennung des *ig̃tihād* als entscheidendem Kriterium abzielte und weniger auf die Feststellung einer objektiv erkennbaren Wahrheit, sollte jedoch in den folgenden Jahrhunderten immer wieder neu interpretiert und angeeignet werden.

Die Rezeption der Maxime *kullu muğtahid muṣīb* in der frühen Theologiegeschichte offenbart eine grundlegende Spannung zwischen der Relativität menschlicher Erkenntnis und dem Absolutheitsanspruch theologischer Wahrheit. Zwar dokumentierte Ibn Qutayba die Position al-‘Anbarīs, wies sie jedoch mit Nachdruck zurück (1999, 95). Demgegenüber zeigt sich in den Positionen mu‘tazilitischer und aš‘aritischer Gelehrter des 3./9. und 4./10. Jahrhunderts eine charakteristische Ambivalenz im Umgang mit der Idee relativer Wahrheit. Einige lehnten die These explizit ab, insbesondere wegen ihrer Relativierung theologischer Gewissheiten (*yaqīniyyāt*), andere ignorierten sie oder griffen sie nur implizit auf, ohne sich systematisch mit al-‘Anbarīs hermeneutischem Ansatz auseinanderzusetzen (Al-Ḥaṭīb, 2011, 51).

⁶ Erst durch spätere Relektüre und Reinterpretation wurde die Maxime auf die Jurisprudenz übertragen, wo der hermeneutische Gehalt dieser Aussage von späteren Gelehrten in sehr unterschiedlicher Weise aufgenommen wurde (Al-Ḥaṭīb, 2011, 51).

⁷ In Bezug auf den Wahrheitsbegriff dieser Zeit erkennt van Ess in der überlieferten Pluralität von Positionen keine bloß zufällige Vielstimmigkeit, sondern eine theologisch grundierte Offenheit, die Mehrdeutigkeit nicht als Schwäche, sondern als Bestandteil göttlicher Weisheit zu deuten wusste. Diese Hermeneutik der Ambiguität bildete die theoretische Grundlage für spätere Maximen wie „*kullu muğtahid muṣīb*“, die nicht zuletzt von Denkern wie al-‘Anbarī artikuliert wurden. Das basrische Milieu bot damit nicht nur den sozialen und kulturellen Kontext, sondern auch den epistemischen Möglichkeitsraum, in dem solche Sätze plausibel und diskutierbar wurden – lange bevor sie in der *uṣūl*-Theorie systematisch eingeordnet wurden.

⁸ Der Historiker Wakī‘ (gest. 306/918) betont in seinem Geschichtswerk zwar, dass eine detaillierte Darstellung von al-‘Anbarīs umfangreichem *fiqh*-Wissen den Rahmen sprengen würde, verweist aber auf die Bedeutung seiner richterlichen Entscheidungen: „Wir haben die Rechtslehren von ‘Ubaydallāh nicht erwähnt, weil sie für diese Stelle umfangreicher ist; vielmehr haben wir seine Lebensberichte und das, was uns über seine Gerichtsurteile berichtet wurde, aufgezeichnet“ (Wakī‘, 1947, 2: 118).

Die grundlegende Inkompatibilität zwischen al-‘Anbarī’s Relativitätsprinzip und dem Wahrheitsverständnis der *kalām*-Schulen tritt besonders in ihrer Behandlung theologischer Grundfragen zutage. Sowohl die Mu‘tazila als auch die Aš‘ariya vertraten rationalistische Positionen, aus denen sie einen exklusiven Wahrheitsanspruch ableiteten. In dogmatischen Fragen könne es nur eine objektiv richtige Lehre geben. Wie Birgit Krawietz betont, herrschte in theologischen Grundsatzfragen die „Einheit von Wahrheit und Richtigkeit“ vor (Krawietz, 2002, 331). Dieser Absolutheitsanspruch ließ keinen Raum für die von al-‘Anbarī postulierte Relativität der Wahrheit; abweichende Meinungen waren entweder falsch oder allenfalls entschuldbar, aber nicht im eigentlichen Sinne „richtig“. Besonders deutlich wird diese Ablehnung der Relativität in den sog. fundamental-theologischen Glaubensfragen wie Gottes Existenz, Prophetie, Jenseitsvorstellungen oder der Natur des Korans (Az-Zuḥaylī, 1986, 1092). Die klassischen Theologen verwiesen dabei auf das Prinzip der Widerspruchsfreiheit (*iğtimā‘ an-naqīḍayn*). Ibn Qutayba beschreibt den Ansatz al-‘Anbarī als widersprüchlich, indem er dreimal den Ausdruck *tanāquḍ* verwendet (1999, 95), ein Begriff, der in der islamischen Theologie nicht nur allgemeine Inkonsistenz, sondern auch den Bruch mit logischen Grundsätzen bezeichnet, etwa im Sinne sich gegenseitig ausschließender Aussagen. Der Koran könne nicht zugleich erschaffen und ewig sein. Erst im Bereich der Jurisprudenz, wo – so al-Ḥaṭīb – die Relativität menschlicher Urteilskraft durch Prinzipien des Nutzens (*manfa‘a*), der Schadensvermeidung (*ḍarar*) und des Gemeinwohls (*maṣlaḥa*) strukturiert sei, habe die *taṣwīb*-Maxime Akzeptanz gefunden (Al-Ḥaṭīb, 2011, 51).

Die *uṣūl*-Gelehrten, deren systematische Auseinandersetzung mit dieser Frage im 4./10. und 5./11. Jahrhundert ihren Höhepunkt erreichte, entwickelten dabei unterschiedliche, teils stark divergierende Antworten auf die Maxime al-‘Anbarī’s. Die Gelehrten gliederten sich in zwei Hauptlager: die *muṣawwiba*, die davon ausgingen, dass alle *muğtahidūn* recht haben, wie z. B. al-Ġaṣṣāṣ, al-Baṣrī und al-Ġazālī (505/1111), und die *muḥaṭṭi‘a*, die nur einen einzigen *muğtahid* als richtig betrachteten, wie etwa Abū Ya‘lā al-Farrā’ und as-Sam‘ānī. Letztere vertraten die Auffassung, dass es zu jeder Einzelfrage, die durch *iğtihād* behandelt wird, bei Gott nur ein einziges wahres Urteil gebe und dass nur ein Gelehrter dieses treffe, während alle anderen im Irrtum seien. Allerdings sei dieser Irrtum nicht sündhaft, da die Gelehrten nicht göttlich dazu verpflichtet (*mukallaf*) seien, zwingend das eine wahre Urteil zu erkennen. Die *muṣawwiba* hingegen vertraten die Auffassung, dass *muğtahidūn*, trotz ihrer unterschiedlichen Auffassungen recht hätten. Ihre Begründung lautete, dass Gott in der betreffenden Angelegenheit überhaupt kein festes, präexistentes Urteil festgelegt habe. Daher gelte: Jeder, der die Bedingungen des *iğtihād* erfülle und sich ernsthaft und argumentativ nachvollziehbar um ein Urteil bemühe, liege seiner Anstrengung entsprechend richtig (Poya, 2003, 127–132; Abou El-Fadl, 2010, 147–151; az-Zuḥaylī, 1986, 1096).

Diese dialektische Spannung zwischen Relativität und Absolutheit manifestiert sich exemplarisch in den Positionen von al-Ġaṣṣāṣ und al-Baṣrī, die der *muṣawwiba*-Gruppe zugeordnet werden: Während sie vernunftbasierte Interpretationen (*iğtihād ‘aqlī*) in Glaubensfragen als methodisch illegitim zurückwiesen, erkannten sie der *taṣwīb*-Maxime im Bereich des praktischen Rechts einen weiten Spielraum zu. Einen konträren Akzent setzt hingegen al-Ġāḥiz, der eine soteriologisch motivierte Ausweitung des *taṣwīb*-Prinzips auch auf dogmatische Fragen vertrat. Diese kontrastierenden Positionen verdeutlichen das grundlegende Paradox islamischer Normativität: die gleichzeitige Anerkennung der Relativität menschlicher Erkenntnis in rechtspraktischen Fragen bei gleichzeitiger Behauptung – oder Infragestellung – absoluter Gewissheit in theologischen Grundsatzfragen.

II. Wahrheit im Plural – Normative Pluralität im Spannungsfeld von *uṣūl* und *kalām*

Nachdem der erste Abschnitt die Genese und frühe Rezeption der *taṣwīb*-Maxime nachgezeichnet und ihre Einbettung in das theologische Milieu des frühen *kalām* skizziert hat, richtet sich der Blick nun auf ihre systematische Ausgestaltung in der klassischen *uṣūl*-Literatur sowie auf ihre theologische Weiterentwicklung. Im Zentrum steht dabei die Frage, wie islamische Gelehrte die Relativität normativer Urteile konzeptualisierten, ohne dabei die Verbindlichkeit religiöser Wahrheit preiszugeben. Während sich in der frühen Theologie eine grundlegende Spannung zwischen dem Absolutheitsanspruch dogmatischer Wahrheit und dem relativen Charakter menschlicher Erkenntnis zeigte, entwickelten ausgewählte *uṣūl*-Gelehrte differenzierte Modelle, um dieser Spannung zu begegnen.

Al-Ġāḥiẓ, später weitergeführt von Mīrẓā al-Qummī (gest. 1231/1815-6), überträgt das Prinzip redlicher Anstrengung (*iğtihād bi-ihlās*) auch auf Glaubensfragen und entwickelt daraus eine theologisch fundierte Theodizee des Irrtums. Al-Ġaṣṣās interpretiert normative Pluralität als Ausdruck göttlicher Gnade und eröffnet damit einen hermeneutischen Möglichkeitsraum innerhalb der Offenbarung. Al-Baṣrī verschiebt den Fokus von der inhaltlichen Wahrheit des Urteils hin zur epistemischen Qualität des Urteilsprozesses und begründet eine Theorie epistemischer Verantwortung. Die folgenden Abschnitte analysieren diese drei Positionen als paradigmatische Antworten auf das Problem normativer Relativität im Islam. Dabei wird sichtbar, dass das islamische Denken Wege gefunden hat, zwischen relativer menschlicher Urteilskraft und absolutem Offenbarungsanspruch zu vermitteln. Dieses Spannungsverhältnis prägt bis heute die Debatten um Autorität, Vielfalt und Wahrheit im islamischen Recht.

1. Von al-Ġāḥiẓ zu al-Qummī: Die theologische Ausweitung der *taṣwīb*-Lehre

Zwar wurde der Diskurs über die Relativität normativer Urteile im Rahmen der *uṣūl al-fiqh* entfaltet, blieb jedoch keineswegs auf juristische Debatten beschränkt. Auch die *kalām*-Wissenschaft griff das Thema auf und entwickelte es in eigenen systematischen Bahnen weiter. Besonders in Fragen der Irrtumsverantwortung, der eschatologischen Beurteilung und der Bewertung von Abweichung (*ḥilāf*) rückten einige Theologen das Spannungsfeld zwischen objektiver normativer Wahrheit und subjektiver Erkenntnismöglichkeit des Einzelnen in den Mittelpunkt.

Zwar lehnte ein Großteil der *kalām*-Gelehrten die These al-ʿAnbarīs, insbesondere aufgrund ihrer impliziten Relativierung theologischer Gewissheiten (*yaqīniyyāt*), entschieden ab (Krawietz, 2002, 331).⁹ Doch zugleich fand die *taṣwīb*-Lehre in abgewandelter Form auch außerhalb der *uṣūl al-fiqh* Resonanz. Ein bemerkenswertes Beispiel hierfür bietet der muʿtazilitische Gelehrte ʿAmr b. Baḥr al-Ġāḥiẓ, dem eine Position zugeschrieben wird, die der Maxime *kullu muğtahid muṣīb* nahekommt oder ihr zumindest strukturell entspricht.¹⁰ Die frühesten Berichte darüber finden sich bei al-Bāqillānī (gest. 403/1012), wonach al-Ġāḥiẓ

⁹ „Die Implikationen von al-ʿAnbarīs Aussage – insbesondere die Anerkennung gegensätzlicher Urteile als gleichermaßen „richtig“ – waren mit dem Wahrheitsverständnis der *kalām*-Traditionen schwer vereinbar. Die Muʿtaziliten und Ašʿariten vertraten zwar eine rationalistische Theologie, jedoch mit einem exklusiven Wahrheitsanspruch: Für sie gibt es in theologischen Fragen stets nur eine objektiv richtige Position. Es handelt sich in den theologischen Grundsatzfragen daher um Einheit von Wahrheit und Richtigkeit“ (Krawietz, 2002, 331).

¹⁰ Aufgrund der markanten inhaltlichen Übereinstimmung zwischen al-ʿAnbarīs Maxime und al-Ġāḥiẓ' Position – insofern beide sich durch ihre Akzeptanz pluralistischer Standpunkte in theologischen und dogmatischen Differenzen auszeichnen, pflegten viele spätere Gelehrte, die Namen der beiden in einem Atemzug zu nennen, wenn sie das Prinzip *kullu muğtahid muṣīb* erläuterten (Al-ʿĀmidī, 2003, 4: 215; az-Zarkaši, 1992, 6: 236), so dass einige keinen Unterschied zwischen den beiden Personen machten (As-Subkī, 1995, 3: 257; Ibn Qudāma, 2009, 416).

die Auffassung vertreten habe, dass jeder, der sich aufrichtig und rational um die Wahrheit in Glaubensfragen bemüht, in einem bestimmten Sinne „recht“ habe bzw. entschuldigt (*ma'dūr*) sei, selbst wenn seine Schlussfolgerung sachlich falsch sei:

Al-Ġāḥiẓ war der Auffassung, dass sich die Erkenntnis der Wahrheit zwangsläufig in jenen Naturen vollzieht, die sich nach eingehender Betrachtung (*naẓar*) und rationaler Beweisführung (*istidlāl*) ernsthaft um Einsicht bemühen (*nāṣiba*). Wer trotz dieses Bemühens keine Gewissheit über die Einheit Gottes und die Prophetie erlangt, gilt als entschuldigt (*ma'dūr*); er ist weder ungläubig noch moralisch zu tadeln. (Al-Bāqillānī, 1998, 2:184)¹¹

Diese Haltung entfaltet das *iġtihād*-Prinzip im theologischen Kontext weiter – in der Linie al-ʿAnbarīs –, wobei nicht die objektive Richtigkeit, sondern die redliche Anstrengung (*iḥlās*) zum Kriterium der Verantwortung vor Gott wird. Damit verbindet al-Ġāḥiẓ eine epistemische Demut mit einer soteriologischen Optimierung.

Wie al-Ġazālī in seinem Werk *al-Mustaṣfā* überliefert, erweiterte al-Ġāḥiẓ diesen Grundsatz zu einem bemerkenswerten universalistischen Prinzip:

Wer nicht dem islamischen Bekenntnis angehört, sei er Jude, Christ oder Anhänger eines materialistischen Weltbilds, ist dann sündhaft, wenn er der Wahrheit aus Trotz entgegensteht, obwohl er innerlich von ihr überzeugt ist. Bemüht er sich jedoch um Einsicht (*baḥṭ*) und scheitert trotz ernsthafter Prüfung an der Erkenntnis der Wahrheit (*iġtihād*), so ist er entschuldigt und es trifft ihn keine Schuld. (2011, 2:883)¹²

Al-Ġazālī hebt den ethisch-normativen Charakter der These von al-Ġāḥiẓ' Position hervor, indem er die moralische Verantwortung des Wahrheitssuchenden ins Zentrum rückt. Dabei durchbricht al-Ġāḥiẓ mit seinem Entschuldigungsprinzip die konfessionellen Grenzen des klassischen *kalām*: Er formuliert einen universalistischen Ansatz, in dem auch nichtmuslimische Wahrheitssucher als entschuldigt gelten – vorausgesetzt, ihre Überzeugung beruht auf aufrichtiger und methodisch redlicher Anstrengung.

