



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Sufismus – Kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele für den islamischen Religionsunterricht an Oberstufen im österreichischen Kontext“

verfasst von / submitted by

Nese Kavas BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium – Islamische Religionspädagogik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Abdullah Takim, M.A.

Abstract

In der islamischen Religionspädagogik der allgemeinbildenden höheren Schulen besteht eine erhebliche Lücke, da die Lehrbücher und damit eine entsprechende fachdidaktische Konzeption für die Oberstufe säumig sind. Das Thema dieser Arbeit befasst sich mit dem Thema: *„Sufismus - Kompetenzorientierte Unterrichtsbeispiele für den islamischen Religionsunterricht an Oberstufen im österreichischen Kontext“*.

Das Forschungsanliegen bei dieser Arbeit besteht darin, Unterrichtsbeispiele zum Thema „Einige Gründer und Merkmale der Sufi-Lehre“ zu entwerfen, die dem Lehrauftrag und folglich dem der Lehrkräfte für die Oberstufe entsprechen. Die Arbeit ist in zwei Teile gegliedert. Im ersten Teil findet eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Sufismus statt, die dann als Grundlage für den unterrichtsbezogenen Teil geltend gemacht wird. Im zweiten Teil werden dann die Grundlagen des Lernens, die Bildungsstandards für die Oberstufe und das Thema Kompetenzorientierung dargestellt und ein Unterrichtsentwurf dazu konzipiert.

Abstract

There is a big gap in the Islamic religious education of the secondary schools, because the textbooks for the senior classes are still missing which constitutes a lack of a didactic concept. The topic of this work is: *"Sufism - competence-oriented teaching examples for Islamic religious instruction and education at secondary schools in the Austrian context"*.

The research purpose of this paper is to design lesson examples on the subject of "Some founders of Sufism and the characteristics of their teaching", which are in line with the mission of high school teachers of senior classes. This master thesis consists of two parts. In the first part Sufism is examined theoretically, so that it can be used as a basis for the lesson-related part. In the second part, the basics of learning, the educational standards for the upper grades and the subject of competence orientation are presented and a lesson design is created.

Danksagung

Zuvor möchte ich einigen Personen meinen Dank aussprechen, die mich maßgeblich bei der Erstellung dieser Arbeit unterstützt haben.

Besonderen Dank möchte ich an erster Stelle meinem Masterarbeitsbetreuer Univ.-Prof. Dr. Abdullah Takim, M.A. für die Annahme der Masterarbeit und die freundliche und hilfreiche Betreuung aussprechen.

Des Weiteren möchte ich mich bei meinem Mann, Tayfun Kavas, herzlichst bedanken. Er hat mich während des Studiums unterstützt und mir bei der Korrektur geholfen.

Abkürzungsverzeichnis

IRD:	Islamische Religionsdidaktik
IRP:	Islamische Religionspädagogik
IRU:	Islamischer Religionsunterricht
Jh.	Jahrhundert
n. Chr.	nach Christus
n. H.	nach Hiğra
u.a.:	unter anderem
(s.):	ṣallallāhu ‘alaihi wa-sallam (Möge Allahs Frieden und Segen auf ihn sein)
SuS:	Schülerinnen und Schüler

