

Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht ‚islamisch‘ begründen?

Der Autor

Musa **Bağrac**, Lehrer für Islamischen Religionsunterricht, Pädagogik, Sozialwissenschaften und Praktische Philosophie an einer Gesamtschule in Nordrhein Westfalen (Deutschland); Vorsitzender des Verbandes der Islamlehrer/innen e.V.

Musa Bağrac
Geschwister-Scholl-Gesamtschule Lünen
Holtgrevenstraße 2-6
D-44532 Lünen
e-mail: bagrac@gmx.de



Wie lässt sich die Urteilskompetenz für den Islamischen Religionsunterricht ‚islamisch‘ begründen?

Abstract

Dieser Aufsatz erörtert die Frage, wie Urteilskompetenz für den islamischen Religionsunterricht durch die islamische Ideengeschichte begründet werden kann.

Dazu werden das koranische Konzept zur Vernunft, die Sichtweise der Theologieschule der Maturidiyya, zu der heute die Mehrheit der türkischstämmigen Muslime z.B. in Deutschland gehört sowie die Ideen der islamischen Philosophen zur Vernunft herangezogen. Gegen Ende des Aufsatzes werden die islamischen Vorstellungen mit modernen Bildungstheorien verglichen und abschließend diskutiert, wie die bisher dargestellte Vorstellung zur Vernunft auf die Schule übertragen im Unterricht operationalisiert werden kann. In der Schlussbetrachtung werden mögliche Aspekte einer noch zu entwickelnden islamischen Religionsdidaktik umrissen.

Schlagerworte: Islamischer Religionsunterricht – Philosophie – Urteilskompetenz – Islamische Ideengeschichte – Bildungstheorien

How can the judgmental competence for Islamic religious education be justified „Islamic“?

This essay discusses the question of how judgmental competence for Islamic religious instruction can be justified by the Islamic history of ideas.

In addition, we focus on the Qur’anic concept of reason, the view of the theological school of the Maturidiyya, to which today the majority of Turkish Muslims (for example in Germany) belong. We also take a look on the ideas of the Islamic philosophers to reason. Towards the end of the essay, the Islamic ideas are compared with modern educational theories and finally discussed how the previously presented concept of reason can be operationalized in the classroom. In the final analysis, possible aspects of a still to be developed Islamic religious didactics are outlined.

Keywords: Islamic religious education – philosophy – judgemental competence – Islamic history of ideas – educational theories

1. Einleitung

Der schulische Erziehungs- und Bildungsauftrag visiert laut den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz in Deutschland den/die mündige/n BürgerIn an, damit diese/r an der Gesellschaft teilhaben kann. Dafür soll die Schule u.a. Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten (Kompetenzen) vermitteln, zum selbstständigen kritischen Urteil und zum eigenverantwortlichen Handeln befähigen sowie zur Freiheit und Demokratie erziehen.¹ Diese Bildungsziele sind allgemein und gelten auch für den Religionsunterricht. In diesem Sinne wird Bildung als Hinführung zur Mündigkeit verstanden. Auf Schule übertragen sollte mit dem KMK-Beschluss die Mündigkeit durch die übergeordneten (Sach-, Methoden-, Urteils- und Handlungs-)Kompetenzen erlangt werden.

In der Kopplung der übergeordneten Kompetenzen mit den obligatorischen Inhaltsfeldern ergeben sich konkretisierte Kompetenzerwartungen, die sich als Sach- und Urteilskompetenz (kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten) herauskristallisieren, die im Kernlehrplan (KLP) für die einzelnen Fächer näher beschrieben werden. Das ist der Lernerfolgskontrolle geschuldet, die Sach- und Urteilskompetenz jederzeit überprüfen kann, nicht aber Werte, Haltungen und Handlungen, obwohl die letzteren genauso zur religiösen Bildung gehören, und sich dennoch der unmittelbaren Leistungsbewertung entziehen. In Anlehnung an die Begrifflichkeiten der lern- und lehrtheoretischen Didaktik von Paul Heimann kann dies auch so festgehalten werden, dass im schulischen Unterricht der kognitiv-aktive Aspekt (Denken) bewertet werden kann, nicht aber der pragmatisch-dynamische (Wollen) und der pathisch-affektive (Fühlen).² Daher gilt als oberstes Ziel der religiösen Bildung, die LernerInnen zum rationalen Zugang zu religiösen Weltdeutungen und Lebensweisen zu befähigen, wenn sie sich bildungstheoretisch nicht disqualifizieren möchte.³ Im KLP für den Islamischen Religionsunterricht (IRU) Sek. II in NRW werden die Sach- und Urteilskompetenz folgendermaßen beschrieben: Die Fähigkeit, religiöse Sachverhalte zu beschreiben und zu deuten, verschiedene Wahrheits- und Wirklichkeitskonzepte zu unterscheiden und zu erschließen. Diese kritisch zu erörtern sowie ein eigenes reflektiert begründetes Urteil zu formulie-

1 KULTUSMINISTERKONFERENZ: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung, in: www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf [abgerufen am 01.05.2018].

2 STROSS, Anette M.: Bildungsstandards auf dem Boden eines bildungspolitischen Pragmatismus oder radikaler Skepsis. Anmerkungen aus Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, in: HOLLING, Agnes / OCKEL, Eberhard / SIEDENBIEDEL, Robert (Hg.): Identität als Lebensthema. Festschrift für Arnold Schäfer, Langförden: Geest-Verlag 2007, 193–208, 206.

3 KULTUSMINISTERKONFERENZ 2004 [Anm. 1].

ren. Die Sach- und Urteilskompetenz soll letztlich auch das soziale, politische, moralische und religiöse Handeln gewährleisten.⁴

Das Programm der kompetenzorientierten Wende⁵ des schulischen Unterrichts könnte man auch folgendermaßen zusammenfassen: Der Gegenstand des Unterrichts sind nicht Inhalte, sondern das Bewusstsein der SchülerInnen. Der/die SchülerIn rückt ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens und wird angehalten, einen eigenen, kriteriengeleitet begründeten Standpunkt zu vertreten. Er/sie soll hierbei kein/e bloße/r TrägerIn von Wissen sein, sondern ein Bewusstsein entwickeln, Wissen in Können zu transferieren, um künftig als mündige/r BürgerIn vielfältige Herausforderungen selbstbestimmt zu meistern.

Während Inhalte durch Lehrkräfte bzw. Lehrpläne vorgegeben werden und über die didaktischen Prinzipien der SchülerInnen- und Problemorientierung erschlossen werden müssen, muss ein Urteil individuell und prozessbezogen entwickelt werden. Hierfür braucht es Zutrauen der LehrerInnen zu den SchülerInnen, um ihnen in der Schule einen Bewegungsraum zum eigenständigen religiösen Denken und Urteilen zu ermöglichen.⁶ Die Urteilskompetenz ist stark subjektgebunden und bedarf daher einer anthropologischen Perspektive im schulischen Religionsunterricht, die das Urteilen als Grundaufgabe des Menschseins betrachtet.⁷ Laut dem aktuellen IRU-Kernlehrplan für die Sekundarstufe (Sek.) I und II gehört die Urteilskompetenz zu den grundlegenden religiösen Kompetenzen, die je nach kognitiver Entwicklung der SchülerInnen kontinuierlich ergänzt, erweitert und vertieft wird. Durch diesen spiralförmig bzw. kumulativ angelegten Prozess wird die Entwicklung einer authentischen religiösen Identität ermöglicht, die die SchülerInnen „zu einer Selbstdeutung vor dem Religiösen“⁸ befähigt. Damit bezweckt die religiöse Bildung, auch zu einer „tragfähigen Lebensorientierung“⁹ durch religiös motivierte Antworten beizutragen.

4 SCHULMINISTERIUM, NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Islamischer Religionsunterricht, in: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ir/KLP_GOSt_Islamischer_Religionsunterricht.pdf [abgerufen am 01.05.2018].

5 Einige KritikerInnen der Kompetenzorientierung weisen darauf hin, dass damit die Ausbildung bestimmter ökonomisch verwertbarer Tätigkeiten anvisiert werde und sie daher diametral zur Mündigkeit stehe.

6 BEHR, Harry Harun: Islamischer Religionsunterricht in der Kollegstufe, in: VON DER VELDEN, Frank / BEHR, Harry Harun / HAUSSMANN, Werner (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe, Göttingen: V&R unipress 2013, 17–40, 34.

7 SCHOBERTH, Ingrid (Hg.): Urteilen lernen II. Ästhetische, politische und eschatologische Perspektiven moralischer Urteilsbildung im interdisziplinären Diskurs, Göttingen: V&R unipress 2014, 7–22, 10.

8 VON DER VELDEN, Frank / BEHR, Harry Harun / HAUSSMANN, Werner (Hg.): Gemeinsam das Licht aus der Nische holen. Kompetenzorientierung im christlichen und islamischen Religionsunterricht der Kollegstufe, Göttingen: V&R unipress 2013, 9–14, 9.

9 SCHULMINISTERIUM, NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Islamischer Religionsunterricht, in: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/IRU/5026_KLP-SI-Islamischer_Religionsunterricht_online-Endfassung.pdf [abgerufen am 08.08.2018].

Die Kompetenzorientierung in der Sek. I bleibt für die Sek. II anschlussfähig. Denn SchülerInnen müssen in der Oberstufe befähigt werden, sich mit abstrakteren Fragen wie Theodizee, Gerechtigkeit, Vernunft, Freiheit, Gottesvorstellung und Menschenbildern selbstbestimmt und differenziert auseinanderzusetzen, die in der islamischen Ideengeschichte kontrovers diskutiert werden.¹⁰

Für die LehrerInnen stellt sich dabei die Frage, wie Lernprozesse so geplant und arrangiert werden können, dass die SchülerInnen Urteilskompetenz entwickeln, d.h. das Urteilen lernen, üben, ausbilden und auch Widersprüche aushalten. Interessant wird der Prozess des Urteilens vor dem Hintergrund eines ‚islamischen‘ Blicks.

2. Problemaufriss

Der islamische Religionsunterricht findet in der Schule statt und bleibt damit dem öffentlichen Bildungsauftrag verbunden; die Glaubensprinzipien bleiben weiterhin in der Verantwortung der islamischen Religionsgemeinschaft. Deshalb sollte ein Urteilen im IRU auch ‚islamisch‘ begründet werden, also von einem archimedischen Punkt in der Religion gewonnen werden.¹¹ Der IRU möchte aber damit nicht wie die Gemeindepädagogik religiös sozialisieren, sondern primär die SchülerInnen unter Beachtung des Überwältigungsverbots und Kontroversitätsgebots in religiösen Phänomenen urteils- und letztlich auch partizipationsfähig machen, was für die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen IRU grundlegend ist.¹² Ein Fach wie der IRU ist auf Grund seiner konfessionellen Positionalität besonders angehalten, sich pädagogisch-bildungstheoretisch auszuweisen und zu legitimieren.¹³ Die in Deutschland bekannten islamischen Religionspädagogen Khorchide, Behr, Sarikaya und Ucar halten hierzu das kritische und reflexive Denken als Ziel des IRU fest.¹⁴ Konkret werden hier Bildungsstandards (Reflexivität, Kritikfähigkeit) zur Erreichung der Urteilskompetenz formuliert. Es ist bekannt, dass der Islam die

10 SCHULMINISTERIUM, NRW: Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium/Gesamtschule in NRW. Islamischer Religionsunterricht, in: www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ir/KLP_GOSt_Islamischer_Religionsunterricht.pdf [abgerufen am 01.05.2018].

11 Damit würde auch gewährleistet werden, dass diese in Deutschland organisierten und als Ansprechpartner für den IRU geltenden islamischen Religionsgemeinden (DITIB, VIKZ, IRD & ZMD) akzeptiert werden. Eine Rechtfertigung durch die ‚islamische‘ Tradition entkräftet zudem den Verdacht einer Reform des Islams, die unter hiesigen traditionellen MuslimInnen als eine Veränderung der Grundsätze ihrer Religion verstanden wird, statt einer Aktualisierung bzw. Modernisierung.

12 Der KLP IRU Sek I besagt ausdrücklich, dass Glaubenshaltungen nicht in die Beurteilung einfließen dürfen. Vgl. SCHULMINISTERIUM 2014 [Anm. 9].

13 BENNER, Dietrich: Religion im Kontext öffentlicher Bildung und Erziehung, in: MÜLLER, Stefan / SANDER, Wolfgang (Hg.): Bildung in der postsäkularen Gesellschaft, Weinheim: Beltz Juventa, 144–162.

14 YAVUZCAN, Ismail H.: Urteilskompetenz im Islamischen Religionsunterricht. Eine globale Herausforderung?, in: POLAT, Mizrap (Hg.): Religionen im Zeitalter der Globalisierung, Frankfurt: Peter Lang 2014, 111–130. Bzgl. Sarikaya, nicht veröffentlichter Vortrag: ‚Entwicklung zu einer mündigen Identität als Prinzip der islamischen Religionspädagogik‘, 2013 an der Universität Gießen im Workshop ‚Anthropologische Grundlagen und Prinzipien der islamischen Bildung‘ gehalten.

Menschen zum tieferen Nachdenken (*tafakkur*) motiviert und von ihnen ein religiöses Verständnis¹⁵ bzw. Bewusstsein über das Sein einfordert. Ein solches religiöses Bewusstsein wird von verschiedenen islamischen Gelehrten formuliert. Beispielsweise versteht Muhammed Iqbal (1877-1938) darunter eine kognitive Metakompetenz, die die vielfältigen Beziehungen des Menschen zu Gott und zum Universum vergegenwärtigt und reflektiert.¹⁶ Dennoch bleibt hier die Frage offen, wie denn eine ‚islamische‘ Begründung einer solchen Urteilskompetenz aussehen soll. Der muslimische Religionspädagoge Ismail H. Yavuzcan geht von der schulischen Realität aus und begründet seinen Ansatz zur Urteilsbildung mit dem Blick auf die Geschichts- und Politikdidaktik, indem er zwischen Sach- und Werturteil¹⁷ bzw. zwischen Zweck- und Wertrationalität unterscheidet.¹⁸ Meines Erachtens ist dieser Ansatz wichtig und richtig und kann und sollte im IRU vielfältig eingesetzt werden, insbesondere wenn kontroverse gesellschaftlich-politische Aspekte der islamischen Geschichte und Gegenwart thematisiert werden.

Gleichzeitig gilt weiterhin, das Augenmerk auf die Begründung der Urteilskompetenz für den IRU zu legen. Denn erst mit einer Herleitung wird die Urteilskompetenz ‚islamisch‘ legitimiert und damit möglicherweise die Basis für die Entwicklung einer ‚islamischen‘ Fachdidaktik gelegt. Daher werde ich in dieser Arbeit den Fokus hierauf legen. Dabei diskutiere ich die Fragen, ob die islamische Ideengeschichte so etwas wie eine Urteilskompetenz kennt und wenn ja, welcher Stellenwert ihr eingeräumt wurde und in wieweit sie sich mit modernen Ansichten erklären und vereinbaren lässt. Bei der Diskussion der Herleitung wird man erkennen, dass diese Fragestellung über den IRU hinaus eine besondere Bedeutung für die Entwicklung eines religiösen Denkens für MuslimInnen in Deutschland spielen kann. Ich bin zuversichtlich, dass ein vernünftiger Zugang zum Glauben MuslimInnen befähigen kann, mit Herausforderungen der (Post)Moderne produktiv umzugehen. Während ein ‚irrationaler‘ Glaube sich im Fanatismus oder Mystizismus verirrt und sich vom Leben abwendet, verliert sich eine ‚ungläubige‘, also im religiösen Sinne sinnentleerte, instrumentelle Vernunft im Labyrinth des Lebens und wendet sich vom Göttlichen ab. Die Lösung ist, einen Mittelweg zwischen Vernunft und Glaube zu finden. Die Konstruktion eines weltzugewandten religiösen Bewusstseins kann die MuslimInnen befähigen, der Orientierungslosigkeit dieser Zeit mit einer kohärenten Persönlichkeit auf Augenhöhe zu begegnen. Eine sol-

15 ÇAMDIBI, H. Mahmut: *Din Eğitiminin Temel Meseleleri*, İstanbul: İVAF 1994, 62–65.