Im Kontext der *taṣwīb*-Lehre gewinnt al-Ġāḥiẓ' Konzept durch mehrere zentrale Aspekte an Profil. Besonders prägnant ist sein universalistischer Inklusivismus, der im klassischen *kalām* eine außergewöhnliche Form religionsübergreifender Verantwortlichkeit begründet. Hinzu tritt ein prozessorientiertes Verständnis von Wahrheitssuche, das Erkenntnis nicht als statische Erkenntniseinheit, sondern als dynamischen und fehlertoleranten Weg versteht. Grundlegend ist schließlich die ethische Dimension seines Ansatzes, die der moralischen Aufrichtigkeit im Erkenntnisprozess größeres Gewicht beimisst als der bloßen Übereinstimmung mit dogmatischen Lehrsätzen. Die beiden zitierten Verweise bei al-Bāqillānī und al-Ġazālī belegen zwar die revolutionäre Tragweite von al-Ġāḥiẓ' Position, doch ist zugleich hervorzuheben, dass beide Gelehrten seine Auffassung entschieden zurückwiesen und als theologisch unzulässige Abweichung bewerteten (Al-Ġazālī, 2011, 2:884; al-Bāqillānī, 1998, 2:185). Dennoch wirkte al-Ġāḥiẓ' Ansatz, gerade durch die Vehemenz dieser Ablehnung, als ständige Provokation weiter. Die paradoxe Wirkungsgeschichte zeigt sich darin, dass al-Ġāḥiẓ' inklusiver Standpunkt zwar in der unmittelbaren Folgezeit marginalisiert, aber von späteren Denkern wie Mīrzā al-Qummī (gest. 1231/1816) aufgenommen wurde. Sein Konzept markiert damit

¹¹ Text im arabischen Original:

وَرَعَمَ الْجَاحِظُ أَنَّ الْعِلْمَ بِذَلِكَ يَقَعُ اضْطِرَارًا فِي طَبَاعِ نَاصِبَةٍ بَعْدَ النَّظَرِ وَالِاسْتِدْلَالِ. وَأَنَّ مَنْ لَمْ يَقَعْ لَهُ الْعِلْمُ بِالتَّوْحِيدِ وَالتَّنْبُوَةِ بَعْدَ نَظَرِهِ فَإِنَّهُ مَعْدُورٌ غَيْرُ كَافِرٍ وَلَا مُلُومٍ.

¹² Text im arabischen Original:

إِنَّ مُخَالَفَةَ مِلَّةِ الْإِسْلَامِ مِنَ الْيَهُودِ وَالنَّصَارَى وَالدَّهْرِيَّةِ، إِنْ كَانَ مُعَانِدًا – عَلَى خِلَافِ اعْتِقَادِهِ – فَهُوَ آتِمٌ، وَإِنْ نَظَرَ فَعَجَزَ عَنِ إِدْرَاكِ الْحَقِّ، فَهُوَ مَعْدُورٌ غَيْرُ آتِمٍ.

einen systematischen Höhepunkt islamischen Denkens über normative Relativität, wobei diese nicht als Wahrheitsrelativierung missverstanden werden darf, sondern als realistischer Rahmen für die menschliche Aneignung absoluter Wahrheit unter den Bedingungen historischer und erkenntnistheoretischer Begrenztheit. Eine Perspektive, die später in schiitischen und sufistischen Diskursen aufgegriffen wurde.

Insbesondere bei Mirzā al-Qummī, wird diese Perspektive systematisch entfaltet. Sein Werk *al-Qawānīn* verdichtet die Schnittstelle zwischen *uṣūl al-fiqh* und *kalām* zu einer grundsätzlichen theologischen Reflexion: Jenseits der klassischen *taṣwīb*-Debatte überwindet al-Qummī die bloße Frage, *kullu muḡtahid muṣīb*, und richtet ausgehend von al-Ġāḡiḡ Ansatz den Blick auf das soteriologische Dilemma: Ist der Aufrichtige, der die Wahrheit verfehlt, sei es in Rechts- oder Glaubensfragen, vor Gott dennoch verantwortlich? Kann ein unverschuldeter Irrtum, sofern er nicht auf Gleichgültigkeit (*tafrīt*) oder Trotz (*inād*) beruht, heilbar oder gar gnadenhaft überwunden werden (Al-Qummī, 1431 H., 4: 449–450)?

Indem al-Qummī die Intentionalität (*niyya*) und den *ig̡tihād* zum Maßstab erhebt, entwickelt er die Implikationen des Ansatzes von al-Ġāḡiḡ zu einer konsequenten Theodizee des Irrtums weiter: Eine Theologie, die menschliche Fehlbarkeit nicht als Defizit, sondern als Anlass göttlicher Zuwendung begreift. In Glaubensfragen, die traditionell als weniger interpretationsoffen gelten, nähert er sich einer überraschend inklusivistischen Haltung an: Wenn jemand, sei er Muslim oder Nichtmuslim, aufgrund unvollständiger Information, fehlerhafter Überlieferung oder intellektueller Begrenztheit zu einem falschen theologischen Urteil gelangt, ohne willentliche Verweigerung der Wahrheit, so sei dies vor Gott nicht zwangsläufig sündhaft oder verdammenswert (Bhojani, 2024, 61). Al-Qummī begründet diese Position nicht bloß pastoral, sondern systematisch: Die Beweislage für viele fundamentale Lehren sei nicht absolut zwingend, zumindest nicht für jeden Menschen in jeder Situation. Und Gott, als der absolut Gerechte, könne niemanden für das bestrafen, was ihm epistemisch nicht zumutbar war: Al-Qummī greift dabei auf al-Ġāḡiḡ zurück und integriert implizit seine Konzepte:

Die Mehrheit argumentiert: Gott hat das Erlangen von Wissen in diesen [Glaubensfragen] zur Pflicht gemacht und dafür klare Beweise geliefert. Wer hier irrt, ist sündig, vorsätzlich nachlässig und bleibt verantwortlich. Die Antwort darauf ist: Eine absolute Pflicht zum Wissenserwerb [im Sinne von Gewissheit] ist abzulehnen. Vielmehr genügt, was ihm persönlich Gewissheit verschafft – ja, sogar eine unbestimmte Gewissheit, durch die die Seele Ruhe findet [...] Selbst wenn der Irrtum über den Islam die rechtlichen Konsequenzen für Ungläubige (*ḥukm al-kuffār*) im Diesseits nach sich zieht, heißt das nicht, dass ein redlich Suchender im Jenseits bestraft wird. (Al-Qummī, 1431 H., 4: 449)¹³

Mit dieser Position durchbricht al-Qummī den klassischen Dualismus von *ḥaqq* und *bāṭil* zugunsten eines differenzierten Modells: Wahrheit bleibt eins, aber ihr Verfehlen ist nicht selbstverständlich Schuld. Seine These lautet: Obwohl in Glaubensfragen nur eine objektive Wahrheit existiert, hängt die Schuldhaftigkeit eines Irrtums entscheidend von der inneren Haltung ab. Nur derjenige ist eschatologisch verdammniswürdig, der sich in „trotziger Ablehnung“ (*inād*) offenkundiger Wahrheit“ verhärtet oder durch „vorsätzliche Vernachlässigung“ (*tafrīt*)“ der Wahrheitssuche schuldig wird. Diese Position untermauert er durch eine bemerkenswerte Unterscheidung im *kāfir*-Konzept: Während das diesseitige Recht jeden Islamablehnenden als *kāfir* behandeln muss, gilt dies im Jenseits ausschließlich für wissentliche Wahrheitsverweigerer (Bhojani, 2024, 61).

¹³ Text im arabischen Original:

اَحْتَجَّ الْجُمْهُورُ: بِأَنَّ اللَّهَ تَعَالَى كَلَّفَ فِيهَا بِالْعِلْمِ وَنَصَبَ عَلَيْهِ دَلِيلًا، فَالْمُخْطِئُ لَهُ إِتْمٌ وَمَقَرَّرٌ بِالنَّبِيْعَةِ، فَيَبْتَقِي فِي الْعُهْدَةِ. وَجَوَائِبُهُ: يُمْنَعُ التَّكْلِيفُ بِالْعِلْمِ مُطْلَقًا إِنْ أُرِيدَ بِهِ التَّيَقُّنُ الْمَطْلُوقُ، بَلْ يَكْفِي مَا يَحْصُلُ لَهُ الْجَزْمُ وَالتَّيَقُّنُ الشَّخْصِيُّ، بَلْ وَيَكْفِي مُطْلَقُ الْجَزْمِ الَّذِي تَصْمِنُ إِلَيْهِ النَّفْسُ وَتَسْتَرِيحُ بِهِ [...] وَلَوْ سَلِمَ حُصُولُ الْكُفْرِ وَتَرْتِيْبُ أَثَرِهِ عَلَيْهِ فِي الْعُمُومِ، فَلَا نُسَلِمُ الْإِثْمَ مَعَ عَدَمِ التَّقْصِيرِ

Epistemologisch begründet al-Qummī dies mit einer doppelten Relativierung: Erstens seien die Beweise für Glaubensgrundsätze nicht immer absolut evident (*qaṭʿī*), zweitens sei „diese Annahme [der vorsätzlichen Nachlässigkeit] für die meisten gewöhnlichen Menschen (*ʿawāmm*) in den meisten grundlegenden Glaubensfragen völlig unzutreffend“ (Al-Qummī, 1431 H., 4:450). Daraus folgert er, dass kein Anspruch auf absolute Gewissheit bestehen könne; entscheidend sei vielmehr das aufrichtige Bemühen (*iğtihād bi-ihlās*). Diese Argumentation kulminiert in der theologischen Einsicht, dass ein gerechter Gott den aufrichtig Suchenden nicht für unverschuldeten Irrtum bestrafen könne. Hervorzuheben ist dabei al-Qummīs hermeneutische Schärfe, wenn er traditionelle Koraninterpretationen kritisiert: Der oft zitierte Vers „Diejenigen aber, die sich um unseretwillen abmühen, werden wir unsere Wege führen“ (Koran: 29:69; Paret, 2007, 282)¹⁴ beziehe sich für ihn keineswegs auf intellektuelles Ringen, sondern auf den konkreten Kampf gegen widrige teuflische Kräfte (Al-Qummī, 1431 H., 4:451).

Durch diese Synthese aus rechtlicher Präzision, theologischer Innovation und hermeneutischer Kritik schafft al-Qummī ein bis heute relevantes Paradigma, das dogmatische Starrheit durch ein dynamisches Verständnis von göttlicher Gerechtigkeit und menschlicher Erkenntnisbemühung überwindet.

2. Al-Ġaṣṣās: Pluralität als Ausdruck göttlicher Gnade

Wie erwähnt war al-Ġaṣṣās der erste Rechtsgelehrte, der in seinem Werk *al-Fuṣūl fī l-uṣūl* einen systematischen Teil über die *taṣwīb*-Maxime schrieb, und einer der ersten, der die Frage der Relativität systematisch und rechtstheoretisch begründete. Seine Argumentation zeigt exemplarisch, wie aus der erkenntnistheoretischen Begrenzung keine normative Schwäche, sondern eine theologisch legitimierte Kultur rechtspluraler Verantwortung erwachsen kann. Für al-Ġaṣṣās ist dabei die Vielfalt der vom Koran und der Sunna hergeleiteten Rechtsnormen entscheidend für die gesamte Diskussion, wo er insbesondere zwei Kategorien unterscheidet: Erstens Normen, deren Aufhebung oder Modifikation nicht möglich sei, da der gute oder böse Charakter (*ḥusn* und *qubḥ*) der jeweiligen Handlung evident erscheine. In diesem Bereich bestehe weder Spielraum für Meinungsverschiedenheiten unter den Gläubigen noch bestehe für die Gelehrten eine Verpflichtung zum *iğtihād*, da Gott hierfür eindeutige Beweise etabliert habe. Zweitens handele es sich um Normen, die in Abhängigkeit von den sich wandelnden Lebensumständen der Menschen variieren könnten. Nach al-Ġaṣṣās' Auffassung sei es denkbar, dass verschiedene Personengruppen in ein und demselben Fall zu unterschiedlichen Handlungen verpflichtet werden könnten, und zwar „in Übereinstimmung mit dem, was Gott – der Erhabene – in den jeweiligen Bestimmungen als *maṣlaḥa* (Gemeinwohl) erkennt“ (1994, 4:301). Bei rechtlichen Fragestellungen, zu denen kein eindeutiger Text existiert, entwickelt al-Ġaṣṣās die These, dass mehrere *iğtihād*-Urteile gleichzeitig wahrheitsfähig sein können. Entscheidend ist dabei nicht, welches Urteil objektiv richtig ist, sondern ob es methodisch sauber aus den Quellen hergeleitet wurde. Als normatives Kriterium führt al-Ġaṣṣās das Prinzip ein: Der *muğtahid* soll jenes Urteil fällen, das der Logik, Struktur und dem Sinn der offenbarten Texte am ähnlichsten ist (*ašbah bi-l-aṣl*) (1994, 4:302).

Diese Argumentation beruht, wie erwähnt, auf einem grundlegenden theologischen und hermeneutischen Prinzip: Die Offenbarung enthält in vielen Fällen keine monolithischen, eindeutigen Anweisungen, sondern spricht in Formen, die zur Auslegung einladen, sei es durch metaphorische Ausdrucksweise, durch intentional mehrdeutige Formulierungen oder durch stillschweigende Raumöffnung für Kontextualisie-

¹⁴ Text im arabischen Original: وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا.

rung. Genau darin liegt der Raum für *ijtihād*. Al-Ġaṣṣās veranschaulicht dieses Prinzip exemplarisch anhand zweier zentraler Quellen:

Zum einen verweist er auf den Koranvers 59:5: „*Was ihr von den Palmen umgehauen habt oder sie auf ihren Wurzeln stehen ließt – es geschah mit der Erlaubnis Gottes*“.¹⁵ Dieser Vers bezieht sich auf das taktische Fällen von Palmen während der Belagerung der Ortschaft, an der die jüdischen Banū an-Naḍir angesiedelt waren, durch die Muslime im Jahre 625. Einige Prophetengefährten hatten die Palmen gefällt, um die feindliche Stellung zu schwächen; andere hielten das für nicht erlaubt. Die Prophetengefährten handelten, so al-Ġaṣṣās, auf Grundlage ihres *ijtihād*, indem jede Gruppe zu ihrer Entscheidung nach bestem Wissen und Gewissen gelangte. Der Koran legitimiert im Nachhinein beide Handlungsweisen mit der Aussage „mit Gottes Erlaubnis“ (*bi-idn Allāh*). Für al-Ġaṣṣās ist dieser Vers der Beweis, dass verschiedene rechtliche Entscheidungen in derselben Situation göttlich legitim sein können, sofern sie aus redlicher Einschätzung resultieren (Al-Ġaṣṣās, 1994, 4: 307–310).

Zum anderen argumentiert al-Ġaṣṣās mit der bekannten Hadith-Episode über die Banū Qurayza, in der der Prophet seinen Gefährten befiehlt: „*Keiner von euch soll das Nachmittagsgebet beten, bis er die Banū Qurayza erreicht hat*“ (Al-Buḥārī, 1993, Hadith-Nr. 904, 1: 320).¹⁶ Unterwegs war die Zeit für das Nachmittagsgebet bereits fast verstrichen. Daher waren sich die Gefährten darüber uneins, ob sie es sofort verrichten oder bis zum Ziel warten sollten, auch wenn die Zeit dann bereits vorbei wäre, um dem Befehl des Propheten zu folgen. Ein Teil der Gefährten nahm daher den Befehl des Propheten wörtlich und verschob das Gebet, selbst als die Zeit zu vergehen drohte. Ein anderer Teil interpretierte ihn sinnorientiert und verrichtete das Gebet rechtzeitig vor Ort. Als der Prophet von der Spaltung hörte, missbilligte er keine der beiden Gruppen, sondern akzeptierte beide Auslegungen (Al-Buḥārī 1993, Hadith-Nr. 904, 1: 320).

Al-Ġaṣṣās deutet diese beiden Beispiele, den koranischen Vers und die prophetische Praxis, als klare Hinweise darauf, dass die göttliche Ordnung Spielraum für verantwortete Vielfalt eröffnet. Gottes Wille offenbart sich nicht ausschließlich im Ergebnis, sondern auch im prozesshaften Ernstnehmen der normativen Frage. Das bedeutet, dass Gott nicht ein einziges „richtiges“ Urteil erfordert, sondern unterschiedliche Bewertungen anerkennt, sofern sie auf methodisch redlichem *ijtihād* beruhen. Wenn daher die bereits vorhandenen koranischen und prophetischen Belegtexte unterschiedliche Urteile für ein und denselben Fall aufweisen, dann können die Urteile der *muḡtahidūn* in einem Fall, für den es gar keine bzw. mehrdeutige Belege gibt, ebenfalls alle richtig sein (Al-Ġaṣṣās, 1994, 4: 342).¹⁷ Al-Ġaṣṣās stützt sich dabei sowohl auf die *maṣlaḥa* als dynamisches Scharia-Konzept als auch auf Koranverse und Überlieferungen, die die unterschiedlichen Rechtsurteile der Gefährten, entstanden durch ihren jeweils eigenen *ijtihād*, als gültig anerkennen.