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Abkürzungsverzeichnis	3
1 Einleitung	6
2 Sufismus – die innere Dimension des Islams.....	9
2.1 Der Begriff Sufismus.....	9
2.1.1 Der Unterschied zwischen Mystik und Sufismus (<i>taṣawwuf</i>).....	10
2.2. Die Entstehungsgeschichte des Sufismus	12
1. Phase: Zu Lebzeiten der <i>al-ḥulafāʾ ar-rāšidūn</i>	12
2. Phase: Nach den <i>al-ḥulafāʾ ar-rāšidūn</i>	15
3. Phase: Die Entwicklung und Konsolidierung des Sufismus	15
2.3. Zwischenresümee	16
3. Die bekanntesten Gründer und die kennzeichnenden Merkmale der Sufi-Lehre	17
3.1. Ḥasan al-Baṣrī (34 n. H. /642 n. Chr. – 120 n. H. / 728 n. Chr.).....	17
3.1.1. Ḥasan al-Baṣrīs Jugendzeit.....	18
3.1.2. Ḥasan al-Baṣrīs Erkenntnislehre und seine wissenschaftliche Persönlichkeit ...	20
3.1.3. Seine Rolle in der Ḥadīṭwissenschaft.....	24
3.1.4. Werke	25
3.1.5. Zwischenresümee	25
3.2. Rābiʿa al-ʿAdawiyya (106 n. H. /714 oder 718 n. Chr. – 193 n. H. / 801 n. Chr.)....	27
3.2.1. Erkenntnislehre von Rābiʿa al-ʿAdawiyya: Die reine Liebe zu Gott	30
3.2.2. Werke: Aussprüche, Gedichte und Gebete von Rābiʿa al-ʿAdawiyya.....	32
3.2.3. Zwischenresümee	33
3.3. Al-Ġazālī (450 n. H. /1058 n. Chr. – 503 n. H./1111 n. Chr.).....	34
3.3.1. Seine Erkenntnislehre	36
3.3.2. Werke	40
3.3.3. Zwischenresümee	40
3.4. Ibn al-ʿArabī (560 n. H. /1165 n. Chr. – 638 n. H./ 1240 n. Chr.).....	41
3.4.1. Ibn al-ʿArabīs Jugendzeit	41
3.4.2. Ibn al-ʿArabīs Erkenntnislehre	42
3.4.3. Ibn al-ʿArabīs Werke.....	43
3.4.4. Ibn al-ʿArabīs Lehren	44
3.4.5. Der Mensch als Spiegelbild Gottes	45
3.4.6. Zwischenresümee	47

4.	Resümee	48
5.	Bildung, Bildungsstandards und Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht	51
5.1.	Der Begriff Bildung/ religiöse Bildung	51
5.1.1.	Bildungsstandards	52
5.1.2.	Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung.....	55
5.2.	Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht: Sekundarstufe 2.....	56
5.2.1.	Lehrmittel	57
5.3.	Islamischer Religionsunterricht: Bildungsziel und Bildungsaufgabe	58
5.4.	Allgemeine didaktische und fachdidaktische Grundsätze	59
6.	Grundlagen für den kompetenzorientierten Unterricht.....	63
6.1.	Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht.....	64
6.2.	Begründung eines kompetenzorientierten Ansatzes für den islamischen Religionsunterricht	70
7.	Konzeptioneller Entwurf zum Thema „Sufismus“	72
7.1.	Grundlagen der Unterrichtsgestaltung.....	72
7.1.1.	Lernen als Orientierungspunkt von Unterricht.....	72
7.1.2.	Ziele und Inhaltsdimensionen von Unterricht	73
7.1.3.	Komplexe Aufgaben zur Anregung von Lernprozessen	74
7.2.	Ablauf des Unterrichts: Einige Gründer und Merkmale der Sufi-Lehre	75
7.2.1.	Ermittlung des Kernanliegens	76
7.2.2.	Kompetenzen bzw. Lernziele	77
7.2.3.	Entwicklung des Unterrichtskonzepts des Kernanliegens.....	77
7.2.4.	Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses	85
8.	Kompetenzraster islamischer Religionsunterricht	86
8.1.	Zu gewinnender Mehrwert	87
9.	Ausblick	88
10.	Zusammenfassung/Resümee	90
11.	Anlagen	96
12.	Literaturverzeichnis.....	113
13.	Abbildungsverzeichnis	118

1 Einleitung

In der heutigen modernen und säkular orientierten Welt, die der Geistigkeit jahrelang keinen besonderen Platz gewährte, gibt es seit den letzten Jahren zunehmend mehr Erkenntnissuchende, die sich nach dem wahren Lebenssinn sehnen. Das Jahr 2007 wurde von der UNESCO zum Internationalen Jahr von „Rumi-Balkhi“ erklärt, dessen geheimnisvolle Spiritualität heute noch für viele faszinierend wirkt.¹