16 IQBAL, Muhammed: *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 32.

17 Diese Unterscheidung ist dem modernen Vernunftverständnis geschuldet. Im Folgenden werden zwar auch in islamischen Quellen auf ähnliche Ausführungen hingewiesen, diese sind als retropektivische Konstruktionen zu verstehen.

18 YAVUZCAN, Ismail H.: *Urteilskompetenz im Islamischen Religionsunterricht. Eine globale Herausforderung?*, in: POLAT, Mizrap (Hg.): *Religionen im Zeitalter der Globalisierung*, Frankfurt: Peter Lang 2014, 111–130.

che produktive Begegnung bzw. Neuorientierung können wir auch als religiöse Mündigkeit verstehen. Eine Befürchtung, dass der Vernunftgebrauch im islamischen Religionsunterricht nicht zwangsläufig zum erwünschten sinnhaften Resultat führe, ist nicht begründet, wenn man den Qur'ān wie islamische Gelehrte des Mittelalters als Auftrag, der menschlichen Vernunft zu vertrauen, versteht, so der Münsteraner Religionspädagoge Khorchide.¹⁹ Zwar sind alle Menschen im Besitz der Vernunft, doch der richtige Umgang mit ihr im Angesicht der existenziellen Frage nach der eigenen Endlichkeit und der göttlichen Transzendenz muss zunächst in der Schule geübt und gelernt werden.²⁰ Doch bis dahin scheint es, dass die seit einem halben Jahrtausend stagnierende islamische Ideengeschichte für viele MuslimInnen ein längst vergessener und verschütteter Wissensschatz bleiben wird, der auf eine Aktualisierung durch gegenwärtige Forschungen im Westen wartet.²¹

Hierzu möchte ich vorausschicken, dass in der islamischen Ideengeschichte auch die Frage nach Wissen, Denken und Vernunft kontrovers diskutiert wurde. Daher erscheint die folgende chronologische Herangehensweise dem Thema angemessen: Zunächst werden die Begriffe Wissen, Denken und Vernunft nach dem Qur'ān ermittelt, damit ihr Bedeutungshorizont umrissen wird. Dann wird die Entwicklungsphase der theologischen Schulen, in denen diese Begriffe Hauptdiskussionsgegenstand waren, erörtert, damit hierdurch die Begründung vonseiten der unterschiedlichen theologischen Richtungen verdeutlicht wird. Abschließend wird die Perspektive der islamischen Philosophie, die MuslimInnen bis heute prägt, herangezogen, da diese in der Synthese aus tradiertem säkularem und aktuellem religiösem Wissen veranschaulicht, wie das Denken zustande kommt. Diese Prägung wird letztlich in Bezug zur schulischen Realität gesetzt. Zunächst aber zur Bedeutung der Vernunft im Islam.

3. Bedeutung des Wissens und Denkens in der islamischen Ideengeschichte

Wie die allgemeine Kompetenzorientierung des IRU aus der Idee des islamischen Konzepts von Wissen und Handlung hergeleitet wurde, wurde in einer früheren Veröffentlichung gezeigt.²² Zur genaueren Untersuchung der religiösen Begrün-

19 Khorchide, Mouhanad: *Gott glaubt an den Menschen. Mit dem Islam zu einem neuen Humanismus*, Freiburg: Herder 2015, 36–37.

20 Ladenthin, Volker: *Voraussetzungen und Perspektiven religiöser Bildung*, in: Müller, Stefan / Sander, Wolfgang (Hg.): *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*, Weinheim: Juventa 2018, 163–177.

21 Iqbal, Muhammed: *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 30.

22 Bağraç, Musa: *Kompetenzorientierung des Islamunterrichts*, in: *Hikma* 6 (2013) 66–79.

dungen der Urteilskompetenz wird das Augenmerk diesmal auf die Bedeutung von Wissen und Denken im Islam bzw. auf die Transformation des Wissens zum religiösen Denken gerichtet. Dazu wird zunächst der Qur'ān als die islamische Primärquelle und dann nacheinander die islamische Theologie und Philosophie herangezogen.

3.1 Vernunft (Wissen und Denken) im Qur'ān

In der Fachliteratur wird der arabische Begriff 'aql oft mit Vernunft oder Verstand übersetzt. Im deutschsprachigen Raum werden diese beiden Begriffe meist synonym verwendet; in mancher Literatur tauchen aber gewisse Unterscheidungsmerkmale auf.²³ Im Allgemeinen lässt sich 'aql als Denkvermögen, Denkfähigkeit oder kurz als Vernunft des Menschen verstehen.²⁴ Unter 'aql werden meist auch die Begriffe Wissen²⁵ und Denken gefasst.²⁶

Als einer der Schlüsselbegriffe des Qur'āns bedeutet 'aql der ursprünglichen Begriffsbestimmung nach etwas (fest)binden, (fest)halten, sichern, verstehen, (be)greifen und (be)schützen.²⁷ Der türkische Religionsphilosoph Mehmet S. Aydın versteht indessen den Begriff 'aql als allgemeine Umrahmung, als Bindung der Welt zu Gott.²⁸ Nach Seyyed Hossein Nasr ist der islamische 'aql nicht gleichzusetzen mit der rationalistischen Vernunft in der westlichen Philosophie.²⁹ Denn der Rationalismus verwerfe jede Art von Religion und unterstütze ein Auflehnen gegen das Göttliche.³⁰ Die von Nasr als Tatsache hingestellte Behauptung überzeugt nicht, da sie von der verbreiteten Idee ausgeht, es gebe eine ‚islamische Vernunft‘, die sich z.B. von der Vernunft der Moderne abgrenze. Der Vernunftgebrauch lässt sich im Sinne der menschlichen Erkenntnisfähigkeit als eine grundlegende anthropologische Notwendigkeit konstatieren. Zumal die Vernunft mit

-
- 23 Immanuel Kant bspw. unterscheidet zwischen Vernunft und Verstand, indem er Vernunft als das „obere“ und Verstand als das „niedere“ Erkenntnisvermögen bezeichnet. Vgl. Vernunft, in: Der Brockhaus, Philosophie. Ideen, Denker und Begriffe, Mannheim: FA Brockhaus 2004, 351–352. Eine ähnliche Unterscheidung macht auch die islamische Philosophie, die Vernunft als 'aql bezeichnet und Verstand als *dihn*. Vgl. dazu TAŞCI, Özcan: Kant'ın Vernunft (akıl) ve Verstand (zihin) arasında yaptığı ayrımın Kelam'daki izlerine dair bir araştırma, in: DİNİBİLİMLERİ AKADEMİK ARAŞTIRMA DERGİSİ VI/4 (2006) 195–216, 197–199.
- 24 POYA, Abbas: İjtihad, Scharia und Vernunft, in: SCHNEIDERS, Thorsten (Hg), Islamverherrlichung. Wenn die Kritik zum Tabu wird, Wiesbaden: Springer VS 2010, 83–93, 86–87.
- 25 Wissen ist die Synthese von Kenntnissen, die die Vernunft via *Denken* gebildet hat. Vgl. BALOĞLU, Adnan Bülent: Doğru Bilgi Tanımına Ulaşma Çabası: Ebu'l Mu'in En-Nese'î Örneği, in: D.E.Ü. İLAHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ XVIII (2003) 3–20, 19.
- 26 Im Qur'ān werden auch Synonyme Begriffe zu 'aql verwendet, u.a. *nuṭq-mantıq* (Logos-Logik), *qalb* (Herz), *fu'ād* (fühlendes Herz), *lubb* (reine Vernunft), *başıra* (Einsicht), *tafakkur* (Nachdenken), *taḍakkur* (Erinnern), *tadabbur* (Bedenken), *fiqh* (Einsicht), *idrāk* (Begreifen), *fahm* (Verstehen), *ilm* (Wissen).
- 27 ŞENTÜRK, Mustafa: Kur'an'da akıl, İstanbul: Yeni Zamanlar 2004, 24.
- 28 GÜNDEM, Mehmet: AYDIN, Mehmet S. Aydın ile İçerik Bakış. Din-Felsefe-Laiklik, İstanbul: İyi Adam 1999, 217.
- 29 NASR, Seyyed Hossein: Intellect and Intuition: Their Relationship from the Islamic Perspective, in: STUDIES IN COMPARATIVE RELIGION 13/1-2 (1979) 4., in: <http://www.studiesincomparativereligion.com/uploads/articlepdfs/334.pdf> [abgerufen am 01.05.2018].
- 30 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 33.

jedem neuen Wissen und neueren Wegen des Denkens einem ständigen Fortschritt ausgesetzt ist.³¹ Daher ist der Begriffsgebrauch ‚islamische Vernunft‘ im Folgenden im technischen Sinne zu verstehen und die darin enthaltenen Unterschiede entsprechend als historische Formen. Dem Qur‘ān ist der Begriff ‘aql als Substantiv, wie ihn TheologInnen und PhilosophInnen häufig gebrauchen, nicht bekannt. Im Qur‘ān kommt ‘aql nur als Verb vor, und zwar in 30 Kapiteln in insgesamt 49 Versen.³² Darum wird sie auch nicht statisch, sondern dynamisch und handlungsorientiert verstanden. Gemäß der qur‘ānischen Offenbarungschronologie findet sich außerdem eine stufenweise Entwicklung des ‘aql: Während in den mekkanischen Suren auf Naturphänomene und historische Vorkommnisse sowie auf das Jenseits und Handlungspraxis hingewiesen wird, betonen die medinensichen Suren die sozialen Ereignisse und deren Auswirkungen auf die Persönlichkeit.³³ Mit der stufenweisen Entwicklung des ‘aql kann intendiert sein, dass in der mekkanischen Zeit die Vernunft zum Glauben führen sollte, während sie in der medinensichen Zeit die Aufgabe hatte, den Glauben durch Reflexion und Nachdenken zu vertiefen. Wie dem auch sei: Die Vernunft zeichnet den Menschen gegenüber anderen Geschöpfen aus, weil sie ein notwendiges Kriterium für das Verstehen und Begreifen der Offenbarung sowie für verantwortliches und moralisches Handeln ist. Somit richten sich die offenbarten (verbalen) und erschaffenen (nonverbalen) Verse (*ayat*, Zeichen³⁴) an die Vernunft des Menschen.³⁵

Der qur‘ānische Stil regt durch Beweisführung (*istidlāl*) zum Denken an. Er bezweckt damit, den Sinn der Dinge verständlich zu machen und diese Kenntnisse förderlich für den menschlichen Willen einzusetzen.³⁶ Die Offenbarung hat somit die menschliche Vernunft zur Adressatin.³⁷ Schon das Rezitieren des Qur‘āns wird unter MuslimInnen als Gottesdienst akzeptiert; möglicherweise ist damit auch das (Nach)Denken und Verstehen (*ta‘aqqul: tafakkur, tadabbur, taḍakkur*

31 IQBAL, Muhammed: Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 23.

32 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 13. DURUR, Mehmet Ali: Kuran’ı Kerim’de A-K-L (ع ك ل) Kelimesi. Semantik Tahlil ve İslam Düşüncesinde Teşekkül Eden Akıl Anlayışlarıyla Bir Mukayese, in: HIKMET YURDU 8/16 (2015) 181–211, 182.

33 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 140–141.

34 Mit Zeichen (arab. āyat) werden auch Naturphänomene bezeichnet, die den Menschen zum Denken anleiten und Zweifel ausräumen sollen, um sie zur Gewissheit (*yaqīn*) und zum Glauben (*īmān*) zu führen. Vgl. İZUSTU, Toshihiko: Kur’an’da Allah ve İnsan, Ankara: Ankara Üniversitesi Basım Evi 1975, 7–8.

35 Offenbarung und Natur werden im islamischen Verständnis als Manifestationen der Wesenseigenschaften Gottes verstanden. Qur‘ān gilt darin als offenbartes Universum und die Natur als erschaffener Qur‘ān. Mittels seiner Eigenschaften al-İrādah (Wille) und al-Qudra (Macht) hat Gott die Schöpfung hervorgebracht und durch sein ‘İlm (Wissen) und Kalām (Sprechen) den Qur‘ān offenbart. So ist das Universum ein Bündel von Zeichen, die auf Gottes Einzigartigkeit verweisen und den Menschen zum Denken anregen. Vgl. ABU ZAİD, Nasr Hamid: Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran, Freiburg: Herder 2008, 101, 113.