Zwar vertritt al-Ġaṣṣās dabei die Ansicht, dass es bei Gott eine Wahrheit gebe, jedoch hält er es auch für möglich, dass Gott in Bezug auf den vorliegenden Rechtsfall mehrere Erkenntniswege oder argumentative Zugänge zulasse. Ausgehend von der Tatsache, dass kein definitiver Beweis für die göttliche Wahrheit

¹⁵ Für die Übersetzung siehe Paret, 2007, 388: مَا قَطَعْتُمْ مِّن لَّيْنَةٍ أَوْ نَزَعْتُمْهَا قَائِمَةً عَلَىٰ أَسْوَلِهَا فَبِإِذْنِ اللَّهِ

¹⁶ Vgl. auch Hadith-Nr. 3893, 4: 1510: لَا يُصَلِّيَنَّ أَحَدُكُمْ الْعَصْرَ إِلَّا فِي بَنِي قُرَيْظَةَ.

¹⁷ „Wenn ein [koranischer oder prophetischer] Text in Bezug auf eine Angelegenheit eine Wahlmöglichkeit zwischen dem Tun und dem Verlassen bietet, dann ist es auch möglich, dass dies durch den *ijtihād* geschieht, und dass sowohl das Verbot als auch das Erlauben auf diesem Weg [des *ijtihād*] gleichzeitig das Urteil Gottes darstellen“ (Al-Ġaṣṣās, 1994, 4: 342). Text im arabischen Original:

وَإِذَا كَانَ جَائِزًا وُرُودُ النَّصِّ بِمَثَلِهِ عَلَىٰ وَجْهِ التَّخْيِيرِ، جَازَ أَنْ يُفْرَضَهُ مِنْ طَرِيقِ الْإِجْتِهَادِ، وَيَكُونُ وُرُودُ الْإِبَاحَةِ وَالْحَظْرِ جَمِيعًا عَلَىٰ هَذِهِ الشَّرْطِ حُكْمًا لِلَّهِ تَعَالَى.

vorliegt, muss der *muğtahid* sich bemühen, diese Wahrheit zu ermitteln und ihr zu entsprechen. Al-Ğaššās zufolge gelten die unterschiedlichen Urteile der *muğtahidūn* ebenfalls als wahrheitsfähig, soweit jeder von ihnen Gewissheit darüber hat, dass sein Urteil *ašbah bi-l-aṣl* (wörtl. „der Grundlage am ähnlichsten“) ist:

Gott hat die *muğtahidūn* nicht verpflichtet, den *ašbah bi-l-aṣl* zu treffen, da Er ihnen keinen eindeutigen Beweis dafür festgesetzt hat. Daher ist das Urteil, das Gott von ihnen in der Religion akzeptiert, jenes, das ihnen aufgrund ihres *iğtihād* als *ašbah bi-l-aṣl* erscheint. (Al-Ğaššās, 1994, 4: 303)¹⁸

Daraus leitet al-Ğaššās eine bemerkenswerte Konsequenz ab: Gott verlangt nicht, dass der Mensch das einzig wahre Urteil trifft, wohl aber, dass er sich mit Aufrichtigkeit, methodischer Sorgfalt und moralischer Ernsthaftigkeit bemüht. Die Wahrheit Gottes bleibt transzendent; das menschliche Urteil darf irren, solange es redlich ist. In diesem Sinne hebt al-Ğaššās hervor, dass Pluralität in der Rechtsfindung kein Defizit ist, sondern Ausdruck göttlicher Barmherzigkeit: „Gott hat den *ašbah bi-l-aṣl* als Erleichterung und Barmherzigkeit für die Menschen verborgen, damit die Anwendung der Urteile nicht erschwert werde und sich nicht auf einen einzigen Weg verenge“ (Al-Ğaššās, 1994, 4: 302).

Das bedeutet, dass *iğtihād* weit über ein bloßes Instrument der Normermittlung hinausgeht: Er wird zu einem Raum verantworteter Urteilskraft, zu einem ethisch aufgeladenen Akt im Spannungsfeld zwischen göttlichem Wahrheitsanspruch und menschlicher Endlichkeit. Das islamische Recht erscheint in diesem Licht nicht primär als System zwingender Eindeutigkeit, sondern – zumindest im Bereich der mehrdeutigen Belege – als strukturierter Möglichkeitsraum, in dem methodisch kontrollierte Pluralität zum Prinzip erhoben wird.

Diese Darlegung von al-Ğaššās' Position offenbart die grundlegende Spannung zwischen Relativität und Verbindlichkeit islamischer Normativität in der *tašwīb*-Debatte. Seine zentrale These, die in vier Punkten zusammengefasst werden kann, verdeutlicht diesen dialektischen Charakter: (1) Die Existenz einer absoluten göttlichen Wahrheit, die jeder *muğtahid* suchen müsse, stehe (2) der Anerkennung der menschlichen Erkenntnisgrenzen gegenüber; der Gelehrte sei zum Bemühen verpflichtet, aber nicht zum tatsächlichen Erfassen dieser Wahrheit. (3) Das Urteil des *muğtahid* repräsentiere den „*ašbah bi-l-aṣl*“, eine relative Annäherung an die göttliche Norm, die (4) in ihrer Pluralität dennoch jeweils gültige Gottesurteile darstellten. Diese Konzeption zeigt, wie al-Ğaššās die Relativität menschlicher Rechtsfindung mit der Verbindlichkeit islamischer Normativität zu vermitteln suchte, indem er die Gleichzeitigkeit von relativer menschlicher Erschließung und absolutem göttlichem Anspruch betonte. Damit entwickelte er die von al-‘Anbarī ursprünglich theologisch konzipierte *tašwīb*-Lehre zu einem Modell strukturierter, juristischer Deutungsoffenheit weiter, das die Dynamik islamischer Normenbildung zwischen göttlicher Vorgabe und menschlicher Aneignung paradigmatisch verkörpert.

3. Al-Bašrīs Theorie der amāra, epistemische Verantwortung statt normativer Zielgleichheit

Nicht alle damaligen Verfechter der *tašwīb*-Maxime von al-‘Anbarī begnügten sich mit der Vorstellung, dass sich Richtigkeit über Ähnlichkeit zur Offenbarung definieren lasse. Die mu‘tazilitischen *uṣūl*-Gelehrten verlangten eine noch präzisere Fundierung der Urteilsfindung, nicht im Ergebnis, sondern im Weg

¹⁸ Text im arabischen Original:

لَمْ يُكَلِّفُهُمْ إِصَابَةَ الْأَشْبَاهِ، وَلَا الْوُصُولَ إِلَيْهِ بِعَيْنِهِ، إِذْ لَمْ يَنْصِبْ لَهُمْ دَلِيلًا دُونَ غَيْرِهِ، وَجَعَلَ الْحُكْمَ الَّذِي تَعَبَّدَهُمْ بِهِ هُوَ مَا كَانَ فِي اجْتِهَادِهِمْ أَنَّهُ الْأَشْبَاهُ.

dorthin.¹⁹ Abū l-Ḥusayn al-Baṣrī, einer der prominenten Systematiker der muʿtazilitischen Rechtsmethodologie im 5./11. Jahrhundert, radikalisiert in gewisser Hinsicht in seinem *al-Muʿtamad* die erkenntnistheoretische Bescheidenheit des *ijtihād*-Denkens. Während al-Ġaṣṣāṣ, wie erwähnt, noch davon ausgeht, dass jedes verantwortete Urteil dem göttlichen Urteil „am ähnlichsten“ (*ašbah bi-l-aṣl*) sein sollte, verschiebt al-Baṣrī die normative Fokussierung weg vom Ergebnis hin zur epistemischen Qualität des Urteilsprozesses selbst. Entscheidend ist für ihn nicht, ob das Urteil der Wahrheit am nächsten kommt, sondern ob es durch methodisch legitime Indizien gestützt wird.

Zentral ist bei ihm der Begriff der *amāra*, ein epistemisches Indiz, das den *muḡtahid* zur Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Rechtsnorm führt.²⁰ Anders als bei al-Ġaṣṣāṣ geht es nicht um Ähnlichkeit mit bereits bekannten Normen, sondern um rational überprüfbare Argumente, die den Ausschlag für ein Urteil geben. Al-Baṣrī unterscheidet dabei zwischen starken und schwachen *amārāt* (Sg. *amāra*): Nur wenn der *muḡtahid* die jeweils stärkste *amāra* erkennt und auf ihr basierend entscheidet, erfüllt er seine theologische Verantwortung:

Die *amāra* ist zweierlei: stark und schwach. Wenn dem *muḡtahid* zwei *amārāt* begegnen, von denen die eine stärker ist als die andere, ist es ihm nicht erlaubt, von der stärkeren zur schwächeren überzugehen. Daraus ergibt sich, dass Gott – erhaben sei Er – den *muḡtahid* verpflichtet hat, sein Urteil auf die stärkste *amāra* zu stützen, und zwar auf der Grundlage der von Ihm eingesetzten Kriterien zur Gewichtung (*wuḡūh at-tarḡīh*). Dieses Vorgehen muss sich notwendig auf Wissen gründen. (Al-Baṣrī, 1964, 2: 983)

Diese Argumentationslinie steht in engem Zusammenhang mit der rationalistischen Ethik der Muʿtazila, die davon ausgeht, dass Gott den Menschen nicht nach der objektiven Wahrheit, sondern nach dem Grad seiner Erkenntnismöglichkeit beurteilt (ʿAbd al-Ġabbār, 1961, 11: 89, 265). Der Mensch ist verpflichtet, der stärksten *amāra* zu folgen, die ihm zur Verfügung steht. Kommt ein anderer *muḡtahid* mit denselben Voraussetzungen zu einem anderen Urteil, so ist auch dieser im Recht, sofern seine Entscheidung auf einer gleichwertig fundierten *amāra* beruht.

Al-Baṣrī betont diese Auffassung besonders im Hinblick auf praktische Normen (*furūʿ ad-dīn*), nicht jedoch auf Glaubenslehren (*uṣūl ad-dīn*). In den Rechtsfragen hält er die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher, widersprüchlicher Urteile nicht nur für denkbar, sondern für theologisch verantwortbar. Denn in unterschiedlichen sozialen und historischen Kontexten können unterschiedliche *amārāt* zu je verpflichtenden Ergebnissen führen; Pluralität ist hier kein Mangel, sondern Ausdruck der Differenziertheit göttlicher Ansprache:

Es widerspricht nicht der Vernunft, dass die *muḡtahidūn* trotz ihrer unterschiedlichen Urteile alle im Recht sind [...] Es widerspricht ebenso nicht der Vernunft, dass ein *muḡtahid* die Stärke einer bestimmten *amāra* erkennt, während ein anderer die Stärke einer anderen *amāra* wahrnimmt. In einem solchen Fall ist jeder

¹⁹ Die These von al-ʿAnbarī, dass jeder *muḡtahid* richtig liegt, wurde historisch gesehen erstmals von der Muʿtazila vertreten (Krawietz, 2002, 344). Die bekannte Auffassung der muʿtazilitischen Theologen wie Abū Ḥudayl al-ʿAllāf (gest. 225/840), Abū ʿAlī al-Ġubbāʾī (gest. 303/915) und sein Sohn Abū Ḥāsim (gest. 321/933) lautete, dass jeder *muḡtahid* in seinen Anstrengungen um das rechtliche Urteil des jeweils vorliegenden Falls recht hat (Al-Baṣrī 1964, 2: 949). Es ist erwähnenswert, dass al-Baṣrī die Auffassung seines Lehrers, ʿAbd al-Ġabbār, nicht erwähnt, obwohl dieser die These des *taṣwīb* in seinem al-Muḡni vertritt (ʿAbd al-Ġabbār, 1961, 17: 364).

²⁰ Al-Baṣrī widmete in seinem *uṣūl*-Werk dem Konzept der *amāra* eine systematische Untersuchung, insbesondere im Kontext des *qiyās* (Analogieschlusses). Seine Ausführungen verdeutlichen, dass er die *amāra* als zentrales Erkenntnisinstrument des *muḡtahid* betrachtete – eine methodische Besonderheit muʿtazilitischer Rechtslehre. Während andere Rechtsschulen den allgemeineren Begriff *dalīl* (Beweis) für alle Formen rechtlicher Argumentation, einschließlich *qiyās* und *ahād*-Überlieferungen, verwendeten, entwickelten die Muʿtaziliten eine differenzierte Theorie der *amāra*, die ihre spezifische Auffassung von der Relativität rechtlicher Erkenntnis widerspiegelt (Al-Baṣrī, 1964, 2: 690–697).

von ihnen verpflichtet, gemäß dem zu handeln, was er als richtig erachtet, auch wenn die Handlungen voneinander abweichen. So ist jeder von ihnen im Recht, da er nach seinem *ijtihād* handelt, wozu er verpflichtet ist. Es widerspricht auch nicht der Vernunft, dass eine Handlung für einen Menschen zu einer bestimmten Zeit als Pflicht erklärt wird, während die gegenteilige Handlung für einen anderen zur gleichen Zeit auch als Pflicht betrachtet wird; dies hängt von den jeweiligen Bedingungen des *muğtahid* ab, denn eine Handlung kann unter bestimmten Umständen Nutzen aufweisen, während das Gegenteil derselben Handlung unter anderen Umständen ebenfalls nützlich sein kann [...] Aus diesem Grund ist es nicht ausgeschlossen, dass eine Handlung nach der Einschätzung des *ijtihād* einen Nutzen bringen kann, während sie unter anderen Umständen auch durch den *ijtihād* schädlich sein kann. (Al-Baṣrī, 1964, 2: 960)²¹

Obwohl al-Baṣrī und al-Ġaṣṣās allen zum *ijtihād* befähigten Rechtsgelehrten die Richtigkeit ihrer jeweiligen Urteile zugestehen, unterscheiden sie sich, wie das Zitat zeigt, in der Frage, worin genau die Verpflichtung des *muğtahid* auf dem Weg zu dieser Richtigkeit besteht. Sowohl al-Ġaṣṣās als auch al-Baṣrī betonen, dass sich der *muğtahid* mit allen verfügbaren methodischen Mitteln um das bestmögliche Urteil bemühen muss – sei es auf Grundlage des wahrscheinlichsten Originals (*ašbah bi-l-aṣl*) bei al-Ġaṣṣās oder der stärksten *amāra* bei al-Baṣrī. Beide Autoren teilen die Überzeugung, dass das göttliche Urteil prinzipiell nicht mit Gewissheit (*yaqīn*) erreichbar ist, wohl aber durch argumentative Annäherung – und dass der *muğtahid* dafür keine objektive, sondern eine subjektive Richtigkeit (*išāba*) erlangen kann. Der zentrale Unterschied besteht jedoch darin, dass al-Baṣrī ausdrücklich die Möglichkeit einer Begründungsp pluralität (*taʿaddud al-wujūh al-muʿaddiya ilā l-ḥaqq*) anerkennt: Verschiedene *muğtahidūn* können auf Basis legitimer *amārāt* zu divergierenden, aber dennoch jeweils richtigen Urteilen gelangen. Er lehnt daher – im Anschluss an seinen Lehrer ʿAbd al-Ġabbār – ausdrücklich das „*ašbah bi-l-aṣl*“ ab,²² mit dem al-Ġaṣṣās voraussetzt, dass die individuell erreichbare Lösung nach der Vermutung des *muğtahid* den grundlegenden Prinzipien am ähnlichsten liegen müsse.

Trotz aller Unterschiede zeigt sich in ihrer gemeinsamen Grundannahme ein zentrales Moment islamischer Normenreflexion: Der *muğtahid* ist nicht verpflichtet, das tatsächliche göttliche Urteil zu treffen, sondern es genügt, wenn er ein eigenes Urteil fällt, das auf einer methodisch verantworteten Herleitung beruht. Diese Auffassung bringt die strukturierte Relativität islamischer Normenfindung deutlich zum Ausdruck. Ihre Positionen zeigen, wie die *taṣwīb*-Lehre eine dynamische Normativität begründet, die besonders für al-Baṣrī widersprüchliche Urteile nicht als Defizit, sondern als unvermeidliche Konsequenz menschlicher Erkenntnisbedingungen akzeptiert. Die Bindungswirkung dieser Urteile für den *muğtahid* und seine Anhänger unterstreicht, dass diese Relativität nicht auf beliebiger Meinungsvielfalt beruht, sondern auf einer methodisch kontrollierten Anstrengung des Erkennens gründet. Die göttliche Wahrheit bleibt dem Menschen zwar verborgen, entfaltet jedoch normative Verbindlichkeit in relativer Form.