Der Sufismus wurde schon in den ersten Jahrhunderten des Islams von Muslimen wie Ḥasan al-Baṣrī, al-Ġazālī, Ibn ʿArabī oder auch Rābīʿa al-ʿAdawiyya, die eine vertiefte Frömmigkeit in Form der Verinnerlichung der islamischen Gesetzgebung und eines asketischen Lebens anstrebten, thematisiert und ausgeübt. Dieser Lebensstil geht bis in die Zeit des Propheten Muhammad zurück und ist eine Art, wie man emotionale und spirituelle Religiosität ausübt, wobei dieser nach Gözütok (2012) erst ab dem 9. Jh. in ausgeprägter Form durch Sufis wie: Dū n-Nūn al-Miṣrī (gest. 859), Bāyazīd Bistāmī (gest. 874) und Yaḥyā b. Muʿāḍ ar-Rāzī (gest. 871) dargestellt wurde. Im 10. Jh. wurde die Mystik systematisiert und ist dann als eine neue Wissenschaft entstanden, welche die Wissenschaft des Inneren genannt wurde. Diese unterscheidet sich von Recht und Hadith, welche als die Wissenschaften des Äußeren bezeichnet wurden, und fokussiert sich auf die inneren Erfahrungen und Anweisungen der Seelenführung. Das Ziel ist neben der Gottesliebe eine vollständige Hingabe an den einzigen Gott, wobei Ḥasan al-Baṣrī bei der Etablierung dieser Wissenschaft eine wichtige Rolle spielt.²

Im Buch *Semestrierte mit Kompetenzen versehene Fassung des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht an Höheren Schulen*³, das im Auftrag des Schulamtes der Islamischen Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGÖ) von Khalid Dafir (2017) veröffentlicht wurde, kommt das Thema „Sufismus – die islamische Mystik“ vor. Dieses basiert auf der bereits 2014 veröffentlichten Handreichung für die Kompetenzorientierte Reifeprüfung für das Fach Islamische Religion an der AHS (Allgemeinbildende höhere Schulen) und BHS (Berufsbildende höhere Schulen). Es gibt Bücher für die Allgemeine Pflichtschule (APS), die von ReligionslehrerInnen und SchülerInnen verwendet werden, aber es gibt noch keine

¹ Vgl. Lampe, Agnieszka (2012): Der heutige Sufismus. Mystische Dimension des Islam oder eine neue New Age Bewegung: Wien.

² Vgl. Gözütok, 2012, S. 40-45.

³ URL http://www.derislam.at/schulamt/schulamt/dokumente/lehrplan/gesamt_1-99.pdf (zuletzt zugegriffen am 11.05.2018).

Bücher für die Oberstufe (weder für die AHS noch für die BHS). Über das Thema „Sufismus“ gibt es zahlreiche Werke in verschiedenen Sprachen, daher müsste eine Lehrkraft viel Zeit investieren, um genauere Recherchen durchführen zu können, da nicht alle Themen, die Gegenstand des Unterrichts sind, in einem Buch zu finden sind, sondern dafür müssen mehrere Werke verwendet werden. Da es auch keine Lehrbücher für die Oberstufe gibt, erschwert dies die Arbeit der Lehrkräfte. Ein weiterer Punkt ist, dass die Lehrkräfte für die Selektion der Themen des jeweiligen Schwerpunktes und ihre didaktische Aufbereitung zuständig sind, was in sich eine große Verantwortung trägt.

Der Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht fordert die SchülerInnen auf, den Begriff Sufismus aus den damit zusammenhängenden spirituell religiösen Phänomenen heraus differenziert wahrzunehmen und die Sufi-Texte zu analysieren. Neben der Unterscheidung zwischen der religiös-traditionellen Sprache und der Bilder- und Symbolsprache sollen sie über die Befindlichkeiten des Menschen in diesem Leben nachdenken und über die Beziehung zwischen den ethisch-moralischen sufischen Konzepten und der Erziehung der *nafs* (Triebseele, Ego) reflektieren.⁴ Die Lehrkräfte sind dazu angehalten ihren Unterricht nach dem vom Bundesministerium vorgegebenen kompetenzorientierten Unterricht vorzubereiten.