36 ALTINTAŞ, Ramazan: İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 106.

37 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 143.

etc.)³⁸ beabsichtigt.³⁹ So gilt der Qur'ān, ob im Gebet oder in der Rezitation, als eine vertikale Kommunikation bzw. Rede zwischen Gott und Mensch.⁴⁰ Die Rede (*kalām*) und das Wissen (*'ilm*⁴¹) Gottes in absoluter Form übertreffen zwar das relative Verständnisvermögen des Menschen. Dennoch hat Gott den Menschen als Empfänger des Qur'āns bestimmt. Die reinen Ideen wurden im Prozess der Offenbarung in konkrete Sprachformen gegossen, und zwar im klaren Arabisch (Wort), damit Menschen sie verstehen.⁴² Der Qur'ān selbst spricht bspw. in den Versen 43:3 und 12:2 über die Verbindung zwischen Sprache und Denken. Mit Gadamer gesprochen, kann eine Verwandtschaft zwischen Verstehen bzw. Denken und Sprache ermittelt werden, da Menschen nur mittels Sprache verstehen können und der Verstehensvorgang somit immer auch ein sprachlicher Akt ist.⁴³

Wenn man es sagen darf, begibt sich Gott damit auf die Ebene des Menschen und fordert ihn durch alltägliche Entscheidungen heraus, sein Denken daran weiterzuentwickeln, ähnlich wie es die erste muslimische Gemeinschaft um den Propheten Muhammed tat, eine tiefe Bindung (*īmān*, Glauben⁴⁴) zwischen den Menschen und Gott herzustellen, die sich direkt aus der menschlichen Vernunft ableitet.⁴⁵ Hier erkennt man ein weltzugewandtes Gottesbild, das dem Menschen Erfahrungen mit Gott im Hier und Jetzt ermöglicht. Dafür bedarf der Mensch der Einsicht in seine naturgegebene bzw. geistige Ausrichtung auf Gott.⁴⁶ Diese Geis-

-
- 38 *Tafakkur* ist der Weg, Wissen zu produzieren, indem man vom systematisierten Konkreten auf etwas Abstraktes schließt. *Tadabbur* bezieht sich auf Verstehen von und auf Wissensproduktion aus religiösen Texten. In diesem Kontext kann auch die erste Offenbarung *iqra'* – Lies! (Qur'ān: 96:1) als Aufforderung zum Verstehen begriffen werden. Zur Wissensproduktion sind besonders *tafakkur* und *tadabbur* erforderlich. *Taḍakkur* hingegen ist die Auffrischung von bereits angeeignetem bzw. produziertem Wissen. Vgl. hierzu ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 80–86.
- 39 Den Gottesdienst, der im Qur'ān 51:56 als Ziel der Erschaffung der Menschen bestimmt wird, setzte der Qur'ānexeget Ibn 'Abbās mit der Gotteserkenntnis (*ma'rifatullah*) gleich. Vgl. hierzu BOUMAZ, Amina / FEININGER, Bernd / SCHRÖTER, Jörg Imran: „Bin Ich nicht Euer Herr?“ – Aspekte zum Menschenbild im Islam in: BOEHME, Katja (Hg.): *Wer ist der Mensch? Anthropologie im interreligiösen Lernen und Lehren*, Berlin: Frank & Timme 2013, 101–146, 108.
- 40 ABU ZAID, Nasr Hamid: *Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran*, Freiburg: Herder 2008, 122.
- 41 Die Eigenschaft Gottes Wissen (*'ilm*) in Verbindung mit dem Wesen Gottes wurde in der islamischen Ideengeschichte kontrovers diskutiert. Vgl. hierzu TUNÇBILEK, H. Hüseyin: *İslam Düşüncesinde Allah'ın İlmî*, İstanbul: Kaynak Yayınları 2004, 34–36.
- 42 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 13.; ABU ZAID, Nasr Hamid: *Gottes Menschenwort. Für ein humanistisches Verständnis des Koran*, Freiburg: Herder 2008, 129.
- 43 GADAMER, Hans George: *Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, Tübingen: Mohr Siebeck 1990 (= *Gesammelte Werke I*), 392.
- 44 *īmān* bedeutet wörtlich sich absichern, in Sicherheit bringen usw. und zwar mit Hilfe der Vernunft. Auch Kant verstand den Glauben als Vertrauen, zitiert nach: AYDIN, Mehmet S.: *Tanrı-Ahlak İlişkisi*, Ankara: TDV 1991, 47. Hierbei gehen wir von der Idee aus, dass der Glaube auf Wissen bzw. Vernunft aufbaut und als solcher ein rationaler Glaube ist, obwohl der Ideengeschichte schon länger auch Konzepte bekannt sind, wonach Glaube Wissen ausschließe. Vgl. hierzu ŞENTÜRK, Mustafa: *Kur'an'da akıl*, İstanbul: Yeni Zamanlar 2004, 171, 175.
- 45 Für Al-Ghazālī bildet der Schutz der Vernunft eines der fünf Grundrechte der Menschen. Denn mit ihm wird der Schutz der Entscheidungs- und Handlungsfreiheit ermöglicht. Vor dem Hintergrund der obigen Ausführung könnte man diesen Punkt sogar vor alle anderen Grundrechte stellen.
- 46 Wenn der Mensch wegen seiner Vernunft als Verwalter (*ḫalīfa*) z.B. die Verantwortung für den Erhalt der Schöpfung trägt, dann steckt er in einem Spannungsverhältnis zwischen Abhängigkeit und Autonomie, was er mittels ihm zur Verfügung stehenden materiellen wie immateriellen Fähigkeiten und Fertigkeiten überwinden und verändern kann.

teshaltung nennt man auch MuslimIn-Sein, die in jedem Menschen als so genannte *fiṭra* anthropologisch angelegt ist und die sich im ständigen Kommunikationsakt mit Gott durch ihm Ergeben bzw. Hingeben verwirklicht.

Laut Muhammad ‚Abduh erfolgt eine solche Hingabe durch ein richtiges Verständnis des Qur’āns, indem der Vernunft eine zentrale Rolle zukommt, die keinen Antagonismus zur Offenbarung darstellt und daher zur Rechtleitung durch Erziehung hin zu einem gläubigen und moralischen Menschen beiträgt.⁴⁷ Analog zu ‚Abduh versteht Seyyed Hossein Nasr die Aufgabe der Vernunft als die Erkenntnis der Einheit Gottes als absolut Autonomes, wovon alles andere abhängt.⁴⁸ Eine solche Gotteserkenntnis (*maʿrifatullah*⁴⁹) wird auch als Glaube bezeichnet.

In der klassischen Islamliteratur wird der Glaube als Bestätigung des Herzens (*taṣdīq*) festgehalten. Dabei wird von der Idee ausgegangen, dass sich Aktivitäten des Herzens von denen der Vernunft unterscheiden. Doch dem Qur’ān zufolge ist eine der Aktivitäten des Herzens das Verstehen.⁵⁰ Der Qur’ānvers 10:100 unterstreicht neben der engen Verbindung des Glaubens und der Vernunft auch den Nichtgebrauch der Vernunft als einen Zustand der Unreinheit⁵¹. Mit Unreinheit kann auch analog zu Kants Formulierung eine selbstverschuldete Unmündigkeit gemeint sein, wenn vom eigenen Willen und der eigenen Vernunft kein Gebrauch gemacht wird. Wobei diese Unmündigkeit den Menschen vom Glauben fernhält, der, wie der Qur’ānvers 95:5 betont, als Selbsterniedrigung beschrieben wird. Trotzdem wird der Willens- bzw. Entscheidungsfreiheit kein Riegel vorgeschoben, da dies der Gewohnheit Gottes (*sunnat Allah*) widerspräche, die der *fiṭra* des Menschen den aktiven Gebrauch der Vernunft als Fähigkeit gab.

Auch die Sunna des Propheten unterstreicht die außerordentliche Bedeutung der Vernunft, wie etwa mit dem Hadith: „Wer keine Vernunft (‘aql) hat, hat auch keine Religion.“⁵² In vielen Hadithen wird die Vernunft zur tragenden Säule der Religion erklärt und so auch zur Voraussetzung für religiöse Mündigkeit (*mukallaf*). Als solche ist die Vernunft a priori da und besteht mit dem Denken fort.⁵³

47 GÜVEN, Mustafa: Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır’ın Tefsir Anlayışındaki Modernlik unsurları ve bu bağlamda Muhammed ‚Abduh’a yönelttiği Eleştiriler – Fil Suresi Örneği, in: EKEV AKADEMİ DERGİSİ 61 (2015) 141–170, 153.

48 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 29], 13.; NASR, Seyyid Hüseyin: İslam İdealler ve Gerçekler, İstanbul: İz Yayıncılık 1996, 22–23.

49 In Anlehnung an Abū Ḥanīfa verwendete Māturīdī *maʿrifa* und *fiqh* (Einsicht) als Synonyme. Vgl. hierzu ÖZCAN, Hanifi: Maturidi’nin Bilgi Teorisinde „Fıkıh“ Terimi, in: İLAYHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ IV (1987) 143–150, 146.

50 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 177.; Vgl. hierzu Qur’ān, 22:46.

51 Unreinheit (*riğs* – رجس) meint im qur’ānischen Sinne Leugnen, schlechte Taten und ihre negativen Folgen. Vgl. KIZIKLI, S. Zafer: Rics, in: TDV İSLAM ANSIKLOPESİSİ 35 (2008) 87.

52 Zitiert nach: EREN, Sadi: Nass’lar Işığında Akıl ve Kalb, in: EKEV AKADEMİ DERGİSİ 1/1 (1997) 205–216, 205.

53 ALTINTAŞ, Ramazan: İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 75–76.

Hier möchte ich vorausschicken, dass der Glaube kein Zustand ist, der durch eine wie auch immer geartete Erweckung erreicht wird, sondern Folge eines Such-Prozesses, in dem Wissen konstruiert und transformiert wird. Daher werden im islamischen Denken Vernunft und Glaube als halbautonome Sphären betrachtet, die nicht voneinander getrennt sind, sondern ineinander übergehen. Und daher bietet das islamische Denken auch die Möglichkeit, den Glauben rational begreifen bzw. verstehen zu können. Das rationale Begreifen des Glaubens hängt letztlich von einer wissens- und kausalitätszentrierten Konstruktion des Glaubens ab,⁵⁴ und zwar in einem Sinn erzeugenden Kontext. Wie das zu verstehen ist, wird in den folgenden Kapiteln näher dargestellt.

Auf die Urteilskompetenz im IRU bezogen heißt es, dass zur Operationalisierung des Vernunftbegriffs (‘aql) besonders *tadabbur* und *tafakkur* hervorgehoben werden. Auch wenn klar sein sollte, dass diese beiden Begriffe nicht die Gesamtheit des qur’ānischen ‘aql wiedergeben können, so kommen sie dem modernen Gebrauch des Urteilens als Folge des Fortschritts im menschlichen Denken doch am nächsten. Denn, während *tadabbur* den kausalen Zusammenhang erkennt, verleiht *tafakkur* dem Erkannten einen Sinn und Wert. Diese sind mit dem Sach- und Werturteil vergleichbar, die, wie eingangs erklärt wurde, für die Urteilskompetenz in der Schulpraxis relevant sind.

3.2 Vernunft (Wissen und Denken) in islamischen Theologieschulen

Die Rezeption bestimmter Aspekte islamischer Primärquellen und Glaubensgrundlagen fielen nach dem Tod des Propheten Muhammed unterschiedlich aus. So gab es lange Diskussionen, inwieweit z.B. Glaube und Vernunft miteinander vereinbar sind und damit verbunden, was das Wesen der Vernunft ausmacht, die man später zu den zentralen Diskussionssträngen der islamischen Ideengeschichte zählte. Diese Interpretationsunterschiede lassen sich am deutlichsten in der Ausdifferenzierung der islamischen Theologieschulen beobachten, die sich mit dem ersten Jahrhundert der islamischen Zeitrechnung sukzessiv vor allem unter dem Einfluss des griechischen Denkens entwickelt haben.⁵⁵ Im Zuge der Begegnung mit der Philosophie der antiken Griechen, Römer und Perser erhielten die islamisch-theologischen Systematiken einen enormen Entwicklungsschub.⁵⁶ Denn diese externen Einflüsse haben MuslimInnen dazu bewogen, den seit der Antike aufgekommenen Fragen der Menschheit auf eine rationale Art zu begegnen.

54 AYDIN, Mehmet S.: *İslam'ın Evrenselliği*, İstanbul: Ufuk Kitapları 2006, 113.

55 IQBAL, Muhammed: *Die Wiederbelebung des religiösen Denkens im Islam*, Berlin: Verlag Hans Schiler 2003, 26.

56 EBU ZEHRÄ, Muhammed: *İslam'da İtikadi, Siyasi ve Fıkhi Mezhepler Tarihi*, İstanbul: Şura Yayınları 2004, 106.

Den Anfang der Theologieschulen führen gegenwärtige IslamwissenschaftlerInnen auf die Mu‘tazila im 8. Jh. n. Chr. zurück, eine Glaubensrichtung die methodisch die Vernunft (‘aql) zur obersten Instanz erhob und sie der Offenbarung (naql) vorzog. Auch wenn sich in den Anfängen der islamischen Geschichte durchaus rationale Stränge erkennen lassen, so blieb die erste systematische Handhabung der Vernunft den Mu‘taziliten vorbehalten.⁵⁷ Mit ihrer Methode haben sie den Versuch unternommen, den islamischen Glauben auf eine rationale Basis zu stellen, um ihn so gegen äußere Angriffe in Schutz zu nehmen. Diese rationale Methode wurde allgemein als Methode der Theologie (*Kalām*) akzeptiert. Die Tätigkeiten der Mu‘taziliten wurden zunächst insbesondere von den Gelehrten der so genannten *Salafiyya* (Altvorderen) mit Gegenschriften als eine illegitime Erneuerung (*bid‘a*) abgestempelt. Erst im 9. Jh. n. Chr. mit etwa 150-jähriger Verspätung reagierten die Altvorderen darauf angemessen rational, aus der dann die sunnitische Theologie hervorging. Letztlich kamen die Gelehrten zu der Einsicht, dass die Vernunft die absolute Autorität über das Wissen ist und infolgedessen das religiöse Denken genauso von ihr abhängig ist wie die wissenschaftliche Entwicklung.⁵⁸ Dafür bedienten sie sich den durch die Mu‘tazila entwickelten Methoden der *Kalām*.

Erst im 10. Jahrhundert systematisierte sich die sunnitische Theologie mit Abū l-Hasan al-Asch‘arī (873-935), nachdem dieser 40 Jahre seines Lebens als Mu‘tazilit verbracht hatte. Während die Asch‘arīya sich in der Gegend um Bagdad verbreitete und dabei auch von den Seldschuken politisch unterstützt wurde⁵⁹, entwickelte Abū Manṣūr al-Māturīdī (853-944) in Zentralasien analog dazu eine eigenständige Theologie-Schule, die später als Māturīdīya bezeichnet wurde.⁶⁰ Die Asch‘arīya und Māturīdīya gelten bis heute als sunnitische Theologieschulen, die sich zwischen Salafiyya und Mu‘tazila verortet haben. Dabei schrieb die Asch‘arīya in Abgrenzung zur Mu‘tazila, die der Vernunft den Vorrang einräumte, diesen Platz der Offenbarung zu.⁶¹ Indessen strebte die Māturīdīya ein Gleichgewicht zwischen Offenbarung und Vernunft an, bei dem der Vernunft eine zentrale Rolle zugewiesen wurde, weshalb sie öfters von der Salafiyya als Anhängern der Ver-

57 ŞENTÜRK 2004 [Anm. 27], 58.

58 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 122.

59 DUMAN, Ali: *İmam Matürîdî, Hayatı, Eserleri ve İslam Düşüncesindeki Yeri*, in: HİKMET YURDU, İMAM MATÜRİDİ VE MATÜRİDİLİK 2/4 (2009) 123.

60 KILAVUZ, Saim: *Anahatlarıyla İslam Akaidi ve Kelama Giriş*, İstanbul: Ensar Neşriyat 2004, 404–406.

61 Der schiitische Islam hat mit Ausnahme der Imamatslehre ein durchaus mu‘tazilitisches Verständnis von Glauben und Wissen. Vgl. hierzu auch AMIRPUR, Katajun: Ein Gott, der zu tanzen und zu dichten versteht und gerecht ist, in: KRÜGER-POTZRATZ, Marianne u.a. (Hg.): *Impulse für die Migrationsgesellschaft*, Münster: Waxmann 2015, 146. KESKIN, Halife: *İmamiye’de Bilginin Tarifi ve Kısımları*, in: BİLİMLER 2/2 (2003) 133–145, 144.

nunft (*ahl ar-ra'y*) in die Nähe der Mu'tazila gerückt wurde.⁶² Erwähnenswert ist, dass die Salafiyya mit ihrem Literalismus einen radikalen Antagonismus zum Rationalismus der Philosophen darstellt, die die Vernunft zur einzigen Nische der Rechtleitung erklärten, die die Salafiyya allein der Offenbarung einräumte. Die Māturīdiya betrachtet die Vernunft als ein Werkzeug, um sich Wissen anzueignen, es zu differenzieren und zu klassifizieren. Die Vernunft galt wie bei den Mu'taziliten als eine eigenständige Wissensquelle. Auch wenn theologische Schulen sich in der Frage unterscheiden, ob der Vernunft oder Offenbarung der Vorrang einzuräumen sei oder worin die Grenzen und Prinzipien des Vernunftgebrauchs liegen, so ist ihnen gemeinsam, dass die Vernunft eine Instanz ist, die zwischen nützlich und unnützlich, zwischen Gut und Böse unterscheiden und auf dieser Basis entscheiden kann.⁶³ In dieser Entscheidung liegt auch die Leistung der Vernunft, Wissen in Können zu transferieren. Hier spielt der praktische Aspekt der Vernunft eine Rolle, die sicherlich von pädagogischem Belang ist.