Ausgehend davon distanziert sich al-Baṣrī dabei auch terminologisch vom Wahrheitsbegriff: Während al-Ġaṣṣās noch von einer verborgenen Wahrheit spricht, die sich im *ašbah bi-l-aṣl* spiegeln könnte, verwendet al-Baṣrī den Begriff „Wahrheit“ im Vergleich zur *išāba*, der methodischen Richtigkeit im Urteil, sehr selten

²¹ Text im arabischen Original:

لا يَمْتَنِعُ الْعَقْلُ أَنْ يَكُونَ الْمُجْتَهِدُونَ فِي الْفُرُوعِ عَلَى اخْتِلَافِهِمْ مُصِيبِينَ [...] وَلَيْسَ بِمُتَمَتِّعٍ فِي الْعَقْلِ أَنْ يَظَنَّ الْمُجْتَهِدُ قُوَّةَ بَعْضِ الْإِمَارَاتِ وَيَظَنَّ غَيْرَهُ قُوَّةَ غَيْرِهَا مِنَ الْإِمَارَاتِ، فَيَلْزِمُ كُلَّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا أَنْ يَعْمَلَ بِحَسَبِ مَا ظَنَّهُ وَإِنْ اخْتَلَفَ الْفِعْلَانِ، فَيَكُونُ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا فِي فِعْلِهِ لِمَا يَفْعَلُهُ مُصِيبًا لِمَا كَلَّفَ. وَلَيْسَ بِمُتَمَتِّعٍ فِي الْعَقْلِ أَنْ يَكُونَ الْفِعْلُ وَاجِبًا عَلَى زَيْدٍ وَنَقِيضُهُ عَلَى غَيْرِهِ فِي ذَلِكَ الْوَقْتِ، وَيَجُوزُ أَنْ يَجِبَ عَلَيْهِ ضِدُّهُ أَوْ نَقِيضُهُ فِي ذَلِكَ الْوَقْتِ عَلَى غَيْرِ ذَلِكَ الشَّرْطِ، فَيَكُونُ الْفِعْلُ مَصْلَحَةً عَلَى شَرْطِ، وَضِدُّهُ وَنَقِيضُهُ مَصْلَحَةً عَلَى شَرْطٍ آخَرَ [...] عَلَى هَذِهِ الْوُجُوهِ لَمْ يَمْتَنِعْ أَنْ يَكُونَ الْفِعْلُ مَصْلَحَةً إِذَا أَدَّى الْإِجْتِهَادُ إِلَيْهِ وَمُفْسَدَةً إِذَا أَدَّى الْإِجْتِهَادُ إِلَى غَيْرِهِ

²² In ihren *uṣūl*-Schriften üben sowohl ʿAbd al-Ġabbār als auch al-Baṣrī deutliche Kritik am Begriff *ašbah bi-l-aṣl*, wie er von al-Ġaṣṣās geprägt wurde (ʿAbd al-Ġabbār, 1961, 17: 375; al-Baṣrī, 1965, 2: 982).

(Al-Baṣrī, 1964, 963-964.). Wahrheit bleibt für ihn letztlich sekundär; entscheidend ist die Verbindlichkeit des Verfahrens.

Besonders bemerkenswert ist, dass al-Baṣrī die Möglichkeit widersprüchlicher Richtigkeit nicht nur theoretisch behauptet, sondern explizit auf kontroverse Themen wie Nutzen und Schaden in konkreten Handlungen anwendet. In seiner Rechtstheorie wird daher die Bewertung der Beweiskraft der *amārāt* unmittelbar mit dem *maṣlaḥa*-Prinzip verknüpft, ein methodischer Durchbruch, der die kontextabhängige Relativität normativer Urteile systematisch verankert. Diese situative Kontextualisierung von Normativität führt zu einem flexiblen, aber methodisch kontrollierten Rechtsverständnis, das der Komplexität menschlicher Lebenswirklichkeiten gerecht wird. So kann etwa ein und dieselbe Handlung je nach Umständen und betroffenen Personenkreisen unterschiedliche rechtliche Bewertungen erfahren, ohne dass dies die Verbindlichkeit der Einzelurteile infrage stellt. Al-Baṣrī entwickelt damit die Lehren seines Lehrers ‘Abd al-Ġabbār entscheidend weiter, der das *maṣlaḥa*-Prinzip zwar als teleologische Grundlage der Normenbegründung etabliert (‘Abd al-Ġabbār 1961, 17:13), aber nicht so systematisch auf die *amāra*-Bewertung angewendet hatte.²³

Das Besondere an al-Baṣrīs Ansatz ist die Art und Weise, wie er die scheinbare Spannung zwischen normativer Flexibilität und methodischer Strenge auflöst. Einerseits erkennt er die grundlegende Relativität menschlicher Erkenntnis und damit die Notwendigkeit unterschiedlicher Rechtsurteile an. Andererseits sichert sein System durch klare Kriterien der *maṣlaḥa*-Abwägung und eine stringente Methodik den Anspruch auf objektive Verbindlichkeit. Diese Synthese aus theoretischer Kohärenz und praktischer Anwendbarkeit macht al-Baṣrīs Konzeption zu einem Höhepunkt mu‘tazilitischer Rechtslehre und erklärt ihre anhaltende Relevanz für moderne Diskussionen über islamische Rechtserneuerung und Normenbegründung. Zwar setzt sich al-Baṣrī nicht systematisch mit der Frage auseinander, nach welchen Kriterien die Stärke einer *amāra* bestimmt werden kann. Doch sein wiederholter Verweis auf die zentrale Rolle der *maṣlaḥa* im Prozess rechtsmethodischer Urteilsfindung legt nahe, dass sich diese Stärke primär an ihrer Nähe zur *maṣlaḥa* bemisst – also an ihrem Potenzial, Nutzen zu stiften und Schaden zu vermeiden –, was zugleich die Grundlage seines Abwägungsprinzips bildet.

III. Fazit

Damit lässt sich festhalten, dass die Ansätze von al-Ġaṣṣāṣ, al-Baṣrī, al-Ġāḥiẓ und al-Qummī unterschiedliche, doch komplementäre Perspektiven auf die Relativität islamischer Normativität eröffnen, jede verankert in ihrer eigenen Disziplinlogik, gemeinsam jedoch getragen von einer tiefen Skepsis gegenüber einem epistemischem Absolutheitsanspruch.

Al-Ġāḥiẓ‘ ursprünglich im *kalām*-wissenschaftlichen Kontext entwickelte Grundthese findet ihre systematischste Weiterführung bei al-Qummī, der sie um eine soteriologische Dimension erweitert. Während al-Ġāḥiẓ als eigentlicher Urheber des universalistischen Entschuldigungskonzepts (*i‘dār*) gilt, verleiht al-Qummī dieser Idee juristische Präzision: Auch wer irrt, kann gerechtfertigt sein, sofern der Irrtum nicht aus absichtlicher Verweigerung (*‘inād*) oder epistemischer Nachlässigkeit (*tafrīt*) resultiert. Damit überträgt er al-Ġāḥiẓ‘ theologische Kernidee auf die eschatologische Dimension und befreit den Menschen von einer Wahrheitspflicht, die seine Erkenntnisgrenzen übersteigt.

²³ Für eine ausführliche Behandlung der *uṣūl*-Einstellungen ‘Abd al-Ġabbārs siehe Abdelrahem, 2022.

Bei al-Ğaṣṣāṣ steht die Offenbarung selbst im Mittelpunkt als mehrdeutiger Textkörper, der Pluralität nicht nur zulässt, sondern theologisch legitimiert: Unterschiedliche Urteile sind hier kein Ausdruck von Beliebigkeit, sondern ein Zeichen göttlicher Barmherzigkeit, solange sie sich dem *ašbah bi-l-aṣl*, der strukturellen Nähe zur Offenbarung, verpflichten.

Al-Baṣrī wiederum verschiebt den normativen Fokus von der Ähnlichkeit mit einem Ideal hin zur Stärke der epistemischen Indizien. Nicht das Ergebnis ist maßgeblich, sondern der Weg: Die methodisch verantwortete *iṣāba* ersetzt die Vorstellung von objektiver Wahrheit durch ein Modell begründeter Richtigkeit, relativ, aber bindend.

Die so manifestierte Urteilspluralität ist keine normative Schwäche, sondern Folge einer theologischen Anthropologie, die menschliche Erkenntnis gerade in ihrer Begrenztheit ernst nimmt. Im Zentrum steht die revolutionäre Annahme, dass normative Geltung nicht an metaphysische Evidenz gebunden ist, sondern an methodisch kontrollierte Annäherung. Wahrheit erscheint so nicht als Besitz, sondern als Verpflichtung, der *muğtahid* vertritt keinen Wahrheitsanspruch, sondern Verantwortung unter Unsicherheit.

Allen drei Denkern gemeinsam ist eine Haltung, die Wahrheit, Urteil und Verantwortung nicht deckungsgleich denkt, sondern in ein dynamisches Verhältnis zueinander setzt: *Was gilt, muss nicht absolut sein. Was irrt, muss nicht falsch sein. Und was differiert, kann dennoch verbindlich sein.* Diese Struktur widerlegt simplifizierende Narrative vom islamischen Recht als bloßem Gebotssystem, vielmehr begegnet es der Herausforderung pluraler Geltungsansprüche durch ein Modell, das göttliche Wahrheit und menschliche Urteilsfähigkeit produktiv vermittelt. In dieser Perspektive wird das islamische Recht zu mehr als nur einem Subsystem unter „religiösen Rechten“. Es entwirft ein Modell von Normativität, das transzendente Letztbegründung nicht aufhebt, sondern in methodische Bescheidenheit übersetzt; das menschliche Urteil nicht ersetzt, sondern zur tragenden Instanz normativer Ordnung macht; und das Differenz nicht als Problem, sondern als strukturelles Moment eines verantwortbaren Rechtsdenkens anerkennt. Das Ergebnis ist ein normativer Raum, der weder in Dogma erstarbt, noch in Beliebigkeit zerfällt. Es ist ein Recht, das Ambiguität erträgt, strukturell integriert und darin ein Modell epistemischer Urteilskraft entwickelt, das auch jenseits des islamischen Diskurses resonanzfähig ist.

Was lässt sich aus der klassischen islamischen Normenlehre gewinnen, wenn man sie nicht lediglich als Sammlung religiöser Regeln oder als positivistisch umsetzbare Scharia-Auffassung versteht, sondern als eine eigenständige Kultur des Urteilens unter dem Anspruch göttlicher Normativität? Die vorgestellten Denkfiguren, von al-Ğaṣṣāṣ' Theologie der Barmherzigkeit im Dissens über al-Baṣrī's Rationalisierung normativer Richtigkeit bis hin zu al-Ğāhiz' soteriologischer Entlastung des aufrichtigen Irrtums, sind mehr als historische Argumente. Sie eröffnen ein theologisches Denkmuster, das den Umgang mit normativer Ungewissheit als notwendige Konsequenz der Endlichkeit menschlicher Urteilskraft angesichts transzendenter Wahrheit ermöglicht. Was hier sichtbar wird, ist eine Hermeneutik des Rechts, die Wahrheit nicht auf ihre Durchsetzbarkeit reduziert, sondern sie als Horizont methodischer Redlichkeit interpretiert. Die Offenbarung erscheint nicht als System vollständiger Normen, sondern als geöffneter Diskursraum, der methodisch erschlossen, kontextualisiert und verantwortet werden will. Das Urteil des *muğtahid* ist in diesem Rahmen eine Form epistemischer Ethik, ein Versuch, der göttlichen Ordnung gerecht zu werden, ohne sie zu vereinnahmen. Diese Haltung birgt ein tiefes theologisches Ethos: *Irren ist möglich, ohne moralisch verfehlt zu sein; differieren erlaubt, ohne den Geltungsanspruch aufzugeben.*

Diese theologische Tiefenschärfe ist jedoch nicht nur innerislamisch von Bedeutung. In ihrer methodischen Struktur steht die klassische Normenlehre in bemerkenswerter Resonanz mit zeitgenössischen rechtsphilosophischen Fragestellungen. Denn was al-Baṣrī als *iṣāba* beschreibt, das methodisch verantwortete Urteil unter Unsicherheit, lässt sich auch als islamische Parallele zu Dworkins Konzept der „besten begründbaren

Entscheidung“ lesen (1986, Kap. 6 u. 7). Al-Ġāhiz‘ Einsicht in die Nichtschuldhaftigkeit epistemisch bedingten Irrtums verweist auf das moraltheologische Äquivalent dessen, was in säkularen Rechtsordnungen als Verhältnismäßigkeit, Angemessenheit oder Fehlerfreundlichkeit diskutiert wird. Und al-Ġaṣṣāṣ‘ Verständnis göttlicher Mehrdeutigkeit in normativer Offenbarung steht der rechtstheoretischen Idee normativer Ambiguität, wie sie in postpositivistischen Modellen formuliert wird, erstaunlich nahe. Gerade deshalb liegt im klassischen islamischen Rechtsdenken ein Potenzial, das weit über sein eigenes Traditionssystem hinausweist. Es vermag ein Modell normativer Rationalität zu entwerfen, das zwischen transzendenten Letztbegründung und kontextgebundener Urteilskraft vermittelt und so einen eigenständigen Beitrag zur Weiterentwicklung des rechtswissenschaftlichen Denkens leisten kann. In dieser Perspektive wird islamische Normativität nicht zum Sonderfall religiösen Rechts, sondern zu einer eigenständigen Form normativer Theorie, die dem säkularen Diskurs als dialogfähige und kreative Bezugsordnung dienen kann, die zur Auseinandersetzung anregt und gleichberechtigt zur Seite tritt.

Literatur

- ‘Abd al-Ġabbār, Abū l-Ḥasan ibn Ahmad al-Hamadānī (1961). *Al-muġnī fi abwāb at-tawḥīd wa-l-‘adl*, ed. Ṭāha Ḥusayn. Dār al-Kutub al-Miṣriyya.
- Abdelrahem, Mohammed (2022). Auswirkung der Theologie auf das rechtsphilosophische Denken der Mu‘tazila: Lektüre bei al-Qādī ‘Abd al-Ġabbār. *Zeitschrift für Recht und Islam* 13/14, 57–80. <http://zri.gair.de/index.php/de/inhalte/aktuelle-ausgabe>
- Abou El-Fadl, Khaled (2010). *Speaking in God’s Name*. Oneworld.
- Al-Āmidī, ‘Alī b. Muḥammad (2003). *Al-Iḥkām fi uṣūl al-aḥkām*, ed. ‘Abd ar-Rāziq ‘Afīfī. Al-Maktab al-Islāmī.
- Al-Baġdādī, Abū Bakr Aḥmad b. ‘Alī (2004). *Tārīḥ Baġdād*, ed. Muṣṭafā ‘Abdel-Qādir ‘Aṭā. Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Al-Bāqillānī, Abū Bakr Muḥammad ibn aṭ-Ṭayyib (1998). *At-Taqrīb wa-l-irṣād*, ed. ‘Abd al-Ḥamīd ‘Alī Abū Zunayd. Mu‘assasat ar-Risāla.
- Al-Baṣrī, Abū l-Ḥusayn Muḥammad b. ‘Alī (1964). *Al-mu‘tamad fi uṣūl al-fiqh*, ed. Muḥammad Ḥamīdullāh. Französisches Institut für Arabische Studien.
- Al-Baṣrī, Abū l-Ḥusayn Muḥammad b. ‘Alī (1989). *Šarḥ al-‘umad*, ed. ‘Abd al-Ḥamīd Abū Zunayd. Dār al-Maṭba‘a al-Salafiyya.
- Bhojani, Ali-reza (2024). ‘Is Every Mujtahid Correct?’ and the Implications of Holding Incorrect Theological Beliefs for one’s Fate in the Hereafter, from the Qawānīn al-Uṣūl of Mīrẓā al-Qummī (d. 1231/1816). In Omar Anchassi & Robert Gleave (Hg.), *Islamic law in context: a primary source reader* (58–69). Cambridge University Press.
- Al-Buḥārī, Abū ‘Abdullāh Muḥammad b. Ismā‘īl (1993). *Saḥīḥ al-buḥārī*, ed. Muṣṭafā Dīb al-Baġā. Dār Ibn Kathīr.
- Aḍ-Ḍahabī, Šams ad-Dīn Abū ‘Abdullāh Muḥammad (1996). *Sīyar a‘lām an-nubalā’*, ed. Šu‘ayb al-Arna‘ūṭ. Mu‘assasat al-Risāla.
- Dworkin, Ronald (1986). *Law’s Empire*. Harvard University Press.
- Al-Ġaṣṣāṣ, Abū Bakr Aḥmad b. ‘Alī ar-Rāzī (1994). *Al-fuṣūl fi l-uṣūl*, ed. ‘Uġayl Ġāsīm an-Našmī. Ministerium für Stiftungswesen und Islamische Angelegenheiten.