Denn „durch eine Modifizierung der Unterrichtsgestaltung weg von einem auf Wissensorientierung ausgelegten Schwerpunkt hin zu einer stärkeren Lern- und Handlungsorientierung können diese Kompetenzen intensiver gefördert werden“⁵.

Durch den Entwurf eines kompetenzorientierten Unterrichts zum Thema Sufismus wird auch für die Lehrkräfte ein neuer Zugang zu den Kompetenzbereichen angeboten, die durch die neuen Bildungsstandards vorgegeben sind. Die durch diese Arbeit gewonnenen Materialien können dann im islamischen Religionsunterricht in der Oberstufe verwendet werden. Diese geben den Lehrkräften konkrete Grundlagen nach Erfordernissen eines kompetenzorientierten Unterrichts, um das Thema im Unterricht zu behandeln. Zugleich gibt diese Arbeit auch Impulse für die unterrichtliche Aufbereitung des Themas „Sufismus“ für zukünftige Lehrbücher für die Oberstufe im österreichischen Kontext.

„Der Religionsunterricht als eigener Unterrichtsgegenstand betrachtet es als seine vornehmste Aufgabe, an der Entwicklung der Jugend nach sittlichen, religiösen und

⁴ URL: http://www.derislam.at/schulamtschulamtsdokumente/lehrplan/gesamt_1-99.pdf (zuletzt zugegriffen am: 20.05.2018).

⁵ Rösch, Anita (2012): Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht, S. 15.

sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen, ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden, Unterricht – entsprechend dem §2 (1) des Schulorganisationsgesetzes i.V.m. Art. 14 (2) 5 B-VG – mitzuwirken.“⁶

Aus diesem Grund sollen „die Lernenden die eigene Lebenswelt verstehen, sie in ihren politischen und sozialen Verflechtungen wahrnehmen“⁷ und diese mit den Inhalten und Aussagen des Korans und der Sunna verbinden.

Die methodische Vorgehensweise zu den einzelnen Unterrichtsphasen (Reproduktionsphase, Transferphase, Reflexionsphase/Problemstellung) werden kritisch reflektiert und erläutert. In weiterer Folge werden die relevanten Kompetenzbereiche in einem Raster gelistet, sodass ersichtlich wird, ob das Ziel der Handreichung anhand dieser methodischen Vorgehensweise (bzw. der nach den drei Kompetenzstufen konzipierten Unterrichtseinheiten) erreicht werden kann. Im Anschluss werden die Unterrichtseinheiten in ihrer Gesamtheit und mit den angestrebten Kompetenzstufen präsentiert. Dabei werden die fachlichen Grundlagen vom ersten Teil didaktisch reduziert, sodass die Umsetzung des Themas didaktisch ermöglicht wird.

⁶ URL http://www.derislam.at/schulamt/schulamt/dokumente/lehrplan/gesamt_1-99.pdf (zuletzt zugegriffen am: 26.05.2018), S. 27.

⁷ Müller Friese, Anita: Bildung braucht Verstehen - Hermeneutik in der Religionspädagogik, S. 152.