<i>Kalam</i>				
Ahl as-Sunna		Ahl ar-Ray		Philosophie
<i>Literalismus</i>	<i>Sunnitische Theologie</i>		<i>Rationalistische Theologie</i>	<i>Rationalismus</i>
Salafiyya	Asch'ariyya	Maturidiyya	Mu'tazila	Falasifa
Offenbarung (Vernunft)	1. Offenbarung 2. Vernunft	Vernunft – Offenbarung	1. Vernunft 2. Offenbarung	Vernunft (Offenbarung)

Abb. 1

Die obige Darstellung zeigt, dass die Māturīdiya in Sachen Vernunft und Offenbarung in Eigenbetrachtung einen Mittelweg einschlägt. Hier begegnen sich Vernunft und Offenbarung auf Augenhöhe, bedingen und ergänzen einander und gehen eine Symbiose ein, wobei die erste Aktivität von der Vernunft ausgeht. Die Vernunft in aktiver Form behält ihre Schlüsselrolle bei.⁶⁴ Vergleichbar mit den mekkanischen und medinensischen Versen wird auch hier eine stufenweise Entwicklung des 'aql erkennbar, die zunächst den Menschen zum Glauben hinführt und später von diesem motiviert rational den Glauben vertieft. Die Māturīdiya

62 Der Kulturraum, in dem Māturīdī lebte, zeichnete sich damals durch so hohe Ambiguitätstoleranz aus, dass Māturīdī sogar die Idee, dass das Gute auch ohne Offenbarung oder Prophetie erkannt werden kann oder dass sogar Leugnung (kufr) oder Beigesellung (širk) von Gott vergeben werden können, vertreten konnte, ohne dafür der Apostasie beschuldigt zu werden. Die Meinungsverschiedenheiten sind der islamischen Theologie systemimmanent. Vgl. hierzu BULAÇ, Ali: Bilgi Neyi Bilmektedir, İzmir: Yeni Akademi Yayınları 2005, 110.

63 Nicht zuletzt deshalb hat auch Al-Ghazali den Schutz der Vernunft zu den fünf Grundrechten (maqāsid aš-šarī'a) für alle Menschen erklärt.

64 ALPER, Hülya: *İmam Māturīdī'de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 23.

verfügt über ein ausgearbeitetes Vernunftverständnis, das einen Ausgleich zwischen religiöser Tradition und Vernunft bezweckt und somit MuslimInnen zum vernetzten Denken⁶⁵ und selbstständigen Urteilen auffordert.⁶⁶

Was den Mainstream der MuslimInnen betrifft, ist die Mu‘tazila auf Grund ihrer politischen Umtriebe bzw. Inquisition (*miḥna*) im Abbasidenreich längst Geschichte; die Asch‘arīya hat als Bewahrer der Tradition den Vernunftgebrauch vernachlässigt. Die Māturīdīya hat bisher nicht die gewünschte Würdigung unter TheologInnen erfahren. Dies alles habe, so die verbreitete Meinung unter muslimischen WissenschaftlerInnen, zur Erstarrung der Vernunft in der islamischen Welt geführt.⁶⁷ Und das, obwohl heute mehr als die Hälfte aller MuslimInnen wie auch die Mehrheit der in Deutschland lebenden MuslimInnen der Māturīdīya angehören.⁶⁸ Die natürlichen AdressatInnen des islamischen Religionsunterrichts sind daher verstärkt SchülerInnen māturīdīscher Färbung. Vor diesem Hintergrund wird die Bedeutung der Māturīdīya für die religiöse Begründung der Urteilskompetenz im islamischen Religionsunterricht offensichtlich.

Auf den IRU übertragen werden SchülerInnen ohnehin angehalten sein, zwischen nützlich und unnützlich (*tadabbur*: Sachurteil) und zwischen Gut und Böse (*tafakkur*: Werturteil) zu unterscheiden und auf dieser Basis eine begründete Entscheidung (Urteilskompetenz) zu fällen. Die Urteilskompetenz wird auch zur religiösen Mündigkeit der SchülerInnen beitragen, wenn sie im schulischen Unterricht zum selbstständigen Denken und Handeln in religiösen Fragen angeregt werden.⁶⁹

-
- 65 Vernetztes Denken bezeichnet hier die Aktivierung unterschiedlicher Dimensionen der aktiven Vernunft – *ta‘aqqul*: *tafakkur*, *tadabbur*, *taḍakkur*, *tafaqquh*, *naẓar* etc., Vgl. dazu ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 97.; ÖZCAN, Hanifi: Maturidî'nin Bilgi Teorisinde „Fıkıh“ Terimi, in: İLAYHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ IV (1987) 143–150, 143.
- 66 ÖZCAN, Hanifi: Maturidî'de Bilgi Problemi, İstanbul: İVAF 2012, 173.
- 67 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 423.
- 68 Für die Vernachlässigung der Māturīdīya in der islamischen Theologie werden verschiedene Gründe genannt. Ein gewichtiger Grund wird wohl die autoritäre Herrschaftskultur gewesen sein, die großen Wert auf Gehorsam legte, während die Māturīdīya dem freien Vernunftgebrauch den wohlverdienten zentralen Platz zu- und ungerechten Herrschern ihre Legitimität absprach. Dies aber verdient eine genauere Untersuchung. Hinzu kommt noch die periphere Lage, wo Māturīdīya zunächst Verbreitung fand, wozu eindeutig nicht die damals bekannten islamischen Zentren gehörten. Vgl. DUMAN, Ali: *İmam Maturidî, Hayatı, Eserleri ve İslam Düşüncesindeki Yeri*, in: HİKMET YURDU, İMAM MATURİDİ VE MATURİDİLİK 2/4 (2009) 123.; AK, Ahmet: Maturidîliğin Hanefilik ile ilişkisi, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 223–240, 224.; DEMİR, Hilmi: *Delil ve İstidlâlin Mantikî Yapısı. İlk Dönem Sünni Kelam Örneği*, İstanbul: İSAM 2007, 24.; RUDOLPH, Ulrich: *Al-Maturidi und die Sunnitische Theologie in Samarkand*, Leiden: Brill 1997, 2–3. Ein weiterer Grund wird sicherlich in der außerordentlichen Rolle des asch‘arītischen Imam Al-Ghazālî unter den Hanafiten liegen, die dazu führte, dass sogar in Medresen des Osmanischen Reiches asch‘arītische Quellen gelehrt wurden. Vgl. hierzu KUTLU, Sönmez: *Bilinen ve Bilinmeyen yönleriyle İmam Maturidi*, in: KUTLU, Sönmez (Hg.): *İmam Maturidi ve Maturidilik*, Ankara: OTTO 2015, 60.
- 69 KHORCHIDE, Mouhanad: *Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Eine Reflexion*, in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis*, Münster: Comenius Institut 2017, 33.

3.2.1 Vernunft bei Māturīdī

Der bereits oben erwähnte Abū Manṣūr al-Māturīdī hat zum ersten Mal in der islamischen Theologie eine eigenständige Epistemologie konzeptualisiert. Darin hat er die Problemfragen ergiebig diskutiert und an die vorderste Stelle seines Konzepts gestellt; dazu gehören z.B. Fragen, ob Wissen *möglich* ist, was das Wesen auch des religiösen Wissens ausmacht, welche Wissensquellen es gibt und wie Wissen überhaupt entsteht.⁷⁰ Ausgehend von seiner Epistemologie hat er in diversen islamischen Disziplinen Werke herausgegeben.⁷¹ Für Māturīdī gibt es drei gesicherte Wissensquellen: Sinne (Empirie), Offenbarung (Qurʾān und Sunna) und Vernunft (Ratio). Um an sicheres religiöses Wissen zu gelangen, betrachtet er die Vernunft (ʿaql) und die Offenbarung⁷² als gleichwertig.⁷³ Zur Begründung dieses Verständnisses bezieht er sich immer wieder auf islamische Primärquellen. Dennoch fand der Gebrauch der Vernunft als eigenständige Wissensquelle erst mit den Muʿtaziliten Eingang in den theologischen Diskurs, auch wenn sie nicht so durchdacht und systematisiert war wie bei Māturīdī.⁷⁴ Gemeinsam mit der Muʿtazila vertritt er die Idee, dass das Erkennen der Wahrheit mittels der Vernunft möglich ist.⁷⁵ Anders als Al-Aschʿarī aber, der Wissen und Vernunft gleichsetzte, vertrat Māturīdī die Meinung, dass Erkenntnis von der Vernunft ausgehe und diese nicht identisch seien.⁷⁶ Oft gebraucht Māturīdī zudem die Begriffe Vernunft und Herz synonym.⁷⁷ Er verortet aber die Vernunft wie Abū Ḥanīfa⁷⁸ im Hirn, während ihre Wirkung sich im Herzen zeige⁷⁹, indem es die Objekte und ihre

70 DEMİR, Hilmi: *Delil ve İstidlâlin Mantikî Yapısı. İlk Dönem Sünnî Kelam Örneği*, İstanbul: İSAM 2012, 22.

71 KUTLU, Sönmez: *Bilinen ve Bilinmeyen yönleriyle İmam Maturidi*, in: KUTLU, Sönmez (Hg.): *İmam Maturidi ve Maturidilik*, Ankara: OTTO 2015, 30.

72 Māturīdī diskutiert den Rahmen der Offenbarung ergiebig. Er kommt dann zu der Folgerung, dass bloß die göttliche Offenbarung, die dem Propheten Muhammed zuteilwurde als sichere Quelle des Wissens betrachtet werden kann. Wobei er auch die persönlichen Urteile des Propheten zur Kategorie der (indirekten) Offenbarung zählte. Vgl. hierzu ALPER, Hülya: *İmam Māturīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 15–17.

73 Māturīdī erweitert die Wissensquellen auf drei. Vgl. dazu EL-MATÜRİDİ, Ebu Mansur: *Kitab’üt Tevhid Tercümesi*, Ankara: İSAM 2009, 9.

74 Bei Muʿtaziliten wurden Theologiefragen diskutiert, ohne eine Epistemologie zu konzeptionalisieren. Vgl. DEMİR, Hilmi: *Delil ve İstidlâlin Mantikî Yapısı. İlk Dönem Sünnî Kelam Örneği*, İstanbul: İSAM 2012, 22.

75 ALPER, Hülya: *İmam Maturidi’de Akıl-Vahiy İlişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 55.

76 EBD., 55.; ÖZCAN, Hanifi: *Matüridi’de Bilgi Problemi*, İstanbul: İVAF 2012, 162.

77 ALPER, Hülya: *İmam Maturidi’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 13.

78 Abū Ḥanīfa ist der bekannte Begründer der nach ihm benannten Rechtsschule. Mit seinem Werk *Fiqh al-Akbar* hat er auch den Grundstein der sunnitischen Theologie gelegt, dessen Ideen Māturīdī später systematisierte und ausweitete. Seither bilden Hanafiten und Māturīden die zwei Seiten einer Münze. Vgl. hierzu AK, Ahmet: *Maturidiliğin Hanefilik ile İlişkisi*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 223–240, 243.; EBU ZEHRRA, Muhammed: *İslam’da İtikadi, Siyasi ve Fikhi Mezhepler Tarihi*, İstanbul: Şura Yayınları 2004, 185–186.

79 Andere Gelehrte vertreten die Idee, dass die Vernunft eine Funktion des Herzens sei und daher im Herzen liege. Vgl. hierzu BULAÇ, Ali: *Bilgi Neyi Bilmektedir*, İzmir: Yeni Akademi Yayınları 2005, 106.

Zusammenhänge im Lichte der Vernunft begreife.⁸⁰ Aktuelle HirnforscherInnen sehen die Vernunft ebenso im Hirn verankert.⁸¹

Māturīdī selbst ist im Dunstkreis von diversen und kontroversen Definitionen von Vernunft groß geworden. Zwar ist nicht bekannt, dass er selbst eine Definition der Vernunft überliefert hat, doch Forschungen stellen ausgehend von seinen Werken die māturīdīsische Vorstellung von ‘aql dar. Sein Interesse galt analog zum Qur‘ānischen Gebrauch den Funktionen der Vernunft. Die Bedeutung der Vernunft sieht er nicht in ihrer bloßen Existenz, sondern erst in ihrer Aktivierung und Konkretisierung. In diesem Sinne ist bei ihm eine Kausalität zwischen Glaube und Vernunft erkennbar, wenn er die Vernunft als Voraussetzung dafür betrachtet, glauben zu können und Verantwortung zu übernehmen. Denn das Wesen des Glaubens mache die Erkenntnis der Wahrheit aus, die mittels tiefen Nachdenkens (*tafakkur*) und der auf Sinneswahrnehmung beruhenden Vernunft (*naẓar*⁸²) erfolge. Dies unterstreicht auch der Religionsphilosoph Mehmet S. Aydın, der bei Māturīdī eine organische Verbindung von Erkenntnis und Glaube sieht.⁸³

Beide Aspekte wiederum seien eng mit der Vernunft verbunden und sogar von ihr abhängig. Daher ist für Māturīdī die Wissensaneignung eine notwendige Folge der Vernunft. Die Vernunft sei in diesem Sinne die Instanz, die mittels Beweisführung (*istidlāl*) Gewissheit darüber biete, inwieweit Offenbarung und Sinne richtig seien. Auch der Erwerb des Wissens obliegt der Vernunft, denn sie transferiert Kenntnisse in Wissen, das nicht nur der Vernunft zugänglich ist, sondern sie *übernimmt diese Aufgabe auch für die Offenbarung und die Sinneswahrnehmung* und kontrolliert als Autorität diese beiden Bereiche. Darin liegt nach Māturīdī der Vorrang der Vernunft vor der Offenbarung begründet.⁸⁴ Die logische Beweisführung ist so grundlegend, dass auch dann, wenn sie als Wissensquelle für ungültig erklärt würde, die Vernunft herangezogen werden müsse. Daher wäre schon der Versuch, die Vernunft selbst für ungültig zu erklären, eigentlich ein Beweis für die Vernunft, weil dies nur über die Vernunft möglich ist.⁸⁵

80 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 188.

81 Der Verstand wird im Dorsolateralen Präfrontalen Cortex und die Vernunft im Orbitofrontalen und Ventromedialen Cortex bestimmt. Vgl. hierzu ROTH, Gerhard: *Persönlichkeit, Entscheidung, Verhalten. Warum es schwierig ist Menschen zu verändern*, Stuttgart: Klett-Cotta 2007, 138–146.

82 An vielen Stellen des Qur‘āns wird *naẓar* als eigenständige Wissensquelle erwähnt, die jeweils eng an die Vernunft geknüpft bleibt, da die Wahrnehmung über Sinne erst mittels der Vernunft zum Wissen weiterverarbeitet wird. Vgl. hierzu ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 96.