- Al-Ġazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad (2011). *Al-mustasfā min 'ilm al-uṣūl*, ed. Muḥammad 'Abd ar-Raḥmān al-Mar'aṣlī. Dār an-Nafā'is.
- Al-Ḥaṭīb, Mu'taz (2011). Maqālat taṣwīb al-muḡtahidīn – musāhama fī Tārīḫ al-Afkār. *Zeitschrift at-Tafāhum* 9(32), 38–71.
- Ibn Qudāma, Muwaffaq ad-Dīn 'Abdallāh b. Aḥmad (2009). *Rawḍat an-nāẓir wa-ḡunnat al-manāẓir*, ed. Muḥammad al-Murābī. Mu'assasat al-Risāla.
- Ibn Qutayba, Abū Muḥammad 'Abdullāh b. Muslim (1999). *Ta'wīl muḡtalaf al-ḥadīth*, ed. Muḥammad Muḥiy ad-Dīn al-Aṣfar. Al-Maktab al-Islāmī.
- Krawietz, Brigit (2002). *Hierarchie der Quellen im tradierten sunnitischen Islam*. Duncker & Humblot.
- Poya, Abbas (2003). *Anerkennung des Iḡtihād - Legitimation der Toleranz: Möglichkeiten innerer und äußerer Toleranz im Islam am Beispiel der Iḡtihād-Diskussion*. Klaus Schwarz.
- Paret, Rudi (2007). *Der Koran – Übersetzung*. 12. Auflage. Kohlhammer.
- Al-Qummī, al-Mīrzā Abū l-Qāsim (1431 H.). *Al-Qawānīn al-muḡkama fī l-uṣūl al-mutqana*, ed. Riḍa Hussayn Ṣubḫ. Dār al-Maḥaḡḡa al-Bayḍā'.
- As-Subkī, Taqiy ad-Dīn 'Alī b. 'Abd al-Kāfī (1995). *Al-ibḥāḡ fī ṣarḫ al-minḥāḡ*, Hrsg. eine Gruppe von Gelehrten. Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Aṭ-Ṭabarī, Abū Ġa'far Muḥammad b. Ġarīr (o.J.). *Tārīḫ ar-rusul wa-l-mulūk* (bekannt als *Tārīḫ aṭ-Ṭabarī*), ed. von Muḥammad Abu l-Faḍl Ibrāhām. Dār Swīdān.
- Van Ess, Josef (1992). *Theologie und Gesellschaft im 2. und 3. Jahrhundert Hidschra*, Bd. 2. De Gruyter.
- Wakī', Muḥammad b. Ḥalaf b. Ḥayyān (1947). *Aḥbār al-quḍāh*, ed. 'Abd al-'Azīz al-Marāḡī. Maṭba'at al-Sa'āda.
- Az-Zarkaṣī, Badr ad-Dīn Muḥammad (1992). *Al-Baḥr al-muḡīṭ fī uṣūl al-fiqh*, ed. 'Abd as-Sattār Abū Ġudda. Wizārat al-Awqāf wa-l-Šu'ūn al-Dīniyya.
- Az-Zuḥaylī, Wahba (1986). *Uṣūl al-fiqh al-islāmī*. Dār al-Fikr.
- Zysow, Aron (2013). *The Economy of Certainty – an Introduction to the Typology of Islamic Legal Theory*. Lockwood.

Farid Suleiman & Mira Sievers (Hg.). *The Grammar of 'God' in Judaism, Christianity and Islam*. De Gruyter. 2024. 120 Seiten. ISBN 978-3-11-150136-9.

Rezensiert von **Tobias Specker SJ**

Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen/Frankfurt

Wenn Theologien ihre interreligiösen Beziehungen reflektiert vertiefen wollen, so geschieht dies nicht nur durch das Studium der jeweils anderen Tradition, sondern auch durch die Frage, ob ein fruchtbarer gemeinsamer Bezug auf eine dritte Position möglich ist. Diese „Figur des Dritten“, deren Bedeutung auch in der komparativen Theologie hervorgehoben wird, ist in der formativen und klassischen Periode des Islam durch die Rezeption aristotelisch-neuplatonischer Philosophie gegeben, die in Methodik und Fragestellung christliches, islamisches und jüdisches theologisches Argumentieren angeregt und zu Überschneidungen geführt hat. Die Figur des Dritten tritt heute deutlich prägnanter im Plural auf und umfasst philosophische, politik- und sozialwissenschaftliche oder auch naturwissenschaftliche Fragehorizonte. Der vorliegende Band buchstabiert eine spezifische Referenz aus, indem er sein Anliegen wie folgt formuliert: „To bridge the gap between religious convictions and philosophical contemplation, this edited volume adopts a distinct approach by taking the later philosophy of Wittgenstein as a new ‚figure of the third“ (S. 3).

Der Publikation liegt ein Forschungsprojekt der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) zugrunde, das 2020/21 in nachfolgender Zusammenarbeit mit dem Bayerischen Forschungszentrum für Interreligiöse Diskurse (BaFID) nichts Geringeres unternahm, als jüdische, christliche und islamische Theologen und Theologinnen anhand des sprachanalytischen Spätwerkes des österreichischen Philosophen über das Verständnis des Wortes „Gott“ in das Gespräch zu bringen. Die Leitidee, Wittgensteins Konzeption von Philosophie als grammatischer Untersuchung auf theologische Fragestellungen anzuwenden, kann auf Bemerkungen und Gespräche Wittgensteins selbst zurückgreifen, die der Beitrag von Genia Schönenbaumsfeld exemplarisch rekapituliert. Zugleich kann der Band an eine etablierte theologische Rezeption Wittgensteins anknüpfen, die auch zum Beispiel von Klaus von Stosch in das interreligiöse Gespräch eingebracht wurde.

Das Verständnis von Theologie als grammatischer Analyse hat dabei zunächst eine kritische Funktion, um ein angemessenes Verständnis religiöser Sprache zu etablieren: „Wittgenstein eschews metaphysical theorizing in favor of gaining clarity through the method of grammatical investigation of our concepts“ (S. 9). Die Annahme ist, dass theologische Argumentationen ebenso wie ihre religionskritische Bestreitung auf ungeklärter Verwendung religiöser Ausdrücke (z. B. „Wie kann Gott zugleich unendlich und eine Person sein?“ (S. 22) beruhen können, die alltägliche Redeweise auf theologische Sachverhalte übertragen, ohne die Konstitution der Bedeutung aus der jeweiligen Sprachverwendung zu erschließen. Demgegenüber ist die Leitperspektive: „Practice gives the words their sense“ (S. 16), wobei Praxis im weiten Sinne einer entsprechenden Lebensgestaltung („Christian form of life“ (S. 31) / „Islamic way of life“ (S. 98)) verstanden

werden muss, ganz im Sinne von Wittgensteins Bemerkung: „Also obgleich es *Glaube* ist, doch eine Art des Lebens“ (S. 30).

Genauer gesagt bringt die Analyse der Sprachverwendung erstens eine logische Syntax in den Blick, in der die Bedeutung nicht aus der Addition von isolierten Einzelbedeutungen entsteht. Zweitens betrachtet sie die Verbindung der Syntax mit den jeweiligen linguistischen Praktiken und plädiert damit drittens für eine Pluralität von Sprachspielen, in denen Worte auf unterschiedliche Weise gebraucht werden. Das Ziel der Untersuchung ist, „to acquire a new way of thinking and speaking about God which, in turn, allows one to participate in religious practices in a more whole-hearted way“ (S. 19).

Die Struktur des Bandes wird dem Anliegen, über die Figur des Dritten zu einem vertieften wechselseitigen Verständnis zu kommen, gerecht: Nach einer kurzen Einleitung folgen drei ausführliche Beiträge aus christlicher (Genia Schönenbaumsfeld), jüdischer (Daniel Weiss) und islamischer (Farid Suleiman) Sicht. Der christliche Beitrag bietet zudem einen Überblick über Themen des Spätwerkes von Wittgenstein und seines Bezuges zur Theologie, so dass dieser Beitrag auch einführend gelesen werden kann. Zum Abschluss reagieren in umgekehrter Reihenfolge die drei Beitragenden auf die jeweils zwei anderen Beiträge, so dass sich ein Netz aus Responsen ergibt.

Der Beitrag der Philosophieprofessorin **Genia Schönenbaumsfeld**, die an der Universität von Southampton über Wittgenstein und Kierkegaard forscht, knüpft an die Unterscheidung einer Oberflächen- von einer grammatischen Tiefenstruktur an und legitimiert ihre theologische Anwendung anhand einer Aussage aus Wittgensteins Konversation mit Rush Rees: „Our statements about God have a different grammar from our statements about human beings“ (S. 14). Inhaltlich geht sie von Wittgensteins Kritik an einem exklusiven „augustinischen“ Sprachverständnis aus, in dem isolierte Ausdrücke einzelne Objekte repräsentieren. Dieses Alltagsverständnis zeitigt kritische Folgen: Wenn es unreflektiert auf Sachverhalte religiöser Rede übertragen wird, wird nämlich so Gott als eine Art supranaturales, metaphysisches Objekt verstanden. Dieses übernatürliche Objekt wird sodann durch eine additive Übertragung von bekannten Alltagsbedeutungen weiter erschlossen, so dass eine widersprüchliche Konzeption Gottes entsteht, die Wittgenstein in einer Bemerkung spöttisch als „gaseous vertibrate“ (S. 15) charakterisiert. Schönenbaumsfeld akzentuiert derart eine Kritik des Anthropomorphismus, der nicht nur in Übertragung physisch anthropomorpher Aussagen, sondern auch in dem Verständnis Gottes als metaphysisches gegeben ist.

Schönenbaumsfeld wendet diese Kritik nun material auf die Trinitätstheologie an und unterstreicht, dass sich das trinitarische Verständnis Gottes nicht durch die Kombination der vorab bekannten Ausdrücke „Person“ und „drei“ erschließt. Positiv rehabilitiert Schönenbaumsfeld die Barth'sche Rede von den „Seinsweisen Gottes“ gegenüber ihrer Kritik durch Wittgenstein: Die Barth'sche Trinitätstheologie, so Schönenbaumsfeld, ist gerade nicht als Aussage über ein metaphysisches dreieiniges Objekt, sondern als Regulativ der Rede von einem personalen trinitarischen Gott zu verstehen, die sowohl den Tritheismus und als auch den Modalismus vermeiden will.

Während Schönenbaumsfeld von der Darstellung Wittgensteins aus auf eine theologische Problematik zugreift, gehen die beiden weiteren Beiträge den umgekehrten Weg: Sie gehen von einer spezifischen theologischen Problematik aus und nutzen Wittgenstein zu einem „critical reassessment“ (S. 67). Das Ziel ist aufzuzeigen, dass die Problematisierung auf der mangelnden Berücksichtigung der Eigenständigkeit theologischer Grammatik beruht.

So geht der Senior Lecturer in den Jüdischen Studien der Universität Cambridge **Daniel H. Weiss**, der intensiv zur modernen jüdischen Philosophie und Theologie publiziert hat, von der Spannung zwischen Transzendenz und personaler Adressierbarkeit Gottes aus. Diese Spannung kristallisiert sich in der Frage,

ob Gott einen spezifischen Eigennamen haben kann, wie es die biblischen Quellen mit dem Tetragramm JHWH überliefern. Die frühe christliche Literatur sieht dies im Horizont der ihr zeitgenössischen Philosophie kritisch. Sie deutet den personalen Eigennamen als unangemessene Eingrenzung des Schöpfers alles Seienden und präferiert die Namenlosigkeit Gottes bzw. das Verständnis der Namen als „appellations derived from His good deeds and functions“ (S. 43). Die rabbinische Tradition hingegen hält grundlegend an der Angemessenheit des Eigennamens fest. Zugleich bindet sie das Aussprechen des Eigennamens an einen konkreten religiösen Vollzug, nämlich die rituellen Vollzüge im Tempel. Dieser ist jedoch zur rabbinischen Zeit zerstört und Gottes Präsenz (Schechina) ist nach rabbinischer Auffassung nur indirekt anwesend, so dass die rabbinische Tradition in der Verwendung des Substitutes (Adonai) Entzug und Präsenz zusammenhält und auf die messianische Wiederherstellung hofft. Ausführlich thematisiert Weiss auch die Reflexion über den Eigennamen Gottes in der modernen jüdischen Philosophie (Abraham Joshua Heschel und Herrman Cohen).

Angesichts dieser unterschiedlichen Traditionen will Weiss zeigen, dass die philosophisch-christliche Problematisierung eine vorschnelle und uniforme theoretische Klärung ist, die die Verbindung von religiöser Rede und religiöser Praxis des Gebetes missachtet. Es geht ihm dabei nicht darum, die größere Angemessenheit der rabbinischen Praxis zu erweisen, wohl aber, die kategorische Annahme zu entkräften: „If you want to uphold God’s status as creator and not as created, you *must* robustly reject any notion of God having a name“ (S. 44). Hierzu rekurriert er auf Wittgensteins Kritik an einem deduktiv-begrifflichen Sprachverständnis, in dem Bedeutung allein durch die Subsumption unter einen Oberbegriff entsteht. Die Pointe seiner Überlegungen ist schließlich, einer logischen eine ethische Ausrichtung des Sprachgebrauchs gegenüberzustellen.

Der Ausgangspunkt des an der Universität Greifswald lehrenden islamischen Theologen **Farid Suleiman** ist der moderne Religionsbegriff, den er als ein uniformierendes Vorzeichen problematisiert, das die Moderne vor die Gottesfrage setzt: „Religion‘ is fully domesticated within the modern secular project’s normative conceptual terrain that defines the modern ordering of reality and rationality“ (S. 77). Er folgert: „The outcome is a certain type of philosophical theism“ (S. 78). Der Allianz aus modernem Religionsbegriff und philosophischem Theismus setzt Suleiman die Pascal’sche Unterscheidung des „Gottes der Philosophen“ und des „Gottes Abrahams“ (mit einer abrahamitisch harmonisierten Weglassung von Isaak und Jakob) entgegen. Ersteren sieht er noch einmal genauer durch die Auffassung von Gott als Grund einer unveränderlichen rationalen Struktur der Wirklichkeit, in der Ontologie und Logik zusammenkommen, und durch die funktionale Instrumentalisierung von religiösen Praktiken als Zurichtung der seelischen Fähigkeiten für den Erwerb theoretischen Wissens charakterisiert.

Mit diesem Kritikbegriff des „Gottes der Philosophen“ evaluiert Suleiman die islamische Tradition und kritisiert die Identifizierung systematisch-theologischer Reflexion mit der Tradition griechisch inspirierter islamischer Philosophie und der rational(istisch)en Theologie des Kalām. Die oppositionelle Größe des „Gottes Abrahams“ verbindet Suleiman hingegen mit Wittgensteins Eintreten für eine eigenständige Grammatik religiöser Sprache. Er buchstabiert diese zu einem offenbarungstheologischen Ansatz aus, der nicht nach der Existenz Gottes, sondern nach der rechten Beziehung zu diesem Gott fragt. Konsequenter übersetzt er auch den ersten Teil des Glaubensbekenntnisses als „there is nothing worthy of worship except *Allah*“ (S. 94). Material konkretisiert Suleiman diese Opposition des „Gottes der Philosophen“ und des „Gottes Abrahams“ in der Frage der Gutheit Gottes. Suleiman will den Deutungsrahmen des kalām unterlaufen, der von der Einbindung des Gottesverständnisses in ein vorausliegendes Konzept von Gutheit bis hin zur Entleerung der Kategorie des Guten durch eine strikte Vorordnung der Allmacht Gottes reicht. Hierzu will er die Gutheit nicht als ein abstraktes Konzept, sondern in ihrer Bindung an eine islamisch-praktische Lebensform, die auf koranischer Grundlage ihre Gestalt gewinnt, verstehen: „For the Muslim

believer, the Qur'ān is the most important textbook of religious grammar, teaching him or her how to use words like ‚God‘ and His many names in an Islamically meaningful life“ (S.98).