2 Sufismus – die innere Dimension des Islams

2.1 Der Begriff Sufismus

Der Begriff Sufismus steht für arabisch *taṣawwuf*, das verschiedene etymologische Bedeutungen hat bzw. dessen Herkunft verschieden erklärt wird. Einige davon sind: Es leite sich vom Wort *ṣaff* (Reihe) ab, das die „erste Reihe“ oder „davorstehende Leute“ (*aṣ-ṣaff al-awwāl*) bedeutet, oder vom Wort *ṣafāʾ*, das „Sauberkheit und Reinheit“ bedeutet, oder von den *ahl aṣ-ṣuffa* (das dem Wort *ṣuffa* ähnelt), den Leuten der Vorhalle bzw. Veranda, die fromm und bescheiden im Hofe des Propheten lebten und sich mit dem Lernen des Islams beschäftigen. Eine andere Erklärung bezieht die Herkunft auf Griechisch „sophos/sophia“, „die Weisheit“. Die vorwiegend akzeptierte Meinung ist aber, dass das Wort Sufismus (bzw. *taṣawwuf*) von *ṣūf* (Wolle) abgeleitet ist (vgl. Ayten & Düzgüner, 2017, S. 21), aufgrund des wollenen Obergewandes der Sufis. Für die terminologische Bedeutung von Sufismus (*taṣawwuf*) gibt es auch verschiedene Definitionen. Ğunaid von Bagdad definiert *taṣawwuf* mit: „sich vom Geschöpfe fern halten und nur mit Allah zu sein“, und Ruwaim b. Aḥmad definiert *taṣawwuf* mit: „sein *nafs* Allahs Wille überlassen“. Abū Muḥammad Ğarīrī hat dies hingegen mit „sich alle guten Gewohnheiten aneignen und sich von allen schlechten Gewohnheiten fernhalten“ definiert (zit. nach Tûsî, 1996, S. 24f.).

Tûsî (1996) sagt über die Şufis: Sufis sind nicht nur diejenigen, die eine islamische Wissenschaft gelernt und darin geforscht haben, sondern sie sind die Quelle aller geistigen Wissenschaften. Durch ihre volle Hingabe entwickeln sie sich immer weiter und bekommen dadurch eine neue, höhere Position (vgl. Tûsî, 1996, S. 21). Wie oben auch erwähnt wurde, *taṣawwuf* ist nach den Sufis keine bloße geistige Bewegung in der islamischen Welt, sondern die innere Dimension des Islam und umschließt in sich alle islamischen Wissenschaften.

Das Wort *ṣūfi* war auch, wie bei der Entstehungsgeschichte des Sufismus thematisiert wird, nach Tûsî bereits in vorislamischer Zeit bekannt, wobei er hinzufügt, dass gemäß Ḥasan al-Baṣrī achtzig Şaḥāba (Prophetengenossen), die bei der Badr-Schlacht waren, Kleidung aus Wolle (*ṣūf*) getragen hatten. Tûsî erwähnt auch, wieso diese Şaḥāba nicht Sufis genannt wurden, da *ṣaḥāba* für die Gefährten des Propheten das bestgeeignete Wort ist und in Übereinstimmung zu ihrer Stufe und Lage die schönste Ausdrucksform der Hochachtung darstellt (vgl. Tûsî, 1996, S. 22).

2.1.1 Der Unterschied zwischen Mystik und Sufismus (*taṣawwuf*)

Nach Annemarie Schimmel (1992) ist Sufismus (Sufik) oder auf Arabisch *taṣawwuf* ein akzeptierter Name für die islamische Mystik. Mystik wird, aus dem Altgriechischen „mystikos“ (geheimnisvoll), „myein“ (Mund oder Augen schließen) kommend, gerne mit „mysteriös“ als „verschwommen oder geheimnisvoll“ übersetzt. Eine andere Definition wäre, dass der Mystiker oder die Mystiker sich der Wirklichkeit bewusst werden, unabhängig davon, ob diese Wirklichkeit als Weisheit, Licht, Liebe oder als Nichts begriffen wird. Nach Annemarie Schimmel kann man Mystik auch als Liebe zum Absoluten definieren, weil die richtig gelebte Mystik sich von der asketischen Haltung trennt und zur Liebe Gottes führt, und sich bemüht, die Struktur des Universums und der Offenbarung zu erkennen (vgl. Schimmel, 1992, S. 16f.).