83 GÜNDEM, Mehmet: AYDIN, Mehmet S. Aydın ile İçer Kritik Bakış. *Din-Felsefe-Laiklik*, İstanbul: İyi Adam 1999, 131.

84 ALPER, Hülya: *İmam Māturīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 20.

85 EBU ZEHRİ, Muhammed: *İslam’da İtikadi, Siyasi ve Fikhi Mezhepler Tarihi*, İstanbul: Şura Yayınları 2004, 187.

Zu erwähnen ist hier, dass in die Beweisführung Erfahrungen und Erkenntnisse einfließen. Somit werden im Rahmen der Beweisführung sinnliche Wahrnehmungen in Begriffe gefasst und *übersetzt, die wiederum vorhandenen oder neuen Kategorien zugeordnet werden.*⁸⁶ Beispielsweise nimmt das Auge Farben wahr (Sachurteil), die Vernunft jedoch entscheidet über ihre Schönheit (Werturteil). Analog dazu geht Māturīdī auch mit dem Offenbarungswissen um. Daher ist *für ihn die Vernunft sogar berechtigt, über die Metaphysik zu urteilen.* Dafür zieht die Vernunft die Unterstützung der Sinne heran. Die Sinneswahrnehmungen brauchen die Bestätigung der Vernunft, genauso wie die Vernunft für die Beweisführung die Sinneseindrücke braucht. In diesem Kontext bilden die Sinne die notwendige Basis für die Vernunft. D.h., das aus der beobachtbaren Welt durch Beweisführung geschöpfte Wissen wird zur Erklärung der unsichtbaren Welt verwendet.⁸⁷ Das Jenseitige könne so auch mit diesseitigen Bewertungskriterien verstanden werden, indem man bspw. von der Beobachtung der Naturphänomene mittels des *tafakkur* auf die Kenntnis eines Schöpfergottes schließt.⁸⁸ Immanuel Kant hingegen erklärt diese Art der Analogie von der sichtbaren Welt auf einen transzendenten Gott zu schließen für ungültig, da Gott alles menschliche Begreifen übersteigt, er ganz und gar unfassbar und daher nicht beweisbar ist. Auch seien Reflexionen über verbalisierte Religiosität (als Suche nach einer Beziehung zur Transzendenz) Gegenstand menschlicher Erfahrungen, nicht aber die Transzendenz selbst.⁸⁹ Aus diesem Denken heraus würde man Māturīdī vorhalten können, er setze etwas voraus, was später bestätigt wird, d.h. im Grunde wird hier lediglich die Prämisse, welche die Existenz Gottes annimmt (nach Indizienerkenntnis) sinnstiftend bewiesen.

Doch Māturīdī zufolge braucht der Mensch die Beweisführung (*istidlāl*) der Vernunft, da Gott mit den Sinnen nicht erfahren werden kann. Trotz Beweisführung können einige Menschen dennoch zu falschen Schlussfolgerungen gelangen. Dies sei jedoch eher auf eine falsche Vernunftanwendung und möglicherweise auf eine Triebrationalisierung zurückzuführen als auf die Annahme, dass die Vernunft bei gleichen Ursachen und Einflussfaktoren Ergebnisse akzeptiere, die sich diametral widersprechen *können*. Eine kriteriengeleitete und kritische Vernunft führt jedoch unweigerlich zum Wissen um die eine Wahrheit.⁹⁰ Damit unterstreicht Māturīdī die Notwendigkeit, selbstständig zu denken und sich mittels der Ver-

86 EBD., 69.

87 RUDOLPH, Ulrich: *Al-Maturidi und die Sunnitische Theologie in Samarkand*, Leiden: Brill 1997, 296–297.

88 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 81.

89 KANT, Immanuel: *Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*, Stuttgart: Reclam 2017, 189.

90 Hier kann auch das Erfordernis einer Religion als das absolut Wahre und Gute in der Folge der Vernunfttätigkeit genannt werden.

nunft Wissen anzueignen.⁹¹ Sonst könnten Individuen eine Wahrheit *für sich* beanspruchen, die unüberprüfbar bleibt, was zur blinden Gefolgschaft führen kann. Erst mit der aktiven Vernunft als höchstes Treuhandgut zeichnet sich aber der Mensch gegenüber anderen Geschöpfen aus. In dieser Aktivität unterscheidet der Mensch zwischen Gut und Böse, nützlich und unnützlich, moralisch und verwerflich.⁹² Setzt der Mensch aktiv seinen Willen zur Vernunft ein, gebietet er den teuflischen Einflüsterungen Einhalt und verwirklicht in seiner Freiheit das Gute.⁹³ In diesem Sinne ist das Vorhandensein von Gut und Böse an sich schon eine pädagogische Herausforderung.⁹⁴ Erst mit dem auf Vernunft basierenden Willen gelangt der Mensch in den Prozess der Vermenschlichung und übernimmt Verantwortung dafür, das Gute hervorzubringen.⁹⁵ Dieser Prozess ist nie mechanisch, da die menschliche Psyche dynamisch und mehrdimensional ist.⁹⁶

In diesem Sinne kann man von einer unmittelbaren Bedingtheit von Vernunft und Verantwortung ausgehen.⁹⁷ Wie kann sich aber der Mensch grundsätzlich für das Gute entscheiden? Mâtürîdî zufolge ist die menschliche Natur (*fiṭra*) so geschaffen, dass der Mensch trotz der biologischen und sozialen Zwänge, denen er ausgesetzt ist, der Vernunft den Vorrang gibt. Das wiederum setzt die Notwendigkeit voraus, die Vernunftfähigkeit der Menschen durch Bildung und Erziehung zur gewohnten Natur werden zu lassen.⁹⁸ Denn sonst ließe sich der Mensch womöglich von seinen Neigungen, die auch im Qurʾān als Gegenspieler der Vernunft gelten, entmündigen.

Gleichwohl stößt Mâtürîdî an die Grenzen der Vernunft, wenn es etwa um Fragen zum Wesen Gottes oder um die Beurteilung von Gottes Handeln geht. Diese Eingrenzung ist verständlich, da das Relative (Mensch) das Absolute (Gott) nicht in seinen gesamten Facetten erfassen kann. Die Vernunft kann zwar die Existenz und Einheit Gottes erkennen, jedoch nicht sein Wesen; genauso kann sie zwar Dankbarkeit für die unzähligen Gaben Gottes empfinden, jedoch nicht, wie diese im konkreten Einzelfall ausgedrückt werden kann. Und genau an diesem

91 Die Bedeutung des selbstständigen Denkens wird bei Mâtürîdî in der Kategorie der Grundrechte wie Meinungsfreiheit und Unabhängigkeit der Justiz bewertet. Vgl. hierzu ALTINTAŞ, Ramazan: İmam-ı Mâtürîdî'de Din-Siyaset İlişkileri, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 53–66, 57.

92 ŞEKEROĞLU, Sami: Mâtürîdî Ahlak'ında 'Erdem' Fikri, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 173–189, 174.

93 ÖĞÜK, Emine: Mâtürîdî'nin Düşünce Sisteminde Şer-Hikmet İlişkisi, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları 2010, 106–108, 229–230.

94 EBD., 106–108, 238.

95 ALPER, Hülya: İmam Mâtürîdî'de Akıl-Vahiy İlişkisi, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 93.

96 KASAPOĞLU, Abdurrahman: Mâtürîdî'nin İmanda Artmayı İfade Eden Âyetlere Yaklaşımı, in: HİKMET YURDU 2/4 (2009) 54, 67–68.

97 KOÇAR, Musa: Mâtürîdî'de Akılcılık ve Uygulama Alanları, in: SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ İLAHİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ 2/17 (2006) 27–53, 31.

98 ALPER, Hülya: İmam Mâtürîdî'de Akıl-Vahiy İlişkisi, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 91.

Übergang erkennt die Vernunft die eigene Begrenztheit an und lässt sich von der Offenbarung leiten.⁹⁹ An diesem Punkt besteht eine enge Wechselbeziehung zwischen dem Irdischen und dem *Göttlichen*. Während im Irdischen die Richtung von der Vernunft zur Offenbarung verläuft, kehrt sich dies im Göttlichen um: Die Vernunft erkennt die Autorität der Offenbarung an, autorisiert sie, sich ihrer anzunehmen, und ergibt sich ihr (*taslim*). Die Offenbarung *übernimmt* die Leitung, und die Vernunft wird in die göttliche Sphäre der Religion zu neuen Horizonten eingeführt.¹⁰⁰ Im Gegenzug gesteht die Offenbarung der Vernunft ein breites Feld an Befugnissen zu. Die Vernunft begründet die Offenbarung, während diese wiederum die Vernunft legitimiert. In der Interaktion mit dem Offenbarungswissen erfährt die Vernunft eine Neukonstruktion und rekonstruiert ihrerseits die Offenbarung erneut.¹⁰¹ So entsteht ein Glaube, der auf Vernunft basiert – beide stehen jeweils in komplementärer Beziehung zueinander. In Anlehnung an Haris al-Muhasibi *könnte man hier auch von ‚qur‘ānischer Vernunft‘* sprechen.¹⁰² Der Glaube lässt sich somit als eine Bestätigung (*taṣdīq*) der durch die Vernunft erkannten Wahrheit umreißen.¹⁰³ Der Glaube ist zwar kein bloßes Wissen, dennoch verwirklicht er sich durch eine Bestätigung, der sicheres Wissen immanent ist.¹⁰⁴ Genauso wenig wie die Bestätigung kein beständig geradliniger Zustand sein kann, ist auch der Glaube als seelische Natur von Höhen und Tiefen betroffen, die auch Widersprüche aushalten kann.¹⁰⁵

Hinsichtlich der Metaphysik ist die Vernunft auf die Leitung der Offenbarung angewiesen. In einem solchen Kontext kann von einem wirklichen Konflikt zwischen Vernunft und Offenbarung nicht gesprochen werden. Alles im Universum ist nach Mâtūrīdī ein Fingerzeig Gottes und entspricht daher der göttlichen Weisheit¹⁰⁶, sodass mit der aufeinander abgestimmten Vernunft und Offenbarung die Suche nach Wahrheit nicht in Widersprüche geraten kann.¹⁰⁷ Dennoch gelangten

99 EBD., 85.

100 Dazu können Gottesdienste, Gebete, rechtliche Bestimmungen etc. gezählt werden. Hiervon ausgehend lässt sich auch konstatieren, dass die Religion bei Gott immer eins ist, ihre praktische Ausführung hingegen kann sich je nach Zeit, Raum, Gesellschaftscharakter unterscheiden. Daher seien auch unterschiedliche Gesandte Gottes mit unterschiedlichen Auflagen beauftragt.

101 ALPER, Hülya: *Imam Mâtūrīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 160–161.

102 EL-MUHASIBI, Haris: *Akıl ve Kur’an’ı anlamak*. El-Aql ve Fehmü’l Qur’an, İstanbul: İşaret Yayınları 32015, 140.

103 ALPER, Hülya: *İmam Mâtūrīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 24.

104 PERSSAGNO, J. Meric: *Maturidiye Göre Akıl Ve Dini Tasdik*, in: *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara, Bd. 35, 434., übersetzt aus: THE MUSLIM WORLD 69/1 (1979) 18–27.

105 KASAPÖĞLU, Abdurrahman: *Mâtūrīdī’nin İmanda Artmayı İfade Eden Âyetlere Yaklaşımı*, in: HİKMET YURDU 2/4 (2009) 47–70, 53.

106 Weisheit in absoluter Form ist der islamischen Theologie nach Gott eigen, sein Name Hakim ist hierfür der Inbegriff. Mâtūrīdī zufolge können auch Menschen weise handeln, indem ihre Taten auf eine Wohlordnung und auf das Gute abzielen. Vgl. dazu ÖĞÜK, Emine: *Mâtūrīdī’nin Düşünce Sisteminde Şer-Hikmet İlişkisi*, Ankara: Diyanet Vakfı Yayınları 2010, 159–160.

107 ALPER, Hülya: *İmam Mâtūrīdī’de Akıl-Vahiy İlişkisi: Akılın Önceliği ve Vahyin Gerekliliği*, in: MİLEL VE NİHAL 7/2 (2010) 7–29, 27.

Menschen ausgehend von ein und demselben Sachverhalt immer wieder zu unterschiedlichen Ergebnissen, aus der die Meinungsvielfalt entstand.

Doch woher weiß der Mensch, dass das Offenbarungswissen auch richtig und erforderlich ist? Analog zu den Mu‘taziliten räumt auch Māturīdī hier der Vernunft ausdrücklich den Primat ein und verneint die blinde Nachahmung.¹⁰⁸ Die selbstgenügsame Nachahmung bewertet er sogar als ein Hindernis für die Rechtleitung, da sie in ihrem unfehlbar angenommenen, eigentlich ignoranten Glauben die Vernunft ausblende.¹⁰⁹ Māturīdī zufolge glaubt ein Mensch nicht aus einem Gefühl der Ohnmacht oder Unterwürfigkeit heraus, sondern weil ihm dies vernünftig erscheint und er es begründen kann.¹¹⁰ Die Vernunft entscheidet letztlich mittels Sinneswahrnehmungen und tiefen Nachdenkens darüber, welche Idee oder Religion richtig ist oder nicht. Für Māturīdī sollten eine wahrhaftige Religion und Moral immer auf Wissen und Beweisführung fußen.¹¹¹ Die Nachahmung kann daher weder ausreichend sein, noch als sichere Quelle gelten, da sie das Verstehen verhindert.¹¹² Dabei darf von der Vernunft keine erzwungene Bestätigung ausgehen. Der Mensch kann sich als Ausdruck der Selbstpositionierung und -findung in Freiheit dafür oder dagegen entscheiden. Sonst widerspräche dies dem Verantwortungs- und Prüfungsgedanken, dem der Mensch mit seinem freien Willen ausgesetzt ist.¹¹³

In der māturīdīschen Tradition wird Glauben als eine auf Vernunft, Erkenntnis und Willen beruhende rationale Tätigkeit betrachtet.¹¹⁴ In diesem Sinne gebietet der Islam keinesfalls die autoritätshörige Befolgung von Glaubenssätzen oder Urteilen, sondern das kritische Durchdenken einer Sache und ihre Untersuchung, und zwar noch vor ihrer Annahme oder Ablehnung.¹¹⁵ So bleibt der Glaube (Religiosität) eine höchst individuelle Angelegenheit.¹¹⁶

108 EBD., 9.

109 Biçer, Ramazan: *Matürīdī’ye Göre Hidayete Engel Olan Beşeri Zaaflar Ve Tezahürleri*, in: İLAHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ VIII/1 (2004) 41–59, 46.

110 Hier könnte man zwei Beweggründe von Glauben unterscheiden: a) Glaube als Folge der Vernunft und des Willensentschlusses oder b) Glaube, um Ängste und Sorgen abzuwenden.

111 ÖZCAN, Hanifi: *Matürīdī’de Bilgi Problemi*, İstanbul: İVAF 32012, 213.