Zusammenschauend kann man festhalten, dass die drei Beiträge eine ausgesprochen fruchtbare Anwendung von Wittgenstein auf Traditionen theologisch reflektierter Gottesrede bieten. Gemeinsam weisen sie auf einen in der interreligiös ausgerichteten Theologie bisher wenig repräsentierten Ansatz hin: Alle drei nehmen eine kritische Distanz zu Traditionen der philosophischen Gotteslehre ein und zeigen eine Konvergenz in offenbarungstheologischen Konzeptionen an, wobei die Radikalität in der Gegenüberstellung des „Gottes der Philosophen“ und des „Gottes Abrahams“ zwischen den Beiträgen variiert. Interessant wäre, alle drei Beitragenden genauer auf das Verhältnis von Philosophie und Theologie zu befragen. Denn weder eine offenbarungstheologische Konzeption noch eine Betonung der ethischen Gottesbeziehung kann sich der Frage nach einer argumentativ vermittelten Kriteriologie völlig entziehen. Die eigenständige Grammatik der Theologie droht sonst zur kompletten Äquivalenz des Sprachgebrauchs zu werden. Umgekehrt könnte gemeinsam diskutiert werden, dass es auch philosophische Traditionen gibt, die die Frage nach dem richtigen Leben in den Mittelpunkt stellen und selbst performativ mit Lebensformen verbunden sind.

Alle drei betonen zudem nicht nur die Eigenständigkeit der religiösen Rede, sondern stellen sie auch in den Kontext metaphorischer Sprache. Von hierher ergäben sich Ähnlichkeiten zu al-Ğurğānis Metapherntheorie, die seit der Mitte des 20. Jahrhunderts eine intensive Rezeption erfährt. Denn auch sie versteht Sprache weder als bloßes Abbild noch als die Addition von isolierten Einzelbedeutungen. Vielmehr betont sie die eigene Wertigkeit von syntaktischen Fügungen, die nicht paraphrasierbar und durch andere Ausdrücke ersetzbar sind. Dies wäre in aktuelle Forschungen zum Zusammenhang von Theologie und Metapherntheorie einzubeziehen. Dazu müsste man ebenfalls Wittgensteins Ablehnung, grammatische Analyse und Metapherntheorie in Verbindung zu bringen, neu diskutieren, wie es bereits Schönenbaumsfeld andeutet (S. 27 f.).

Schließlich ist zu betonen, dass gerade die Konvergenz in der fruchtbaren Figur des Dritten dazu motiviert, die jeweiligen theologischen Grammatiken nicht als ein beziehungsloses Nebeneinander, sondern aus der Verflechtung religiöser Praktiken und Sprachverwendungen zu betrachten. Die vorliegende Publikation, die selbst in einem fruchtbaren Gespräch endet, ist hierfür ein gutes und lesenswertes Zeugnis.

Hansjörg Schmid, Noemi Trucco, Isabella Senghor & Ana Gjerci. *Soziale Konflikte. Potenziale aus sozialwissenschaftlicher, islamischer und christlicher Perspektive.* Theologischer Verlag Zürich. 2024. 299 Seiten. ISBN 978-3-290-18608-1 (Print), 978-3-290-18609-8 (Open-Access).

Rezensiert von **Jonas Kolb**

Statistik Austria, Direktion Bevölkerung

Die Publikation *Soziale Konflikte. Potenziale aus sozialwissenschaftlicher, islamischer und christlicher Perspektive* (2024) von Hansjörg Schmid, Noemi Trucco, Isabella Senghor und Ana Gjerci widmet sich sozialen Konflikten und damit einem „Grundmoment moderner Gesellschaften“ (S.11). In den Blick gerückt werden dabei insbesondere islambezogene Konflikte. Neben den Autor:innen haben zudem Regula Hänggeli, Serdar Kurnaz und Michael Nollert einzelne Kapitel der Monographie mitverfasst, die als Printedition und als Open-Access-Publikation erhältlich ist.

Ausgangspunkt für die Autor:innen, die sich im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekts mit dem Thema befassten, sind sowohl empirische als auch theoretische Überlegungen. In empirischer Hinsicht zeigt sich, dass Konflikte im Zusammenleben zwischen verschiedenen Glaubensgemeinschaften immer wieder auftreten, diese aber nur mit wenigen Ausnahmen (z.B. Kraml et al., 2020) explizit in den Fokus von Studien gerückt werden. In theoretischer Hinsicht wiederum, so die Autor:innen, werden Konflikte im Alltag in der Regel als etwas Negatives, „als Störfall“ (S.9) angesehen. Konfliktsoziologische Zugänge betonen demgegenüber gerade die produktiven Potenziale von Konflikten – beispielsweise, dass in deren Verlauf zugrundeliegende widerstreitende Positionen zwischen gesellschaftlichen Akteur:innen austariert werden können.

Dies sind die Ausgangspunkte für das 2024 erschienene Buch von Schmid et al. mit einem interdisziplinären Ansatz, der sozialwissenschaftliche, islamische und christliche Perspektiven zusammenführt. Nach einer Einführung und Begriffsklärungen (Kapitel 1, S.11–33) folgen sozialwissenschaftliche Deutungen sozialer Konflikte (Kapitel 2, S.35–86). Im Anschluss werden islambezogene Konflikte anhand von Beispielen (Kapitel 3, S.87–162) diskutiert und theologisch-sozialethische Deutungen sozialer Konflikte (Kapitel 4, S.163–221) vorgestellt. Mit einer interdisziplinären Verhältnisbestimmung (Kapitel 5, S.223–248) sowie Ergebnissen und einem Ausblick (Kapitel 6, S.249–258) wird der Band abgerundet.

In Kapitel 1 erfolgen eine einleitende Problemvorstellung und eine Annäherung an die Bezeichnung sozialer Konflikt, der vor allem als Beziehungsbegriff verstanden wird und bei dem „der Fokus nicht auf dem Ende des Konflikts, sondern auf den von Gegensätzen geprägten Beziehungen zwischen den Konfliktparteien“ (S.14) liegt. Definiert werden hierbei Konflikte als gesellschaftlicher Normalfall, die nicht aufgelöst, sondern nur transformiert und geregelt werden können. Soziale Konflikte werden als Rahmen gefasst, innerhalb

dessen islambezogene Konflikte als Beispiel dienen. Eingeführt werden zudem Perspektiven der theologischen Sozialethik, die im weiteren Verlauf für die Analyse islambezogener Konflikte herangezogen werden, ebenso wie auch postsäkulare Ansätze, die als Deutungshintergrund fungieren.

Kapitel 2 erörtert Rahmenbedingungen von Konflikten, differenziert zwischen verschiedenen Typen (wie Verteilungs- und Wertekonflikten), untersucht die Dynamik sowie Phasen von Konflikten und diskutiert Religion als einen Konfliktfaktor. Anschließend werden Möglichkeiten der Konfliktregelung und Konflikttransformation analysiert, die sich allzu oft als „übergreifende Daueraufgabe“ (S.85) oder – in Anlehnung an Johan Galtung – als „never-ending process“ (S.77) erweisen. Gerade die Bedeutung von Konfliktregelungen gelte es nicht zu unterschätzen, denn konstruktiv bewältigte Konflikte spielen für gesellschaftlichen Zusammenhalt eine wichtige Rolle, worauf Aladin El-Mafaalani in seinem Buch „Das Integrationsparadox“ (2018) bereits hinwies.

Mit islambezogenen Konflikten befasst sich im Anschluss Kapitel 3 anhand von Beispielen mit dem Ziel, Strukturmerkmale islambezogener Konflikte auszuloten. Als Konfliktfelder werden hierfür die Themen Moscheebau, Kopftuch und Imame untersucht. Während der Moscheebau als Beispiel für kollektive religiöse Praxis dient, die regelmäßig zivilgesellschaftliche Aufmerksamkeit und Widerstand hervorruft, fungiert das Kopftuch „als Ausdruck individueller religiöser Praxis, das im Hinblick auf öffentliche Institutionen wie Schulen immer wieder zu Konflikten führt“ (S.87). Das dritte Beispiel sind Imame, die in der öffentlichen Wahrnehmung gleichermaßen als Grund gesellschaftlicher Probleme und als Bestandteil von deren Lösung angesehen werden. Im Zuge der Analyse der Konfliktfelder werden jeweils Fallbeispiele aus dem Kontext der Schweiz – wie der Konflikt um den Moscheebau in Wil in der Ostschweiz – detailliert dargelegt. In einem eigenen Abschnitt wird zudem der medialen Dimension von islambezogenen Konflikten mittels einer Medienanalyse besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Hierbei zeigt sich, dass islambezogenen Konflikten zusammenfassend das Strukturmerkmal eigen ist, dass neben den Ausgangsfragen Moscheebau, Kopftuch und Imame jeweils auch stets weitere Themen wie Migration, Integration, Identität, Werte, Anerkennung oder Säkularität mitverhandelt werden. Diese Überlagerung und „Vermischung der Themen erhöht die Komplexität und erschwert die Konfliktbearbeitung“ (S.160), so die Autor:innen. Denn in der Regel münde dies nach einer Phase der Polarisierung und Generalisierung in einer Eskalation islambezogener Konflikte, was in der weiteren Folge oftmals zu einer Diskussion über Sanktionen und Verbote führe.

Kapitel 4 verortet die theologische Sozialethik im Paradigma öffentlicher Theologie, die Konflikte nicht nur als Störung, sondern als Ort theologischer Erkenntnis und gesellschaftlicher Gestaltung versteht. Auf islamischer Seite werden hierfür Autor:innen wie Mohammed Abed al-Jabri, Şaban Ali Düzgün, Farid Esack und Mohammed Abu-Nimer sowie auf christlicher Seite Wolfgang Huber, Stanley Hauerwas, Gustavo Gutiérrez und Robert Schreiter angeführt. Diese islamischen und christlichen Zugänge verstehen und bewerten Konflikte jeweils sehr unterschiedlich: teils als etwas Sündhaftes, teils als Chance für die Gestaltung pluraler Gesellschaften. Der Gebrauch von Gewalt wird jedenfalls in Konfliktkonstellationen als eine Grenze betrachtet, denn dies bedeute „immer ein politisches und gesellschaftliches Versagen“ (S.214). Ansätze für eine Transformation von Konflikten bieten wiederum islamische und christliche Zugänge, die Perspektiven wie Befreiung, Versöhnung und Frieden anbieten.

Die Kapitel 5 und 6 widmen sich der Verschränkung von Theologie und Sozialwissenschaften und reflektieren deren Verhältnis. Islambezogene Konflikte werden darin als Zeichen verstanden, die zugleich Ausdruck gesellschaftlicher Zuschreibungen und Projektionsflächen sind. Skizziert wird vor diesem Hintergrund zum Abschluss ein mehrstufiges Modell, das einen Weg von der Konfliktanalyse (Schritt 1) über die Konfliktdeutung (Schritt 2) bis hin zur Transformation von Konflikten (Schritt 3) andeutet.

Bilanzierend betrachtet besticht der Band durch sein Zusammenspiel von empirischer Breite, theologischer Tiefe und Interdisziplinarität. So fungieren Konflikte um Moscheebau, Kopftuch und Imame als Untersuchungsobjekte, sozialwissenschaftliche und theologische Ansätze als Erkenntnisrahmen. Insbesondere islamische und christliche Vorstellungen von Befreiung, Versöhnung und Frieden eröffnen wertvolle Ansatzpunkte für Konflikttransformationen, die in Debatten häufig vernachlässigt bleiben. Diesbezüglich ist jedoch auch kritisch anzumerken, dass die Verbindungen zwischen sozialwissenschaftlicher Analyse und theologischer Reflexion teilweise etwas lose bleiben. Eine stärkere Integration sozialwissenschaftlicher Zugänge sowie islamischer und christlicher Perspektiven auf Konflikte hätte den interdisziplinären Anspruch noch kohärenter abrunden können. Eine vertiefte Darstellung sowie die Einbeziehung von Fallbeispielen hätten das Modell zur Analyse und Transformation sozialer Konflikte zudem bereichert.

Ungeachtet dessen bietet das Buch eine ebenso profunde wie inspirierende interdisziplinäre Auseinandersetzung mit einem brisanten und hochaktuellen gesellschaftlichen Thema: religionsbezogene Spannungen, Kontroversen und Konflikte. Abschließend ist hierbei zu betonen, dass die Monographie die wichtige und oftmals übersehene Perspektive eröffnet, Konflikte nicht nur als Störung, sondern als Katalysatoren zu verstehen. Denn, darauf weisen die Autor:innen mit Nachdruck hin, islambezogene Konflikte stellen gesellschaftliche Verwerfungen dar, die keineswegs zu nivellieren sind, da in ihnen bestehende konfligierende Interessenslagen, Wünsche und Vorstellungen zum Ausdruck kommen. Aus diesem Grund plädieren Schmid et al. für einen Umgang mit gesellschaftlichen Konflikten, der auf eine konstruktive Bearbeitung statt auf deren Vermeidung abzielt: „Indem Dissens und gegensätzliche Stimmen ihren Platz bekommen, Asymmetrien berücksichtigt werden und Minderheiten Gehör finden, können sich die Potenziale sozialer Konflikte entfalten und kann sich die Gesellschaft selbst konfliktfähiger erweisen“ (S.258). Für die Auseinandersetzung mit islam- bzw. religionsbezogenen Konflikten und Möglichkeiten der Konfliktregulierung sei die vorliegende Studie damit allen relevanten Akteur:innen ebenso wie dem wissenschaftlichen Fachpublikum wärmstens zur Lektüre empfohlen.

Literaturverzeichnis

- El-Mafaalani, Aladin (2018). *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Kiepenheuer & Witsch.
- Kraml, Martina, Sejdini, Zekirija, Bauer, Nicole & Kolb, Jonas (2020). *Konflikte und Konfliktpotentiale in interreligiösen Bildungsprozessen. Empirisch begleitete Grenzgänge zwischen Schule und Universität*. Kohlhammer.

Said Topalović. *Selbstbestimmung als Ziel islamisch-religiöser Bildung. Religionspädagogische Grundlegung und didaktische Umsetzung im Rahmen des kompetenzorientierten Bildungsparadigmas.* Waxmann Verlag, 2024. 223 Seiten. ISBN 978-3-8309-4858-2 (Print), 978-3-8309-9858-7 (E-Book).

Rezensiert von **Şenol Yağdı**

Institut für Islamisch-Theologische Studien, Universität Wien

Das 2024 im Waxmann Verlag erschienene Buch ist die überarbeitete Fassung von Said Topalovićs Dissertation, eingereicht an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg am Department Islamisch-Religiöse Studien.

Nach einer kurzen Einleitung in Kapitel eins legt Topalović in Kapitel zwei die Problemstellung seiner Arbeit sowie sein Forschungsvorhaben dar.

Topalović untersucht aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive, wie islamisch-religiöse Bildung gestaltet werden kann, um die Selbstbestimmung der Lernenden zu fördern – und verbindet damit eine zentrale Herausforderung gegenwärtiger Religionsdidaktik mit islamischen Ansätzen. Zudem behandelt er das Verständnis von Selbstbestimmung und islamisch-religiöser Bildung im Islam sowie in europäischer Philosophie, Theologie und (Religions-)Pädagogik. Bildung im islamischen Kontext, so seine Argumentation, umfasst nicht nur die Vermittlung religiösen Wissens, sondern auch Förderung eigenständiger Urteilsbildung und Entscheidungsfähigkeit.

Topalović betont, dass zeitgemäße islamische Bildung eine Balance zwischen Tradition und Moderne finden müsse: Sie soll die religiöse Identität stärken, ohne Lernende in ihrer persönlichen Freiheit einzuschränken. Er plädiert für eine reformorientierte Herangehensweise, die die Vermittlung religiöser Inhalte mit kritischer Reflexion verbindet. Ziel sei es, Lernende zu befähigen, ihre Überzeugungen selbstbewusst zu leben und zugleich verantwortungsvoll in einer pluralistischen Gesellschaft zu handeln.