112 EBD., 167.

113 COŞKUN, İbrahim: *Matürīdī Düşüncede Allah-İnsan İlişkisi*, in: HİKMET YURDU 2/4 (2009) 17–46, 38, 41–43.

114 GÜNDEM, Mehmet: AYDIN, Mehmet S. *Aydın ile İçerik Kritik Bakış. Din-Felsefe-Laiklik*, İstanbul: İyi Adam 1999, 132.

115 ALTINTAŞ, Ramazan: *İslam Düşüncesinde İşlevsel Akıl*, İstanbul: Pınar Yayınları 2003, 424.

116 YAKA, Eyüp: *Hak Katında İnsanın Konumu*, İstanbul: Yeni Akademi Yayınları 2007, 78.

Das Denken ist Māturīdī zufolge so bedeutend, dass er die Erkenntnisse der Philosophen zur höchsten Wissensstufe erklärt. Wenn diese zudem noch mit Beweisen bekräftigt werden (wie bei Propheten), so stellen diese das Wissen um die Wahrheit dar. In diesem Kontext betrachtet er die Denkleistung der Philosophen gestützt durch die Offenbarung als die Suche nach der Wahrheit.¹¹⁷ Dafür bedarf das Denken der Vorstellungskraft (*taḥayyul*) und der Gedächtnisleistung (*taṣawwur*), auf die im nächsten Kapitel eingegangen wird und daran auch systematisch die Genese des Wissens mittels der Vernunft erklärt wird.

Auf den IRU fokussiert bedeutet dies, dass Māturīdī die beweisführende Vernunfttätigkeit (*istidlāl*) als Zusammenwirken vom kausalen (*tadabbur*) und sinngebenden (*tafakkur*) Denken ins Zentrum seiner Urteilsfindung rückt, die über die Bestätigung (*taṣdīq*) zum wahrhaften Glauben führt. Damit bietet Māturīdī die religiös begründete Vorlage für das Sach- und Werturteil (Urteilskompetenz) im IRU, womit SchülerInnen religiös mündig werden können.

3.3 Wissen und Denken in der islamischen Philosophie

Die Philosophie hat Vernunft, Wissen und Denken zum Gegenstand.¹¹⁸ Die antike griechische Philosophie erhielt mit der geografischen Ausbreitung der MuslimInnen in den Nahen Osten, nach Nordafrika und Zentralasien Eingang in das islamische Denken.¹¹⁹ Der zeitgenössische muslimische Philosoph Mohammed Abed Al-Jabri bewertet die islamische Philosophie daher auch als eine Lesart der griechischen und speziell der aristotelischen Philosophie.¹²⁰

Im Folgenden soll nun die Vernunftidee der muslimischen Philosophen am konkreten Beispiel von Ibn Rušd (1126-1198), der unter den in der Tradition von Aristoteles stehenden Philosophen als deren wichtigster Vertreter gilt und unter dem latinisierten Namen Averroes aus Córdoba bekannt wurde, befragt werden. Zu seinen bekanntesten Vorgängern zählen Al-Kindī (801-865)¹²¹, Al-Fārābī (870-950) und Ibn Sīnā (980-1037).¹²² All diese waren der Überzeugung, dass die Vernunft das einzige beweiskräftige Mittel zur Erlangung des Wissens um die Wahr-

117 ALPER, Hülya: *Imam Matürīdī'de Akıl-Vahiy İlişkisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2013, 164.

118 ÖZKAN, Hilmi Ziya: *Felsefeye Giriş. Tabiat İlimleri Felsefe ve Metodolojisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları 1963, 51.

119 BAYRAKDAR, Mehmet: *İslam Felsefesine Giriş*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı 2005, 27.

120 EL-CABIRI, Muhammed Abid: *Felsefi Mirasımız ve Biz*, İstanbul: Kitabiyat 2003, 232.

121 Al-Kindī gilt als der erste islamische Philosoph. Vgl. KINDI: *Felsefi Risaleler*, İstanbul: İz Yayıncılık 1994, XI.

122 ALPER, Ömer Mahir: Hilmi Ziya *Ülken'in İslam Felsefesinin Yorumu: İslam Felsefesi Tarihi Yazımına Bir Örnek*, in: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ İLAHIYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ 14 (2006) 123–146, 140.

heit darstellt.¹²³ In Anlehnung an Aristoteles entwickelten die muslimischen Philosophen eine Vierteilung der Vernunft, die als Ausdruck des seelischen Selbst (*nafs*¹²⁴) verstanden und durch die oben genannten Philosophen in unterschiedlichen Reihenfolgen oder Deutungen übernommen wurde. Bei Ibn Rušd erkennen wir eine Korrektur der Vernunft nach Wesen und Funktion.¹²⁵ Dies führt Al-Jabri darauf zurück, dass das muslimische Andalusien von den politischen und ideologischen Grabenkämpfen des abbasidischen Reiches im Orient weitestgehend verschont blieb und dass die andalusischen Gelehrten ihren wissenschaftlichen Schwerpunkt auf Mathematik, Astronomie, Medizin und Logik legten, um so der rigorosen Deutungshoheit der offiziellen Rechtsgelehrten zu entgehen. Das hatte wiederum später die positive Nebenwirkung, dass das philosophische Denken bei Gelehrten ohne nennenswerten Widerstand auf Akzeptanz stieß.¹²⁶ Für Ibn Rušd sind Philosophie und Religion keine Antagonisten, sondern Gefährten, die mittels der Vernunft den Erwerb von Wahrheit und Tugenden bezwecken.¹²⁷

Um in die eingangs gestellte Frage der Urteilskompetenz zu münden, soll hier die Perspektive, wie das Denken in der islamischen Philosophie zustande kommt, diskutiert werden: Die erste Stufe bildet die Vorstellungskraft (*taḥayyul*), die auf den fünf Sinneseindrücken basiert. In diesem Stadium kann sich der Mensch Dinge vorstellen, auch ohne das vorgestellte Objekt unmittelbar zu erfassen. Die Objekte werden gemäß der Wahrnehmung wiederhergestellt. Gleichzeitig erkennt hier der Mensch zum einen die Individualität seiner Wahrnehmung, die sich von anderen unterscheiden kann, und zum anderen die Beobachtbarkeit der eigenen Wahrnehmung. Die Individualität der Wahrnehmung ist darin begründet, dass das Bewusstwerden in der Zentrale der fünf Sinne zur Einheit gebündelt wird, auch wenn die Sinnesrezeptoren bei jedem Menschen anders ausgeprägt sind. So entsteht in der Wahrnehmung vieler Menschen ein gemeinsamer Nenner über die wahrgenommenen Objekte.¹²⁸ In der Zentrale der fünf Sinne werden die partiellen Eindrücke zur ersten Stufe der Wissenswerdung analog zur Außenwelt geformt. Die Zentrale verfügt über erste Ansätze eines Urteils über Objekte, womit aber eher eine Unterscheidungsfähigkeit gemeint sein kann.¹²⁹

123 BULAÇ, Ali: *Bilgi Neyi Bilmektedir*, İzmir: Yeni Akademi Yayınları 2005, 105.

124 Das *nafs* wird in der islamischen Literatur unterschiedlich verstanden und gedeutet. Während im Sufismus darunter eher ein angeborener Trieb verstanden wird, versteht bspw. die islamische Philosophie darunter die Seele als Geist des Menschen. Das *nafs* wurde somit zum Gegenstand vieler islamischspezifischer Disziplinen.

125 ROHLS, Jan: *Philosophie und Theologie in der Geschichte und Gegenwart*, Tübingen: Mohr Siebeck 2002, 202.

126 AL-JABRI, Mohammed Abed: *Die Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin: Perlen Verlag 2009, 141–142, 147–149.

127 EBD., 198–199.; AVERROES: *Die entscheidende Abhandlung. Die Untersuchung über die Methoden der Beweise*, Stuttgart: Reclam 2010, 52.

128 ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 159–160.

129 EBD., 162.

Die Vorstellungskraft hat bei Ibn Rušd eine passive und eine aktive Form, vergleichbar mit der potenziellen und tätigen Vernunft bei Al-Fārābī¹³⁰. Die passive Form der Vorstellungskraft wird durch die Bündelung der Sinneseindrücke aktiviert und ist damit auch auf sie angewiesen. Die aktive Form der Vorstellungskraft (*taḥayyul*) ist die begriffliche Ordnung (*taṣawwur*) des Daseins und als solche die Vorstufe der Vernunft (*taʿaqqul*). Das in diesem Prozess entstehende Wissen basiert letztlich auf Sinneseindrücken (Empirie) von der äußeren Welt. Die später kommende Bestätigung (*taṣdīq*) geht auf die Vorstellung (*taḥayyul*) zurück.¹³¹ Sonst würde man Menschen überfordern, in der Phase der Vorstellung schon an etwas glauben zu müssen, was ihre Vorstellungsgabe übersteigt.¹³²

Das Stadium *taṣawwur* wurde bei den Vorgängern von Ibn Rušd eigenständig behandelt. Er bewertet es hingegen eher als einen Übergang von der Vorstellung zum Denken. Wir können aber festhalten, dass *taṣawwur* zwei Facetten aufweist: Die eine zeigt in Richtung Vorstellung und die andere in Richtung Vernunft. In der Übergangsphase werden Vorstellungen in Begriffe gegossen und kategorisiert. An der Schwelle zum nächsten Stadium werden die wahrgenommenen Objekte noch abgebildet, die als Rohmaterial für das Denken dienen. Die bisherigen Ausführungen machen die Wichtigkeit dieses Stadiums deutlich: Eine genaue Konstruktion und ein präzises Umreißen der Begriffe sind für ein begründetes Urteil notwendig, wenn das Denken nicht der Beliebigkeit verfallen soll.

Das nächste Stadium der Vernunft bzw. des Denkens (*taʿaqqul*¹³³) bezeichnet Ibn Rušd mit unterschiedlichen Begriffen. Er verortet die Vernunft wie auch Māturīdī im Gehirn.¹³⁴ In dieser Phase werden subjektive und objektive Urteile über die im *taṣawwur* abgebildeten Objekte gefällt. Die Vernunft verfügt hierbei über zwei Funktionen: zum einen die abgebildeten Objekte deskriptiv zu begreifen und zum anderen ihre normative Bedeutung zu erfassen.¹³⁵ In diesem Stadium arbeitet die Vernunft mit den Begriffen und Kategorien der Vorstufe und kommt zu einem ersten individuellen Urteil über die Objekte. Analog zu Jean Piagets kognitiven Entwicklungsstufen werden in allen Stadien des Denkens jeweils die Vorstadien miteingeschlossen, jedoch in einer höheren abstrahierten Form des Denkens. Genau dies zeichnet auch eine Aneignung und Weiterverarbeitung des Wissens

130 a) potenzielle Vernunft ('*aql hayulani*), b) tätige Vernunft, c) verwirklichte Vernunft, d) aktive Vernunft

131 ARKAN, Atilla: *Ibn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 167.

132 İBN RÜŞD: *Ibn Rüşd'ün Felsefesi*. 1. Fasl-ül Mekaal; 2. Kitab-ül-Keşf, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi 1955, 74, 92–93.

133 PhilosophInnen und TheologInnen verwenden andere Begrifflichkeiten, zur Vereinheitlichung wird hier und im Folgenden *taʿaqqul* verwendet, um auch einen Vergleich vornehmen zu können.

134 ARKAN, Atilla: *Ibn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 175

135 EBD., 176.

aus. Denn im *taṣawwur* hat die Vernunfttätigkeit noch die Existenz der Objekte bejaht. Hier aber werden Wesen und Eigenschaften der wahrgenommenen Objekte in ihrer Komplexität erfasst und ihnen dann eine Bedeutung zugeschrieben. Das eigentliche Unterscheidungsmoment zwischen *taṣawwur* und *taʿaqqul* besteht also im bewussten Urteil des Individuums, das Form und Inhalt vergleicht, ordnet, kategorisiert, erörtert, überprüft und erinnert.¹³⁶ *Taʿaqqul*, also der Gebrauch der Vernunft, zeichnet den Menschen gegenüber anderen Geschöpfen aus. Daher kann mit Fug und Recht behauptet werden, dass erst in diesem Stadium der Mensch tatsächlich ein (religiöses, moralisches, ästhetisches, soziales¹³⁷ etc.) Wissen schöpft und schafft. Beginnend mit diesem Wissen bzw. Urteilen ist ein Bewusstsein denkbar, das moralisches Urteilen und Handeln oder eine ästhetische Bewertung möglich macht, das aber vorerst subjektiv relevant bleibt¹³⁸ und eigentlich den praktischen Aspekt der Vernunft ausmacht. Für Ibn Ruṣd erfährt auch die Religion vergleichbar mit Māturīdī erst mit der Vernunft ihre Verwirklichung und das menschliche Handeln erhält einen Sinn. Der gesamte Prozess von der ersten Wahrnehmung über die aktive Aneignung des Wissens bis zum praktischen Handeln wird stets von der antreibenden Kraft des Willens (*ikhtiyār*¹³⁹) begleitet.¹⁴⁰ Hier wird auch die außerordentliche Bedeutung des Gebrauchs der Vernunft mit seiner Relevanz für die Identitätsbildung deutlich.¹⁴¹

Das Erinnern bzw. Abrufen (*taḍakkur*) des Wissens wird bei Ibn Ruṣd als ein eigenständiges Stadium behandelt, was bei ihm unmittelbar eine Gedächtnisleistung (*al-quwwat al-ḥafīza*) darstellt. Ein Urteil, z.B. über Form (Wesen) und Bedeutung (wie Nützlichkeit und Geschmack) eines Objektes wird im Gedächtnis (*ḥafīza*) abgespeichert (verstehen, begreifen, lernen) und bei Bedarf wieder abgerufen (wiederholen, erinnern). Das Gedächtnis kann daher sowohl als Speicher für Formen und Abbilder (*taḥayyul*, *taʿaqqul*) als auch als Auffanglager für Sinn und Bedeutungen fungieren. Beim Erinnern an etwas Eingepprägtes unterstützen sich die Funktionen des *ḥafīza*, der *taṣawwur* und *taʿaqqul* gegenseitig. Dabei stellt sich *taṣawwur* die Form eines Objektes vor, das Gedächtnis (*ḥafīza*) rekonstruiert die Bedeutung und die Vernunft stellt zwischen der Form und der Bedeutung des Objektes eine Verbindung her, was dann als *taḍakkur* bezeichnet wird. Entfällt

136 EBD., 177.

137 Religion: Sünde-Lohn; Moral: gut-böse; Ästhetik: schön-hässlich; Sozial: nützlich-schädlich

138 Später in der SchülerInnen-LehrerInnen- bzw. SchülerInnen-SchülerInnen-Beziehung wird erkennbar sein, wie diese Subjektivität überwunden und eine mögliche Objektivität herbeigeführt werden kann.

139 Ibn Ruṣd gebraucht den *ikhtiyār* für Wollen und Entscheiden. Wobei auch *ikhtiyār* in den einzelnen Stadien eine Entwicklung durchmacht und in der Vernunft zum *irādah* (Wille) wird. Vgl. hierzu ARKAN, Atilla: *Ibn Rūṣd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 203.

140 ARKAN, Atilla: *Ibn Rūṣd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 201–202.

141 EBD., 180–181.

eine dieser drei Komponenten ganz oder teilweise, hat dies einen direkten Einfluss auf das Abrufen bzw. Erinnern des zuvor Erlernten; dies kann als Vergessen bezeichnet werden. Die Objekte können je nach Intensität und Qualität des zuvor Erlernten dauerhaft oder vorübergehend im Gedächtnis gespeichert werden. Diese Auffassung kann analog zu dem heutigen Verständnis des Kurzzeit- und Langzeitgedächtnisses betrachtet werden.¹⁴² Ibn Rušd unterscheidet hier auch zwischen Erinnern (*taḍakkur*), wenn etwas über eine Assoziation erst aus dem Unterbewusstsein herausgeholt und rekonstruiert werden muss, und Abrufen (*dīkr*), das jederzeit gegenwärtig ist.