Methodisch arbeitet der Verfasser mit einer textwissenschaftlichen Herangehensweise an die Primärquellen des Islams, historisch ausgerichteter Forschung zu pädagogischen Entwicklungen und Ansätzen der didaktischen Entwicklungsforschung zur Analyse und Konzeption pädagogischer Praxis. Die Textanalyse folgt einem thematischen Zugang gemäß traditioneller Exegese, die sich seit dem 9. Jahrhundert etabliert hat. Historische Analysen rekonstruieren das Verständnis von Mündigkeit und Selbstbestimmung in der Pädagogik, insbesondere im bosnischen Kontext. Die Bezugnahme auf die didaktische Entwicklungsforschung dient der Entwicklung eines didaktischen Konzepts zur Initiierung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne von Selbstbestimmung und Mündigkeit.

Kapitel drei behandelt den Begriff der Selbstbestimmung aus pädagogischer und philosophischer Perspektive, insbesondere Kants Antwort auf die Frage nach der Aufklärung. Die dabei entwickelte Begrifflichkeit wird unter Rückgriff auf koranische Positionen modifiziert und religionspädagogisch angewendet. Die dafür notwendigen begrifflichen Anpassungen bleiben jedoch weitgehend unreflektiert, sodass unklar bleibt, wie die philosophischen Ansätze systematisch mit koranischen Positionen vermittelt werden.

Kapitel vier bietet eine ausführliche Darstellung theologischer und pädagogischer Überlegungen zur Selbstbestimmung auf Grundlage des Korans. Im Zentrum stehen die Schöpfungserzählung und die Bildungsbedürftigkeit des Menschen. Selbstbestimmung bedeutet demgemäß freie Zustimmung zum Glauben, verbunden mit Verantwortung für die Schöpfung. Das koranische Verständnis von Mündigkeit verweist auf eine göttliche Instanz, die den Rahmen für Selbstbestimmung vorgibt. Koranverse zum Kampf gegen Ungläubige werden sprachlich und historisch kontextualisiert, um ihre begrenzte Gültigkeit aufzuzeigen. Religionspädagogisch bezieht sich der Autor auf al-Māturīdīs vernunftgeleitetes Bildungskonzept, das eine rationale Instanz im Menschen betont. Die rationale Instanz wird mittels Argumentation zur Gewissheit über die Offenbarung geführt.

Konzeptionell und handlungstheoretisch plädiert Topalović für vier Strukturdimensionen religiöser Selbstbestimmung: Wille, Reflexion, Verantwortungsbewusstsein und Selbstreflexion. Ihre Bildung gilt als zentrale Aufgabe religionspädagogischer Praxis. Im religiösen Bildungsprozess stehen daher nicht allein Wissensvermittlung, sondern kommunikative und interaktive Denk- und Handlungsprozesse im Vordergrund, die auf reflektierte Erfahrungen und lebensweltliche Herausforderungen reagieren.

Kapitel fünf untersucht die historischen Entwicklungen des Islams und seiner Bildungseinrichtungen in Bosnien, um zu klären, ob der bosnische Weg als Vorbild für Europa dienen kann. Die Rekonstruktion reicht vom Osmanischen Reich über die Donaumonarchie bis ins 20. und 21. Jahrhundert. Markante Einschnitte sind Čauševićs 1907 eingeleitete Reformen, die Arebica-Schriftreform, die Reform in der Bildung muslimischer Frauen und die Etablierung von Maktab als islamisch-religiöser Bildungsstätte. Die eingangs gestellte Frage beantwortet der Autor mit dem Plädoyer für eine stärkere Institutionalisierung des Islams und die Etablierung von Islamunterricht an öffentlichen Schulen als Voraussetzung für undogmatische, kritische theologische Reflexion.

In Kapitel sechs behandelt Topalović religiöse Bildung im Kontext der europäischen Moderne. Der Autor diskutiert historisch-politische Entwicklungen im Verhältnis von Religion und Staat, die Funktion religiöser Bildung als Modus der Weltbegegnung sowie das Kompetenzmodell als dominantes Paradigma der Bildungspolitik. Er plädiert für ein kritisch-kommunikatives Bildungsmodell, das religiöse Selbstbestimmung im säkularen Umfeld ernst nimmt. Daraus ergibt sich ein sozial-kommunikativer Ansatz für die konkrete Gestaltung religionspädagogischer Praxis, bei dem die aktive Beteiligung der Lernenden im Zentrum steht. Erforderlich sind die Berücksichtigung ihrer Lebenswelt, die Förderung selbstbestimmter Urteilsbildung, Gewissensbildung, Reflexion spiritueller Erfahrungen und die Entfaltung von Pluralitätsfähigkeit.

Das siebte Kapitel widmet der Autor der Konzeptualisierung einer kompetenzorientierten Religionsdidaktik für den islamischen Religionsunterricht. Topalović erläutert, ausgehend von modernen und traditionellen didaktischen Ansätzen, sein didaktisches Rahmenmodell, das auf die Interaktion von Ankerpunkten (Quellen, Subjekt, Lebenswelt und Kontext) und dynamischen Lern- bzw. Begleitprozessen zielt, deren Basis in der themenzentrierten Koranexegese zu finden sei. In diesem Zusammenhang übernimmt der *maqāsid*-Ansatz eine wichtige Rolle, da er den Fokus sowohl auf das Individuum und seine Selbstbestimmung als auch das gesellschaftliche Zusammenleben legt.

Den Abschluss bilden Überlegungen des Autors zu Planung und Gestaltung eines kompetenzorientierten Islamunterrichts, wobei neben Leitfragen für die didaktische Planung auch ein Sechs-Phasen-Modell für die Unterrichtsgestaltung vorgeschlagen wird, bestehend aus Präsentation, Diskussion, Kontemplation, Interaktion, Evaluation und Reflexion. Unterrichtsbeispiele aus verschiedenen Schulstufen bilden den Schluss des Kapitels.

Mit diesem Werk legt Topalović einen fundierten Beitrag zur Diskussion über eine zeitgemäße, an die Moderne anschlussfähige islamisch-religiöse Bildung vor. Trotz einzelner konzeptioneller Unschärfen regt das Buch zu weiterführenden, theoriegeleiteten Debatten an und bietet wertvolle Impulse für Forschung und Praxis.

Kritisch anzumerken ist, dass die methodischen Überlegungen zu Beginn sehr allgemein bleiben, sich jedoch im Verlauf der Ausführungen konkretisieren und deshalb zunehmend nachvollziehbar werden. Der theoretische Rahmen wird ebenfalls erst bei fortschreitender Lektüre deutlich und bedauerlicherweise nicht durchgehend transparent dargestellt bzw. reflektiert. Besonders gewinnbringend wäre es gewesen, die Differenzen zwischen den philosophischen und pädagogischen Autonomie- und Mündigkeitsbegriffen (z. B. bei Kant oder im 20. Jahrhundert) und den koranischen Positionen ausführlicher zu diskutieren. Der schnelle Übergang zu koranischen Bezügen lässt diese produktive Spannung ungenutzt.

Insgesamt gibt Topalovićs Arbeit einen wichtigen Impuls für die Weiterentwicklung islamisch-religionspädagogischer Theorie und Praxis. Sie verbindet theologische Fundierung mit didaktischer Gestaltung und zeigt Wege auf, Selbstbestimmung als Bildungsziel im islamischen Religionsunterricht zu verankern. Insgesamt bietet das Buch für Lehrkräfte, Wissenschaftler:innen und Studierende gleichermaßen eine wertvolle Grundlage, um den Zusammenhang von religiöser Bildung, Mündigkeit und Pluralitätsfähigkeit neu zu denken.

Hossam Ouf. *Hadithüberlieferung und Konfessionalität. Al-Buḥārī al-Ġāmi‘ aṣ-ṣaḥīḥ und al-Kulaynī al-Kāfi in den sunnitischen und zwölferschiitischen Hadithwissenschaften.* De Gruyter. 2024. 232 Seiten. ISBN 978-3-11154-970-5.

Rezensiert von **Aslıgül Aysel**

Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck

Hossam Oufs Studie *Hadithüberlieferung und Konfessionalität* widmet sich einem Forschungsfeld, das in der islamisch-theologischen und islamwissenschaftlichen Forschung bis heute eine bemerkenswerte Ambiguität aufweist. Wie aus dem Vorwort (S. IV) ersichtlich stellt diese Publikation eine geringfügig überarbeitete Fassung der Dissertation dar. Sie verortet sich an der Schnittstelle von Hadithüberlieferung, konfessioneller Identitätsbildung und epistemischen Strukturen der Gültigkeit. Ausgehend von der Analyse zweier maßgeblicher Anthologien, *al-Ġāmi‘ aṣ-ṣaḥīḥ* von al-Buḥārī und *al-Kāfi* von al-Kulaynī, rekonstruiert Ouf das Ineinandergreifen konfessioneller Prämissen und methodischer Setzungen (S. 2 f.). Das zugrundeliegende Credo, dass die jeweiligen Überlieferer als Träger einer verfestigten Gesinnung auftreten, bildet dabei den analytischen Referenzrahmen.

Die Annahme, dass konfessionelle Präferenzen die Auswahl-, Prüf- und Klassifikationsprozesse der Hadithe durchdrungen haben, wird als hypothetisches Postulat entfaltet und sukzessiv anhand methodischer Raster geprüft (S. 7). Der Nachweis der Reziprozität zwischen konfessioneller Bindung und hadithwissenschaftlichen Kriterien bleibt stellenweise anspruchsvoll, da einzelne Argumentationsgänge nur angedeutet sind und einer vertiefenden hermeneutischen Erschließung bedürfen. Diese argumentative Offenheit schmälert die Evidenz nicht, lässt jedoch Passagen entstehen, deren Kohärenz sich erst beim wiederholten Lesen erschließt.

Die Originalität des Werkes liegt in der kontrastiven Erschließung sunnitischer und zwölferschiitischer Konzeptualisierungen des Hadith, ein Bereich, für den in der deutschsprachigen Forschung bislang kein komparatives Referenzwerk existiert, das die komplexen Dispute zwischen sunnitischer und zwölferschiitischer Gelehrtentradition kontrastiv erschließt (S. 10–12). Die im arabischen Sprachraum vorliegenden Arbeiten tendieren häufig zu normativen Akzentuierungen, die als starres Gebilde partikularer Loyalitäten erscheinen (S. 9). Ouf positioniert sich dezidiert gegen solche essentialistischen Lesarten und strebt eine hermeneutische, methodisch kontrollierte Darstellung an, die die Motive, Raster und Kategorien beider Traditionen diskursiv entziffert.

Der methodische Zugriff ist deskriptiv und komparativ (S. 5 f.). Die Gegenüberstellung der beiden Sammlungen dient als hermeneutischer Ausgangspunkt, entlang dessen divergierende Konzeptualisierungen von Hadith, Sunna und *ṣaḥīḥ* rekonstruiert werden (S. 4 f.). Diese Divergenzen markieren ein ontologisches Spannungsfeld, in dem theologische Postulate – wie die *‘adāla* der *ṣaḥāba* auf sunnitischer Seite oder die

ʿisma der Imame in der schiitischen Tradition – als tragende Konstanten auftreten (s. Kapitel 5). Die Frage, inwiefern diese Postulate bereits als a priori gesetzte Kategorien wirken und wie stark sie sich in den epistemischen Ordnungen der Hadithwissenschaft verankert haben, bleibt ein heikler, aber auch ein vordringlicher Aspekt, den das Werk streckenweise unausgeführt lässt, jedoch ohne, dass dabei der analytische Wert gemindert wird.

Die exemplarische Analyse theologischer Hadithe – wie *saqifat Banī Sāʿida*, *Ġadīr Ḥumm*, *aṭ-ṭaqalayn* oder *yawm ad-dār* (S.14) – zeigt, wie diese Überlieferungen zu Liturgien kollektiver Erinnerung avancierten (S.189). Besonders anschaulich tritt dabei zutage, wie narrative Grundmotive in beiden Traditionen kodifiziert und in der Folge als Referenzbestände konfessioneller Identität wirksam wurden. Die dadurch erzeugte Ambivalenz zwischen historiografischem Anspruch und theologischer Geltung macht den Gegenstand zugleich faszinierend. Ouf skizziert diese Dynamik pointiert.

Hinsichtlich der Rezeption der beiden Sammlungen analysiert Ouf „konfessionsinterne“ und „konfessionsexterne“ Kritiken (s. Kapitel 4). Die interne Kritik wird knapp behandelt, da sie primär methodische Unzulänglichkeiten adressiert, ohne den Geltungsanspruch der Sammlung infrage zu stellen. In der externen Kritik oszillieren die Bewertungen hingegen zwischen delegitimierenden Urteilen und dem Versuch, die Integrität der jeweils anderen Tradition zu relativieren (S.190 f.). Diese mehrdeutigen Reaktionen korrelieren eng mit konfessionellen Ontologien, die die Traditionsbestände als eine tragende Grundlage kollektiver Autorität profilieren.

Die Plausibilität der Gesamtdeutung zeigt sich darin, wie Biografen beider Traditionen den Persönlichkeiten, wie dem Propheten Muhammad oder den Imamen, narrative Zuschreibungen von Stimme und Handlungsmacht in Träumen, Visionen oder außergewöhnlichen Legenden zuweisen und so eine spezifische Form von Souveränität erzeugen (S.79, 83). Ouf dekonstruiert diese Strategien in analytisch überzeugender Weise.

Die Struktur der vier Hauptkapitel von der Evaluierung und Exegese von Hadithen (Kapitel 2), der Darstellung al-Buḥārīs und al-Kulaynīs (Kapitel 3), der Kritik (Kapitel 4) bis hin zur Konstituierung von *ʿadāla* und *ʿisma* (Kapitel 5) dient als kohärent konstruiertes Gerüst, wie dies in Kapitel 1.2 skizziert wird. Einige Argumentationslinien verbinden analytische Schärfe mit hermeneutischer Offenheit, wodurch der Eindruck einer nicht restlos geschlossenen Konzeption entsteht, die als Ausdruck eines diskursiven Ansatzes gelesen werden kann.

In der Studie wird die arabisch-, englisch- und deutschsprachige Forschung rezipiert, „ohne dabei bestimmte normative Ziele zu verfolgen“ (S.11). Dabei grenzt sich Ouf von Khalid Mahmuds Arbeit (1973) ab, indem er methodologische Parameter in den Vordergrund rückt (S.8). Diese Akzentuierung erzeugt ein neues, valides Forschungsfeld, allerdings wäre eine weitergehende Einbindung westlicher hadithkritischer Debatten ein zusätzlicher Gewinn gewesen.

Ferner generiert Ouf Impulse für eine potenzielle islamische Ökumene, indem er die Möglichkeit überkonfessioneller Hadithkorpora zumindest hypothetisch plausibilisiert (S.198). Es bleibt offen, ob solche Ansätze in die Praxis islamischer Theologien Eingang finden können oder ob die konfessionellen Ontologien der Traditionen zu stark verfestigt sind. Dies wiederum wirft weiterführende Überlegungen zur Anwendbarkeit des vorgeschlagenen Ordnungsrahmens als langfristiges Regulativ auf.

Damit präsentiert Oufs Studie eine elaborierte, hermeneutisch fundierte und systematisch angelegte Untersuchung, deren Bandbreite an Argumenten eine stabile Grundlage für weitere Forschung bildet. Sie besitzt evidenten wissenschaftlichen Mehrwert und bewegt sich in einer international sichtbaren Reihe (*Theology and Tradition in Islam*, Band 2).

Die Untersuchung bietet einen profunden Fundus für zukünftige Studien und markiert tragfähige Perspektiven für weiterführende Analysen, unter anderem zur Rezeptionstheorie, zu intertextuellen Referenzsystemen sowie zur Reziprozität zwischen theologischer Ontologie und hadithwissenschaftlicher Methodik. Sie erweist sich damit als kohäsive Grundlage für Forschungsvorhaben, die an die hier entwickelten Überlegungen anschließen.

Literaturverzeichnis

Mahmud, Khalid (1973). *A Comparison of the Attitudes of al-Bukhari and al-Kulayni Along With Their Co-Religionists Regarding the Basic Doctrines of Islam*. [Dissertation, University of Birmingham].