Festzuhalten gilt, dass das im komplexen Prozess der Gedächtnisleistung konstruierte Wissen erst in der Interaktion mit der Umwelt erworben wird. Am Anfang erfasst das Subjekt in der Interaktion mit dem Objekt die äußere Umwelt mittels seiner Sinne und liefert die Imaginationen dem Denken als Rohmaterial, die letztlich im Gedächtnis als Wissen memoriert werden. Das ehemals materielle, konkret existierende Objekt wird im Prozess des Denkens immaterieller, abstrakter. Die Wissensaneignung ist eine individuelle Anstrengung, die von jedem selbst geleistet werden muss. Das produzierte Wissen durchläuft dabei vier Stadien und mündet dann im Gedächtnis: An erster Stelle ist das Objekt an sich als Materie da. Es folgt das in der Zentrale der Sinneseindrücke imaginierte Objekt, das wiederum die erste immaterielle Stufe des Wissens darstellt und induktiv hergestellt wird. Die Vernunft assimiliert die Objekte in kognitive Strukturen und konstruiert zugleich die Objekte in begrifflicher Form. Hier wird die aktive Vernunft deutlich, die Ibn Rušd im Gegensatz zu seinen Vorgängern als der menschlichen Vernunft immanent¹⁴³ betrachtet.¹⁴⁴ Mit der begrifflichen Erfassung des Objektes wird das Vernünftige abstrahiert. Auf der vierten Stufe wird das Wissen in einen abstrakten Zustand transferiert, bei dem ihm zudem ein Sinn verliehen wird; dabei schwindet der Einfluss des Materiellen gänzlich. Auf der fünften Stufe wird dieses Wissen abgespeichert und dabei weiter verwertet; dies gipfelt in der reinsten Form der Abstraktion, also in der Weisheit.¹⁴⁵ Vom Gedächtnis aus kann das Wissen, das vorher induktiv (vom Menschen zum Bezugssystem) konstruiert wurde, nun deduktiv (vom Bezugssystem zum Menschen) rekonstruiert werden.¹⁴⁶ Ibn Rušd geht sogar so weit zu behaupten, dass das Wesen des Menschen Wissen ist,

142 EBD., 184–185.

143 Trotz aller Diskussion wird hier nicht klar, inwieweit die Aktive Vernunft, die bei Ibn Rušd der Vernunft stets immanent ist und der Wille, der als antreibende Kraft durchgehend vorausgesetzt wird, zueinanderstehen oder ob Ibn Rušd damit nicht vielleicht dasselbe meint.

144 ARKAN, Atilla: *İbn Rüşd Psikolojisi*, İstanbul: İz Yayıncılık 2006, 278.

145 ARUÇ, Numan Yusuf: *İbn Rüşd'ün Eğitim Felsefesi*, İstanbul: Rağbet Yayınları 2004, 98.

146 ARKAN 2006 [Anm. 144], 195.

da der Mensch als Wissender, als Wissensproduzent und als Gegenstand des Wissens wertvoll werde.¹⁴⁷

Bis hierher wurde die theoretische Vernunft darauf untersucht, wie das Individuum Wissen produziert, welches über Schöpfungswissen zum Wissen über Gott (*maʿrifatullah*¹⁴⁸)¹⁴⁹ gelangt, die zur Selbstverwirklichung bzw. -vervollkommnung¹⁵⁰ des Individuums erforderlich ist und das wahre Glück als seine eigentliche Bestimmung trägt.¹⁵¹ Die menschliche Identität lässt sich hier durchaus mit dem Denken und Gedächtnis in Verbindung setzen.¹⁵² Dafür braucht der Mensch die Freiheit¹⁵³, in der er sein Denken und Handeln entfalten kann.¹⁵⁴ Die praktische Vernunft¹⁵⁵ hingegen bezieht sich auf das materielle Dasein des Menschen und mündet in moralische, soziale etc. Erfahrungen. Davon profitiert wiederum die Vorstellungskraft (*taḥayyul*), wenn sie sich erneut im Prozess der Wissensproduktion befindet.¹⁵⁶

Um den Erwerb des Wissens und der Erkenntnis zu garantieren, muss laut Ibn Rušd die Methode des wissenschaftlichen Beweises von Aristoteles herangezogen werden. Diese Methode geht für ihre Beweisführung von den allgemeinen Zielen, Zwecken und Intentionen aus.¹⁵⁷

147 ARUÇ 2004 [Anm. 145], 103.

148 Ibn Rušd deutet den im Qurʾānvers 52:56 befindlichen „...damit sie mir dienen“ (رَبُّنَا يُعَلِّمُهُ الْكِتَابَ) analog zum Ibn ʿAbbās, als „...damit sie mich erkennen“. Vgl. hierzu ARUÇ, Numan Yusuf: *Ibn Rüşd'ün Eğitimi Felsefesi*, İstanbul: Rağbet Yayınları 2004, 108.

149 ARUÇ 2004 [Anm. 145], 52–53.

150 Später werden hier die von den SchülerInnen anzueignenden Kompetenzen angeknüpft.

151 ARKAN 2006 [Anm. 144], 285.

152 EBD., 199.

153 Ibn Rušd legt seinen Finger in die Wunde, wenn er fragt, inwieweit der Mensch in seiner Entscheidung wirklich frei ist, wenn er der Kausalität ausgesetzt ist. Entweder existiere die Kausalität oder der Zufall. Dabei kritisiert er die aschʿarītische Sicht darauf als einen „maskierten Fatalismus“. Für Ibn Rušd sei frei sein, „seinen Willen erfüllen können“, und zwar im Kontext der Kausalität. Vgl. hierzu AL-JABRI, Mohammed Abed: *Die Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin: Perlen Verlag 2009, 189.; AVERROES: *Die entscheidende Abhandlung. Die Untersuchung über die Methoden der Beweise*, Stuttgart: Reclam 2010, 31.

154 ARUÇ 2004 [Anm. 145], 114.

155 Später hat auch Kant die praktische Vernunft als moralische Verpflichtung verstanden, die mittels des Willens von der theoretischen Vernunft hierzu überführt wird. Vgl. hierzu TOPÇU, Nurettin: *İsyan Ahlakı*, İstanbul: Dergah 122012, 125.

156 ARKAN 2006 [Anm. 144], 271.

157 AL-JABRI, Mohammed Abed: *Die Kritik der arabischen Vernunft*, Berlin: Perlen Verlag 2009, 208. Diese Methode verfolgten auch Ibn Tūmart (1077-1130) in der Theologie, Ibn Khaldūn (1332-1406) in der Geschichtswissenschaft und Aš-Šatibi (gest. 1338) in den Rechtswissenschaften. Aš-Šatibi heute noch aktueller Ansatz fügt die deduktiven und induktiven Ansätze zu einer globalen induktiven Synthese zusammen, indem er den Text nach seinen tatsächlichen Gründen und dessen verborgenen Intentionen mit den höheren Zielen und den individuellen und sozialen Kontexten des Menschen korrelieren ließ. Vgl. hierzu RAMADAN, Tariq: *Radikale Reform. Die Botschaft des Islams für die moderne Gesellschaft*, München: Diederichs 2009, 95–96.

Bis dahin lassen sich die Kenntnisse der islamischen Philosophen zunächst für die Urteilskompetenz im IRU folgendermaßen verwerten: Die sich im Gedächtnis befindende rationale Vernunfttätigkeit zur Wissenskonstruktion (*ta'addul*) lässt sich als Sach- und Werturteil verwenden. Nur mit dem Zusatz der Abrufmöglichkeit (*tadakkur*) des angeeigneten und abgespeicherten Wissens.

4. Bedeutung des Wissens und Denkens in der Schule

Es gilt zu erwähnen, dass das von islamischen Philosophen entwickelte Modell über die Stufen des Wissens vorerst ohne jeden unmittelbaren Nutzen für die Unterrichtspraxis bleibt. Denn es wäre verkürzt dargestellt, von Erkenntnissen zum Lernen (deskriptiv) aus der islamischen Ideengeschichte unmittelbare didaktische Prinzipien (normativ) für den IRU abzuleiten. Auch berücksichtigen die bisherigen Darstellungen nicht, nach welchen Kriterien die Themenauswahl erfolgen oder welches Sach- und Werturteil (präskriptiv) anvisiert werden sollte, die ja für die Schule von großer Bedeutung sind. Mit Klafkis kategorialen Bildungsbegriff gesprochen hieße dies, der formale Aspekt der Bildungstheorie ist damit in Ansätzen bedient, nicht aber der materiale.

Bis dahin bleibt die Aufgabe, die reichhaltige islamische Ideengeschichte aus einer modernen pädagogischen Perspektive durchzudenken und zu überdenken und mögliche didaktische Prinzipien herauszuarbeiten, offen. Daher stellt sich zu den bisherigen deskriptiven philosophisch-psychologischen Ausführungen bei Māturīdī oder Ibn Rušd die Frage, wie sich dieses Hintergrundwissen nun normativ und präskriptiv für den IRU didaktisch verwerten lässt. Mit der so genannten kognitiven Wende in der (pädagogischen) Psychologie hat man eingesehen, dass Lehren und Lernen komplexe Tätigkeiten sind, bei denen es nicht um eine instruktionale Verhaltensformung gehen kann. Bezogen auf Schule als Bildungsinstitution sind hierzu diverse Modelle des Unterrichtens entworfen worden, die Lernen bekanntlich unterschiedlich verstehen und handhaben.

Der US-amerikanische Bildungsphilosoph Israel Scheffler hat diese unterschiedlichen Ansätze in seiner „*Philosophical Models of Teaching*“ systematisiert und zusammengefasst. Scheffler fasst diese unterschiedlichen Auffassungen über den Prozess des Lernens und seine intentionale Produktorientierung in drei Modellen zusammen: *Impression-*, *Insight-* und *Rule- Model*, die im Grunde Verlaufsstrukturen des Lernens im Unterricht, und zwar *Wissen*, *Verstehen* und *Beurteilen* aufweisen. Auf den ersten Blick ähneln sich diese drei Stufen dem Verständnis von Wissen und Denken bei islamischen Philosophen.

1. Das *Impression Model* ist auf Grund seiner Einfachheit weit verbreitet. Es geht von einer Informationsverarbeitung durch die Sinnesrezeptoren (Empirie) aus, über die die Informationen nach innen gelangen und dort verarbeitet und zur Weiterverwendung gelagert werden. Dies erfolgt über zwei Wissensquellen: Die Sinneseindrücke und ihre kognitive Verarbeitung. *Wissen* wird dabei im Gedächtnis, das in Anlehnung an John Locke¹⁵⁸ als *Tabula rasa* verstanden wird, in Form einer Akkumulation gesammelt, die durch die Lehrtätigkeit von außen angestoßen bzw. vermittelt wird. Das gelernte Wissen wird als Ausdruck und Abbild der äußeren Realität in vielschichtiger, vernetzter und verallgemeinerter Form abgespeichert. Später kann diese Erfahrung für weitere Aufnahmen erneut aktiviert werden. Der/die LehrerIn hat hierbei einen großen Spielraum, wenn es um Auswahl von Lerninhalten und Ausgestaltung der Lernumgebung und Vermittlung von Inhalten geht. Dennoch stößt dieses Modell an seine Grenzen, wenn bspw. der Wunsch der Lehrkraft den Unterrichtsgegenstand im Gedächtnis der LernerInnen abzubilden, meist nicht eintrifft. Es tut sich sozusagen eine unüberbrückbare Lücke auf zwischen Lehren und Lernen, weil dem individuellen und kreativen Verstehen des/der Lerner/s/ in wenig bis kein Raum gegeben wird. Weiterhin bleibt die Tatsache unberücksichtigt, dass das Gedächtnis keine *Tabula rasa* ist und die Eindrücke, die von außen ins Innere gelangen dabei zum Teil konstruiert werden. Wenn man aber das *Impression Model* als Stufe des Wissens versteht, ähnelt es den Wissensstufen *taḥayyul* und *taṣawwur*, wie diese z.B. bei Ibn Ruṣd formuliert wurden. Wobei Ibn Ruṣd eine vermittelnde Lehrinstanz nicht erwähnt, was eine Chance bedeuten kann. Stattdessen wird der Fokus auf den Lernvorgang gelegt, bei dem Eindrücke durch die Sinne ins Gedächtnis gelangen und dort in Begriffe gegossen, kategorisiert und klassifiziert werden.
2. Das *Insight Model* hingegen vertritt einen gegensätzlichen Ansatz. Das Wissen als Resultat der Inhaltsvermittlung wird verneint. Da es sich um einfache Reproduktion handeln würde, der aber das Verstehen fehlt. Man könne zwar Kenntnis vermitteln, nicht aber Einsicht, so Scheffler. Daher gehe es dem *Insight Model* hauptsächlich um Einsicht in Zusammenhänge und um ihre Anwendung und nicht bloß um additive Aneinanderreihung von Informationen. *Verstehen* ist bei ihm ein selbsttätiger Erwerb von Einsicht, die auf der Idee von Plato und Augustinus¹⁵⁹ gründet und von umsichtiger Forschung der Realität ausgeht. Wissen und vor allem neues Wissen müsse also aktiv geschaffen werden und könne nicht einfach durch passives Aufnehmen entstehen. Die Bewusstwerdung des/der Schüler/s/in rückt so ins Zentrum des Unterrichts.

158 SCHEFFLER, Israel: *Reason and Teaching*, Stanford: Routledge 2014, 68.

159 STONE, Frank A. (Hg): *The New World of Educational Thought*, New York: MSS Information Corp 1973, 144.

Damit LernerInnen Einsichten entwickeln, muss der Unterricht auch nach Inhalt und Methode durch die Lehrkraft dementsprechend vorbereitet sein, wobei die alleinige Verantwortung für das Gelingen der Einsicht nicht mehr allein bei der Lehrkraft liegt.

Auch dieses Modell stößt laut Scheffler an seine Grenzen, da es die Einsicht zur höchsten Instanz der Bewusstwerdung erklärt, obwohl Einsicht noch keine Kritikfähigkeit und kein begründetes Urteil bedeutete, die sich erst im Austausch und Abwägen von individuellen, sozialen und ethischen Begründungen entwickle.¹⁶⁰

Wenn man aber dieses Modell, wie das zuvor als Wissensstufe des Verstehens begreift, so kann man Vergleiche zu der zweiten (*taṣawwur*) und dritten (*taʿaqqul*) Wissensstufe nach islamischen Philosophen wie Ibn Ruṣd ziehen. In der zweiten Stufe werden Eindrücke begrifflich erfasst und der dritten Stufe zum Durchdenken zur Verfügung gestellt, damit Einsichten in Zusammenhänge entstehen.