Tuba Işık (Hg.). *Islamisch-Ästhetische Bildung. Neue Ansätze für die religiöse Bildung.*

Ergon Verlag. 2024. 260 Seiten.

ISBN 978-3-98740-141-1 (Print), 978-3-98740-142-8 (Open-Access).

Rezensiert von **Sigrid Moser**

Institut für Islamische Theologie und Religionspädagogik, Universität Innsbruck

Der 2024 von Tuba Işık herausgegebene Band *Islamisch-Ästhetische Bildung. Neue Ansätze für die religiöse Bildung* versammelt auf 260 Seiten zwölf Beiträge, die in unterschiedlicher Weise Formen (inter-)religiöser ästhetischer Bildung thematisieren.

Im *Vorwort* (S.5–7) unterstreicht Işık die zentrale Bedeutung der Selbstbildung im Sinne einer individuellen Potenzialentwicklung im Rahmen religiöser Bildungsprozesse. Die hierfür wichtige ästhetische Bildung bleibe in der Islamischen Religionspädagogik bislang nahezu unberücksichtigt. Einem ganzheitlichen Bildungsverständnis gemäß solle religiöse Bildung über den Weg der Kunst, über Architektur, Theater, Literatur, Poesie und Musik nicht nur intellektuelle, sondern auch emotionale, spirituelle und reflektierte persönliche Erfahrungen ermöglichen und zur Subjektentwicklung der Lernenden beitragen.

Um Subjektentwicklung – jedoch nur peripher im Kontext von religiös-ästhetischer Bildung – dreht sich der Beitrag von *Aydn Süer* mit dem Titel *Muslimische Selbst-Bildungen. Eine praxistheoretische Betrachtung muslimischer Subjektformen in der Kunst* (S.11–39). In Abgrenzung von dem religionspädagogischen Subjekt- und Subjektivitätsverständnis des evangelischen Theologen und Religionspädagogen Joachim Kunstmann möchte Süer anhand von Fallbeispielen aus einer empirischen Studie unter muslimischen Kunstschaaffenden einen praxistheoretischen Subjektbegriff anbieten, der „das muslimische Subjekt [...] als das Ergebnis einer ganzen Reihe von sozialen Praktiken“, die ständig „neu erzeugt und in Szene gesetzt werden“, versteht (S.13f.). Das Islamische ereigne sich vor allem als ein „*doing Islam*“ (S.23). Hingegen sei etwa die Vorstellung „einer menschlichen Essenz (*fiṭra*), die mithilfe religiöser – oder eben ästhetischer – Bildung“ hervorzu- bringen sei, aus praxistheoretischer Sicht zu hinterfragen (S.37). Gleiches gelte „für den religionspädagogischen Subjektbegriff“, womit sich Süer vermutlich auf Kunstmann bezieht (S.37).

Einen konkreten und anschaulichen Einstieg in das Thema des Bandes wählt *Tuba Işık* mit ihrem Beitrag *Bilder als Anregung ästhetischer Bildung. Kunstdidaktische Zugänge für den Islamischen Religionsunterricht* (S.41–64), in dem sie ihren didaktischen Ansatz der Bildanalyse vorstellt, der zahlreiche Kompetenzen wie ästhetische Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, kritisches Denken und Ambiguitätstoleranz fördert (S.62f.). In einer Zeit der Omnipräsenz bzw. Reproduzierbarkeit von (digitalen) Bildern und der damit verbundenen veränderten Wahrnehmung des Ästhetischen (S.41) als didaktische Herausforderung für den Islamischen Religionsunterricht (S.41) plädiert sie für „eine Balance zwischen dem traditionellen, aurati-

schen Zugang zu religiösen Artefakten und zum Koran einerseits und den modernen, technologischen Möglichkeiten (Videos, interaktive Apps und Online-Plattformen) andererseits“ (S. 44) im Unterricht.

Maike M. Domsel und *Mevlida Mesanovic* stellen im dritten Beitrag die Frage: *Kunst als Medium des Dialogs? Mahbuba Maqsoodis transkulturelle Ästhetik* (S. 65–89) und versuchen darauf eine Antwort zu geben, indem sie zunächst überblicksartig viele Themen (Ästhetik und Spiritualität, Sakralraumpädagogik, Ästhetisches Lernen und Bilddidaktik inklusive Bildkultur und Bilderverbot im Christentum und Islam, Interreligiöser Dialog mittels Kunst) ansprechen (S. 66–73). Auf die Kunst der deutsch-afghanischen Künstlerin Maqsoodi wird nicht gesondert eingegangen, weshalb der Titel des Beitrags nicht ideal gewählt scheint. Im Anschluss analysieren und interpretieren die Autorinnen exemplarisch zwei Kunstwerke Mahbuba Maqsoodis (Motive von Kirchenfenstern) aus ihrer je eigenen christlichen bzw. muslimischen Perspektive (S. 74–81). Die Autorinnen sehen in dieser Form der Bildanalyse, bei entsprechender Ausbildung der Lehrkräfte, ein Potenzial für den (Religions-)Unterricht (S. 87). Auf die Bildanalyse folgt noch ein Abschnitt zu Kindertheologie (S. 85f.).

Der Beitrag von *Carolin Hohmann* widmet sich dem Thema *Identität und Intersektionalität im Film. Der Film als Medium (inter-)religiösen Lernens im Religionsunterricht* (S. 91–118). Die Autorin geht auf die lebensweltliche und identitätsfördernde Relevanz des Mediums Film für Heranwachsende ein (S. 93–100) und erläutert am Beispiel des Films *Billy Elliot – I will dance*, wie der Film im Religionsunterricht verwendet werden könnte (S. 100–111). Dabei bezieht Hohmann theologisch-anthropologische sowie intersektionale Perspektiven ein und stellt zudem einen inhaltlichen Bezug zu Schulbüchern für den (islamischen) Religionsunterricht her. Das Potenzial von Filmen für einen „lebensweltbezogenen und identitätsfördernden“ (S. 112) Religionsunterricht – auch im Hinblick auf interreligiöse Lernpotenziale, sofern sie „zur kritischen Auseinandersetzung mit (religionsbezogenen) Stereotypen und Vorurteilen“ einladen (S. 113) – legt die Autorin in ihrem Beitrag nachvollziehbar dar.

Betül und Nele begegnen einer anderen Religion: Inszenierung von interreligiösen Lernanlässen mit dem Kamishibai lautet der Titel des Beitrags von *Naciye Kamcili-Yildiz* (S. 119–131), die das traditionelle japanische Kamishibai (Erzähltheater) als eine didaktische Möglichkeit für interreligiöses Lernen in der Grundschule vorstellt. Nach einer prägnanten Einführung in das Thema Interreligiöses Lernen im (Grund-)Schulkontext, mit Fokus auf die Ansätze von Leimgruber und Lähnemann, plädiert die Autorin für „narrativ gestaltete interreligiöse Lernwege“ (S. 125–128), mit „Bezug zu den lebensweltlichen Alltagserfahrungen der Schüler*innen unter Berücksichtigung religiöser Diversität“ (S. 125). Dafür notwendige didaktische Perspektiven (angelehnt an Langenhorst) erläutert Kamcili-Yildiz am Beispiel der Geschichten von Betül und Nele, einem muslimischen und einem christlichen Grundschulkind, welche für das Kamishibai konzipiert wurden (S. 125–129). Diese „unterstützen [...] die Schüler*innen bei der religiösen Identitätssuche im eigenen religiösen und kulturellen Horizont wie auch mit Blick auf die Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit gegenüber fremden religiösen Orientierungen“, resümiert die Autorin.

Carla Amina Baghajati führt in ihrem Beitrag in Genese und passende Methoden der *Dramapädagogik im islamischen Religionsunterricht* (S. 133–151) ein. Zwar verlange diese den Lehrkräften nicht nur zeitliche Ressourcen, sondern u. a. auch Moderationskompetenz, Geduld und den Mut, sich einzulassen, ab, führe jedoch „zu einer neuen und vertieften Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung“ sowie einer „ganzheitlicheren Betrachtung von Lernerfahrung“ (S. 150), zudem zu einer Förderung sozialer Kompetenzen wie Empathie- und Kritikfähigkeit (S. 135) sowie Sprachkompetenz. Mit der Praxiserfahrung der Autorin im Hintergrund beleuchtet der Beitrag kompetent eine spannende Möglichkeit für die Gestaltung von Religionsunterricht.

Einblicke in die Museumsarbeit gewährt der Beitrag von *Ane Kleine-Engel* zum Thema *Heilige Texte ausstellen? Neue Wege frühkindlicher ästhetischer Bildung im Museum* (S.153–170). Die Autorin erzählt aus dem ANOHA, dem Kindermuseum im Jüdischen Museum Berlin, wo den jungen (wie auch älteren) Besucher:innen die in Judentum, Christentum und Islam bekannte Geschichte der Sintflut anhand ästhetischer Zugänge visueller, auditiver, haptischer und olfaktorischer Art vermittelt wird. Die Autorin wirft die Frage nach dem Verhältnis zwischen der ästhetisch-musealen Aufbereitung heiliger Texte und deren (ästhetischem) Verständnis seitens der drei abrahamitischen Religionen auf (S.158–165). Das übergeordnete Ziel liege idealerweise darin, dem gleichberechtigten Nebeneinander der unterschiedlichen „kulturell geprägte[n] Rezeptionsgewohnheiten“ Raum zu bieten (S.169).

Mit dem Koran als zentralem Sakraltext des Islams befassen sich die beiden folgenden Beiträge: *Gernot Galib Stanfel* schreibt über *Die epische Dimension des Koran und der Koran als Anleitung zum lebendigen Klang* (S.171–191) und zeigt interessante Parallelen zwischen Epen wie dem Nibelungenlied und dem Gilgamesch-Epos sowie dem Koran auf. Epos-Erzählungen behandeln Grundfragen der Menschen, vermitteln ethisch-moralisches Verhalten und wirken identitätsstiftend (weshalb sie auch nationalistisch missbraucht wurden, wie das Nibelungenlied im Nationalsozialismus). Üblicherweise wurden Epen mittels Gesang, z.T. instrumental begleitet, vorgetragen und seien Ausdruck für „ein Grundbedürfnis einer ethnischen Gruppe [...], eine zentrale Erzählung und/oder Botschaft zu haben“ (S.180). Auch der Koran fungiere als „identitätsstiftende Erzählung der Gemeinschaft der *umma*“ (S.182). Während jedoch Epen zwar „mit dem Spirituellen und Metaphysischen verbunden“ seien, aber dennoch „von Menschen formuliert“ (S.185), sei der Koran göttliches Wort. Parallelen bestünden in der, auch pädagogischen, Bedeutung der archetypischen Charaktere in den Texten für die persönliche oder kollektive Identifikation sowie insbesondere in der melodischen Rezitation in der Originalsprache (S.187f.). Für das nötige Verständnis unter Islamlehrenden plädiert der Autor für eine verstärkte „musikalische Bildung, die [...] eine große Tradition im Islam hat“ (S.188). Die epische Dimension des Korans zu beachten, ermögliche „eine individuelle, positive, spirituelle Entwicklung muslimischer Schülerinnen und Schüler“ (S.189).

Dem Thema *Koranrezitation für Kinderohren. Übungen zur auditiven Schulung des ästhetischen Wahrnehmens* widmet sich im Anschluss *Tuba Işık* (S.193–199). Dabei geht es um die Sensibilisierung von Kindern (etwa im Religionsunterricht) für Klangerzeugung, die eigene und andere Stimmen, den damit verbundenen Ausdruck von Emotionen und aufmerksames Hören (S. 197), um ihre Empfänglichkeit für eine melodische und nuancierte Koranrezitation zu fördern. Nach Kermani rufe eine klanglich schöne Koranrezitation, abgesehen vom ästhetischen Erleben, „eine tiefe spirituelle und emotionale Resonanz“ hervor und ermögliche „eine direkte Verbindung zur göttlichen Transzendenz“ (S.198). Dazu braucht es laut *Işık* ein „Verständnis der ästhetischen Aspekte der Koranrezitation“ (S.198), welches im Kindesalter mithilfe der im Beitrag vorgeschlagenen Übungen gefördert werden könne.

Um ein Zuhören anderer Art geht es im Beitrag von *Johannes Merkel* mit dem Titel *Die langen Nächte des Ramadans. Geschichtenerzählen in den muslimischen Gesellschaften* (S.201–217). Lesende erhalten interessante Einblicke in die reichen Erzähltraditionen islamisch geprägter, arabisch-, persisch- und türkischsprachiger Gesellschaften, zu deren gemeinsamen Merkmalen bestimmte Erzählansätze, religiös gefärbte Einleitungs- und Schlussformeln sowie die Entwicklung getrennter, männlicher und weiblicher Erzähltraditionen zählen (S.201). Eine besondere (auch finanziell einträgliche) Zeit für die Geschichtenerzähler war bis ins 20. Jahrhundert der Fastenmonat Ramadan, in dem sie oft in Privathäuser eingeladen wurden (S.205), bevor sie „von den modernen Unterhaltungsmedien verdrängt wurden“ (S.209). Der Autor geht insbesondere auf die weiblichen Erzähltraditionen ein. Inhaltlich drehen sich die sogenannten Frauenmärchen vielfach um den Umgang mit bzw. Ausbruchsversuch aus einengenden Lebensumständen der Heldinnen, wobei gesellschaftliche, religiöse oder kulturelle Regeln übertreten werden können. Merkel

spricht angesichts der über Jahrhunderte tradierten Geschichten von Frauen für Frauen von einer „eigenständigen und eigenwilligen Tradition“ (S.216) und deutet sie als eine „Art ‚Gegenöffentlichkeit‘“, mit der die Frauen, aus dem öffentlichen Leben gedrängt, „ihre Selbstwahrnehmung und Selbstachtung stärkten“ (S.216).

Der Band schließt mit zwei englischsprachigen Beiträgen: *Rasool Akbari* widmet sich dem *Storytelling for Conviviality in Islamic Religious Education: The Case of Rūmī's "Jackal who pretended to be a peacock"* (S.219–236). Er plädiert dafür, die bislang wenig genutzte Methode des *Storytelling* im Islamischen Religionsunterricht zu nutzen, um moralische Werte, kritisches Denken und interkulturelle Sensibilität zu fördern. Anhand der Geschichte vom „Schakal, der sich als Pfau ausgab“ aus Rūmīs *Mathnawī* erläutert Akbari, wie Erzählungen dieser Art zur Charakterbildung beitragen und über kreative, künstlerische und reflexive Methoden im Unterricht ein konvivenzorientiertes Lernen fördern.

Naghme Esmailpours Beitrag *Video Games: Teaching Religion through Transmedial Storyworld* (S.237–260) bildet den Abschluss des Bandes. Am Beispiel der iranischen *Safīr-e Eşq*-Trilogie (engl. *Ambassador of Love*) wird ausführlich erläutert, wie Videospiele als interaktive, multimediale sogenannte *Edu-Tainment*-Medien genutzt werden können, um Traditionen, Werte, (religiöses) Wissen, aber auch ideologische Inhalte, im konkreten Beispiel iranisch-schiiischer Couleur, unter den Spielenden zu verbreiten. Unter der Voraussetzung einer kritischen Haltung seitens Lehrender wie Lernender angesichts des Potenzials von Videospiele, zu manipulieren und Stereotypen zu verbreiten, könne deren Bildungspotenzial für die religiöse Bildung genutzt werden.

Der Band stellt unterschiedlichste, auch unerwartete Zugänge (etwa zu Videogames oder Epen) zum ästhetischen Lernen und Erleben in islamischer, interreligiöser und interdisziplinärer Perspektive vor und ermöglicht eine erste Annäherung an das breite Potenzial einer ganzheitlichen islamisch-ästhetischen Bildung. Deutlich wird: Diese muss sich erst noch entwickeln und Konturen annehmen. Um künftig an unterschiedlichen Lernorten wirken zu können, braucht es dringend theoretische und praktische wissenschaftliche Forschung. Ästhetische Bildung darf kein Randthema bleiben, sondern ist essenziell für die Zukunft der islamisch-religiösen Bildung, insbesondere des Islamischen Religionsunterrichts, wenn dieser nicht nur ein Vermittlungsort religiöser Normen und Pflichten sein soll, sondern Hirn und Herz der Schüler:innen gleichermaßen ansprechen will. In diesem Sinne ist der Band als wichtiger erster Schritt zu sehen, dem nun seitens islamischer Theolog:innen und Religionspädagog:innen viele weitere folgen sollten.