3. Das *Rule Model* geht von kritischer Reflexion und moralischer Entscheidung aus. *Beurteilen* ist somit eine zugleich kognitive und ethische Überprüfung. Ganz im Sinne Kants wird der rationalen Vernunft dabei die Führung belassen. Der Lehrkraft kommt dabei die Rolle die Vernunftfähigkeit der SchülerInnen an methodischen und inhaltlichen Lernarrangements kumulativ herauszubilden zu. SchülerInnen sollen im Unterricht gemäß ihrem Entwicklungsstand rationale Argumentationen einüben und reflektieren lernen.¹⁶¹ Ein solches Lehr-Lern-Verständnis werde SchülerInnen zu selbstsicheren, autonomen und würdevollen Persönlichkeiten heranbilden, die in ihrem Denken und Handeln prinzipientreu und kohärent agieren. Das könne ein/e LernerIn schaffen, wenn er/sie sein/ihr Urteil entsprechend rationaler Kriterien durch Teilhabe am Interaktionsgeflecht fällt.¹⁶²

Wie zuvor lässt sich auch das *Rule Model* als Stufe des Beurteilens verstanden mit der dritten (*taʿaqqul*) und vierten (*taṣdīq*) Wissensstufe vergleichen, wonach die Vernunft bspw. Gegenstände oder Situationen kausal begreift und ihnen eine Bedeutung zuschreibt und sich dazu positioniert. Mit Hartmut von Hentig gesprochen, erhalten das Wort und die Wahrheit Autorität lediglich durch die Zustimmung der menschlichen Vernunft, der Verstehen, Erkenntnis und Kommunikation vorausgehen.¹⁶³

160 TERHART, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart: Reclam 2009, 44.

161 EBD., 45.

162 SCHEFFLER, Israel: *Reason and Teaching*, Stanford: Routledge 2014, 77.

163 VON HENTIG, Hartmut: *Die Menschen stärken, die Sachen klären*, Stuttgart: Reclam 2007, 88.

Nach Ewald Terhart kann Schefflers Betrachtungsweise der Stufen des *Wissens*, *Verstehens* und *Beurteilens* durchaus bildungstheoretisch verstanden werden. Da sie im Grunde erklärt, dass SchülerInnen um etwas beurteilen zu können, zunächst das zu Beurteilende auf der Grundlage des überprüften Wissens verstehen müssen. Unter diesem Vorzeichen vertritt Scheffler die Ansicht, dass hier formulierte Lernqualitäten entsprechende Qualitäten des Lehrens verlangen, die wiederum von der Schule erfüllt werden müssen.¹⁶⁴

Auch Paul Heimann hat, ähnlich wie Scheffler, eine Bildungstheorie (eigentlich eine lerntheoretische Didaktik) mit einem Stufenmodell entwickelt. Bekanntermaßen ist der bildungstheoretische Ansatz dem geisteswissenschaftlichen Paradigma zuzuzählen, das über ein klares Menschenbild verfügt, von dem Lernen ausgeht.¹⁶⁵

Diese geht von einer pädagogischen Intention in drei Dimensionen – Denken, Wollen und Fühlen – aus. Im Lernprozess kommen diese zwar immer in gemischter und interdependenter Form vor. Aber hinsichtlich der analytischen Erfassung der Urteilskompetenz spielt besonders die Dimension des Denkens eine wichtige Rolle, die nun separat betrachtet werden soll.

Bei der auf das Denken bezogenen kognitiv-aktiven Intention lassen sich evolutionäre Entwicklungsstufen bzw. -dimensionen beobachten. Zunächst bahnen sich im Denken zur Daseinserhellung einfache Kenntnisse den Weg, die sich ähnlich verhalten wie die Stufe des *Wissens* bei Scheffler. Diese entfalten sich zu Erkenntnissen (*Verstehen*) und nehmen in der höchsten Stufe die Gestalt von Überzeugungen (*Beurteilen*) an, damit sie letztlich gebündelt mit den Dimensionen Wollen (als Daseinsbewältigung) und Fühlen (als Daseinserfüllung) in der Tat (als Daseinsrealisierung) münden, denn Lernen bedeutet für Heimann immer auch Handeln.¹⁶⁶ Heimanns Vorstellung, dass Lernen zugleich Handeln ist, ähnelt u.a. der Idee des amerikanischen Pragmatismus', wozu auch Scheffler gezählt werden kann.

164 TERHART, Ewald: *Didaktik. Eine Einführung*, Stuttgart: Reclam 2009, 46.

165 EBD., 136; JANK, Werner / MEYER, Hilbert: *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen 2000, 208.

166 JANK, Werner / MEYER, Hilbert: *Didaktische Modelle*, Berlin: Cornelsen 2000, 205–206.

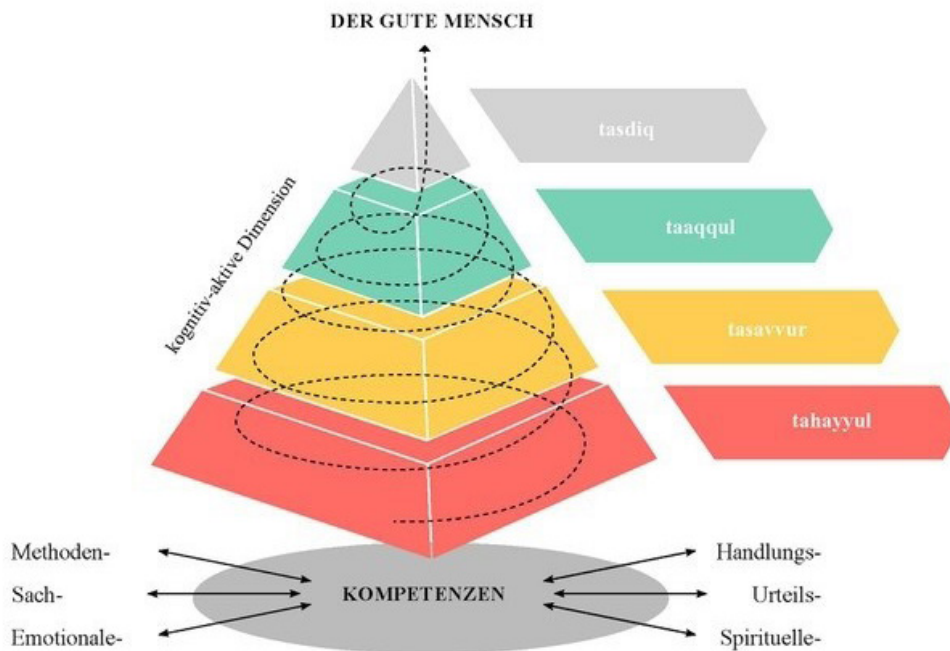


Abb. 2

In den intentionalen Stufungen entwickelt sich das Wissen von einfachen Kenntnissen qualitativ zu einem kausalen Verstehen weiter, das Zusammenhänge begreift und Strukturen erkennt. So dauert das intrinsische Interesse am Gegenstand über schulisches Lernen hinaus an.¹⁶⁷

Meiner Meinung nach können Heimanns pädagogische Intentionen und ihre Stufungen durchaus auch der Modellierung der Wissenskonstruktion islamischer Denker dienen, zumal sein Modell mit dem islamischen Konzept von Wissen und Handlung durchaus vereinbar ist, besonders in Bezug auf die Dimensionen des Wollens (motivational, volitional) und Fühlens (emotional, sozial) als Funktionen des Gewissens, die für die Gewissensbildung im Islam bedeutend sind.¹⁶⁸ Bei einer Überlappung bzw. Übertragung würde die Stufe ‚Wissen‘ in etwa *tašawwur*, ‚Verstehen‘ *ta‘aqqul* und ‚Beurteilen‘ *tašdīq* entsprechen; dabei würde *taḥayyul* dem Ganzen als Vorstufe zum Wissen vorangestellt werden. Bei Heimann kommt die Urteilskompetenz zwar schon auf der Stufe drei ‚Beurteilen‘ vor; da aber in der islamischen Modellierung *taḥayyul* die erste Stufe einnimmt, würde dies der vierten Stufe, also *tašdīq*, entsprechen. Auf dieser Stufe positioniert sich das bestätigte Wissen in der Daseinsform der Überzeugung, die auch als Erkenntnis (*ma‘rifa*) bezeichnet werden kann.

167 EBD., 207.

168 BAĞRAÇ, Musa: Was ein kompetenzorientierter Islamischer Religionsunterricht leisten muss?, in: MÖLLER, Rainer / SAJAK, Clauß Peter / KHORCHIDE, Mouhanad (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht: Von der Didaktik zur Praxis. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, Münster: Comenius Institut 2014, 227–249, 235.

Ausgehend von Heimanns Modell der pädagogischen Intention in drei Dimensionen haben Jank & Meyer daraus ein Unterrichtsplanungsraster entwickelt, das auch auf den IRU übertragen werden kann. Dafür müssten die drei Dimensionen Denken, Wollen und Fühlen in Kompetenzen übersetzt und möglicherweise um weitere ergänzt werden.

Was aber bedeutet dies konkret für Wissen und Denken in der Schule, insbesondere vor dem Hintergrund, dass Bildung als normative Selbstverpflichtung auch vor Verführung und Vereinnahmung schützen soll? Möglich wird dies, wenn SchülerInnen in Erkenntnis und Denken geschult und eingeübt werden.¹⁶⁹ Dann hat der/die SchülerIn am Ende der Schulzeit Fähigkeiten und Fertigkeiten erlangt, Wissen in Können zu transferieren, um als mündige/r BürgerIn vielfältige Herausforderungen im künftigen Leben selbstbestimmt zu meistern. In einem solchen Verständnis werden SchülerInnen zur Problemlöse- und Lernfähigkeit sowie zur Team- und Kommunikationsfähigkeit angeleitet. Im schulpraktischen Alltag erfolgt dies durch die Förderung besonders der Sach- und Urteilskompetenz. Damit ist konkret gemeint, dass Lernende sachlich befähigt werden sollen, nach einer fachbegrifflichen Aneignung, Strukturierung und Deutung religiösen Wissens eine eigene religiöse Sprache zu entwickeln, die ihre Kommunikationsfähigkeit auf der Basis ihrer bisherigen Erfahrungen ausbaut. Dies ist dann möglich, wenn sie weiterhin befähigt werden, eine für den eigenen Lebens- und Lernprozess bedeutungsvolle, begründete und reflektierte Positionierung zu finden, die authentisch religiös verortet ist und für neuere und andere Anschauungen anschlussfähig und dialogoffen bleibt. Im Konkreten heißt das, dass SchülerInnen im IRU im Angesicht pluraler Weltanschauungen zur Offenheit gegenüber pluralen Deutungen und zum Gelingen des richtigen und guten Lebens befähigt werden sollen. In diesem Sinne braucht die Religion eine religiöse Bildung.¹⁷⁰

5. Schlussbetrachtung

Am Anfang des Aufsatzes fragten wir uns, inwieweit die Urteilskompetenz im IRU ‚islamisch‘ begründet werden kann. Im Laufe der vorliegenden Arbeit konnte zunächst gezeigt werden, dass der Qur‘ān selbst der Vernunft (‘aql) in ihrer aktiv-tätigen Form (*ta‘aqqul*) großen Wert beimisst und aufgrund dessen finden sich in der islamischen Ideengeschichte verschiedene Auslegungen der Vernunft. Die theologische Schule der Māturīdīya, zu der die Mehrheit der MuslimInnen weltweit und in Deutschland zählt, plädiert für einen ausgewogenen Umgang

169 LIESSMANN, Konrad Paul: *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*, München: Piper¹⁰2015, 21.

170 LADENTHIN, Volker: *Voraussetzungen und Perspektiven religiöser Bildung*, in: MÜLLER, Stefan / SANDER, Wolfgang (Hg.), *Bildung in der postsäkularen Gesellschaft*, Weinheim: Beltz Juventa 2018, 163–177, 170.

mit Vernunft und Offenbarung und spricht der Vernunft eine zentrale Rolle zu. Auf die Schulpraxis übertragen ermöglicht die Māturīdiya außerdem den Vernunftbegriff in *tadabbur* und *tafakkur* zu operationalisieren, so dass *tadabbur* zum sozialwissenschaftlichen Begriff Sachurteil und *tafakkur* zum Werturteil weitergedacht werden kann. Damit wird die Urteilskompetenz in der Schulpraxis umrissen, denn SchülerInnen werden im IRU ohnehin angehalten, ein eigenes begründetes Urteil zu diversen religiösen Themen als Voraussetzung der religiösen Mündigkeit zu formulieren, die nun mit dem Vernunftgebrauch von Māturīdī legitimiert wird. Davon gilt es die Art des Vernunftgebrauchs abzusetzen, wenn etwa Māturīdī noch in seinem mittelalterlichen Denken die Vorstellung favorisierte, von der sichtbaren Welt auf einen transzendenten Gott schließen zu können, was Kant auf keinen Fall als einen evidenten Beweis für eine transzendente Wahrheit gelten lassen konnte, da es sich hierbei lediglich um die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft handelt.

In Anlehnung an islamische Philosophen und Denker wurde gezeigt, wie die vier Stufen der Wissenskonstruktion (*taḥayyul*, *taṣawwur*, *taʿaqqul*, *taṣdīq*) im Gedächtnis ablaufen und inwieweit Kenntnisse in Wissen und Können transformiert werden. Das Stufenmodell lässt sich vergleichbar mit Schefflers und Heimanns Ideen durchaus als eine Bildungstheorie verstehen. Gleichwohl wäre es verkürzt gedacht, das zuletzt von Ibn Ruṣd umrissene bildungstheoretische Stufenmodell als ein schultaugliches didaktisches Modell für den IRU zu verstehen. Die vorliegende Arbeit versteht sich in erster Linie als ein Beitrag zum Diskurs einer noch zu entwickelnden islamischen Religionsdidaktik, bei dem die Voraussetzungen erörtert werden.

Bislang wurde bekundet, dass sich das (religiöse) Wissen zur höheren Form entwickelt, nicht aber, wie man diese bestimmen kann. Den bisherigen Ansatz gilt es also um die Fragestellung, wie religiöses Denken überhaupt gelernt und pädagogisch begleitet werden kann, zu ergänzen. Aus religionspädagogischer Perspektive ist es daher enorm wichtig, Kriterien zu entwickeln, mit denen sich der Stand des religiösen Urteils diagnostizieren lässt. Genau hier besteht meines Erachtens die große Chance, auf der Grundlage neuerer religionsdidaktischer und entwicklungspädagogischer Forschungen eine eigenständige Fachdidaktik für den islamischen Religionsunterricht zu entwickeln. Neue Horizonte können hier bspw. die ‚Glaubensdidaktik‘ von James W. Fowler und die ‚Stufen des religiösen Urteils‘ von Fritz Oser und Paul Gmünder öffnen.

Zwar gehen die hier erwähnten islamischen Denker davon aus, dass das Wissen mittels Beweisführung zur Überzeugung und zum Glauben hinführt; auch spre-

chen sie davon, dass Wissen in Eigenregie und individueller Verantwortung konstruiert werden müsse, um ein authentisches religiöses Bewusstsein zu errichten. Doch wie dies im Kontext der Kompetenzorientierung auf den IRU übertragen bewertet wird, wird noch ein interessanter Forschungsgegenstand für die islamische Religionspädagogik in Deutschland sein.

Was hier auf der Grundlage des Aufsatzes konstatiert werden kann, ist, dass die Zukunftsfähigkeit des konfessionellen islamischen Religionsunterrichts in der Schule von der bildungsbedeutsamen Entwicklung einer erkenntnistheoretischen Urteilskompetenz abhängt, nicht nur um eine reflektierte religiöse Bildung als Teilauftrag der öffentlichen Allgemeinbildung zu erfüllen, sondern auch der Frage nach den Grenzen der Vernunft als Mittel des Welt- und Gottverstehens nachzugehen.