Aufgrund der oben genannten Bedeutungserklärung von Mystik ist zu erkennen, dass es nicht nur im Islam, sondern auch in anderen Religionen Mystik gibt. Mystik ist ein Thema im Judentum, Christentum, Hinduismus und Buddhismus. Einige Forscher haben *taṣawwuf* als die islamische Mystik begriffen, weil Mystik für sie von der jeweiligen konfessionellen Religion unabhängig ist und als universales menschliches Phänomen gilt (vgl. Ayten & Düzgüner, 2017, S. 22, zit. nach Peker, 2003). Andere Denker haben wiederum auf die dynamische Struktur, die systematische Bildung und Unterstützung einer sozialen Lebensgestaltung im *taṣawwuf* aufmerksam gemacht und eine Unterscheidung zwischen *taṣawwuf* und Mystik getroffen. Als Beispiel geben Ayten & Düzgüner (2017) die Meinung von Guénon, der gegen den Begriff „Sufismus“ war, weil im westlichen Denken der Ausdruck „-ismus“ (dt.: -ismus) für ein bestimmtes ideologisches Gedankengebäude steht, aber *taṣawwuf* kein ideologisches Gedankengut ist. Nach der Meinung von Guénon ist der *taṣawwuf* nicht passiv wie die christliche Mystik, sondern differenziert sich durch seine aktive Rolle. Auch Köse (2008) ist der Meinung, dass *taṣawwuf* sich von der christlichen Mystik⁸ unterscheidet,

⁸ Mystik bezeichnet „in Bezug auf das Christentum einen Weg zu unmittelbarer Gotteserfahrung und im wahrsten Sinne ein Leben aus solcher Gotteserfahrung“ (Christian, Thomas. URL: <http://lexikon.mystica.tv/christliche-mystik/>) (Stand: 31.10.18). Die christliche Mystik ist eine Praxis, die auf eine Einswerdung mit Gott zielt und im Leben erfahren werden soll. Sie besteht aus Erfahrungen, die je nach Typ starke emotionale Auswirkungen haben können, die der Mensch mit seinem Körper, emotional und mental erlebt und die auf seine Seele wirken (vgl. ebd.).

„Die christliche Mystik unterscheidet sich nur insofern von anderen mystischen Erfahrungen, als im Christentum die Benennung der Erfahrung personifiziert und mit christlichen Vorstellungen durchsetzt ist. Der Inhalt kann nichts anderes sein als die verschiedenen Stufen und Aspekte der einen Wirklichkeit. In der christlichen Mystik wird von zwei Arten der Erfahrung gesprochen: Der transzendenten und der immanenten Erfahrung. → Transzendenz bedeutet in diesem Zusammenhang: → Gott als Einheit zu

weil *taṣawwuf* alle Lebensbereiche umfasst und sich auf das islamische Verhaltenssystem stützt (vgl. Köse, 2008, S. 197, zit. nach Ayten & Düzgüner, 2017, S. 23).

Der Sufismus, auch *taṣawwuf* genannt, bildet gegenüber dem orthodoxen Islam eine innwendig ausgerichtete Glaubensrichtung, die die nach der Ausübung der *Ṣarīʿa*⁹ durchzuführende Reinigung des Herzens empfiehlt. Nach den Islamwissenschaftlern wird der Sufismus als eine islamische Glaubensrichtung anerkannt, die nach dem Koran und Sunna des Propheten Muhammad ausgeübt wird. Im Islam ist jeder Muslim¹⁰ verpflichtet, mit dem Erreichen des *mukallaf-Zustandes* (dt.: „der geistig gesunde, zurechnungsfähige und volljährige Muslim“¹¹) die gebotenen Gottesdienste zu verrichten. Neben den verpflichtenden Gottesdiensten kann es auch freiwillige geben, wobei dies nicht für alle leicht und selbstverständlich ist. Der Mensch, der mehr Gottesdienste als die verpflichtenden Gottesdienste verrichtet, wird nach Aşkar (2015) als *ābid*¹² (dt.: Diener/Anbeter) bezeichnet, und diejenigen, die den Geschmack und die Verzierungen der Welt nicht im Vordergrund halten, als *zāhid* (dt.: Züchtiger, Enthaltamer, Asket¹³). Für einen Muslim ist es wichtig, freiwillige Leistungen durchzuführen, die dem Koran und der Sunna entsprechen – unterscheiden sie sich von diesen beiden Hauptquellen, dann zählt dies als (verwerfliche) *bidʿa* (Erneuerung in der Religion) (vgl. Aşkar, 2015, S. 177f.). Die Sufis weisen auf einen von Abū Huraira überlieferten Ḥadīṭ Qudṣī¹⁴ hin, demgemäß der Prophet Muhammad sagte:

erfahren, jenseits aller möglichen Erscheinungen und Bezeichnungen und gleichzeitig das Erscheinende beinhaltend – der Begriff Gottes als ‚der unaussprechliche Name‘, Gott als transzendente Qualität, die für den Menschen in keiner Weise fassbar ist. Immanenz heißt: Gott als in allem innewohnend zu erfahren, zu erkennen, dass alles Erschaffene durch Gott belebt ist, und es, obwohl die Formen unterschiedlich sind, keine Trennung gibt. Alles ist durch das Sein in Einheit verbunden“ (Christian, Thomas. URL: <http://lexikon.mystica.tv/christliche-mystik/>) (Stand: 31.10.18).

⁹ „Die praxisbezogenen Gebote, Rechte und Pflichten“ im Islam (Zaidan, 2011, S. 36).

¹⁰ Um den Lesefluss zu erhalten, wird im Text *Muslim* für beide Geschlechter verwendet.

¹¹ Vgl. URL: <http://www.islamlehrer.eu/islam/mukallaf.htm> (Stand: 31.10.2018)

¹² Einer, der sich dem Gottesdienst widmet, mit dem Glauben der Errettung seines Jenseits. Linguistisch: Diener, Gehorsamer und im Koran bedeutet es Anbeter (vgl. Uludağ, Süleyman (1988). URL: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c01/c010376.pdf>) (Stand: 31.10.2018).

¹³ Es ist ein Begriff des Sufismus, indem der Diener (Anbeter) alles außer Allah ablehnt und sich bemüht, von weltlichen Dingen fernzubleiben (vgl. Ceylan, Semih (2013). URL: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=440530&idno2=c440325#1>) (Stand: 31.10.2018).

¹⁴ „Fachspezifisch ist (...) ‚Hadith-quṣṣī‘ das vom Gesandten Muhammad (sallal-lahu ʿalaihi wa sal-lam) im Namen Allahs Zitierte, entweder indem er sagt: ‚Allah (taʿala) sagte...‘ oder indem der Überlieferer sagt: ‚Der Gesandte (sallal-lahu ʿalaihi wa sal-lam) sagte von dem, was er von seinem Herrn zitiert...‘“ (Zaidan, Amir M. A., 2008, S. 26).

„Wahrlich, Allah sagte: ‚Wer einen Meiner Diener befiehlt, der unter Meinem Schutz steht, dem habe Ich den Krieg erklärt. Mein Diener nähert sich Mir nicht mit etwas, das Ich mehr liebe, als das, was Ich ihm als Pflicht auferlegte. Und Mein Diener fährt fort, sich Mir durch die Nawafil¹⁵ zu nähern, bis Ich ihn liebe. Und wenn Ich ihn liebe, bin Ich sein Hören, mit dem er hört, sein Sehen, mit dem er sieht, seine Hand, mit der er zupackt, sein Fuß, mit dem er schreitet. Wenn er Mich um etwas bittet, werde Ich es ihm gewiß erfüllen, und wenn er bei Mir Zuflucht sucht, werde Ich ihm gewiß Zuflucht gewähren. Und niemals werde Ich etwas bei dessen Fälligkeit aufschieben, wie Ich dies tue, wenn das Leben eines Gläubigen in Gefahr gerät, denn er verabscheut den Tod, und Ich verabscheue es, ihn im Stich zu lassen““ (Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Herzergreifendes (Riqaq), Nr. 6502).

Manche Sufis werten das als Beweis für die Sinnhaftigkeit ihrer freiwilligen Leistungen, die sie durch verschiedene Formen der Anbetung (*dīkr*, *tawakkul* usw.) unternehmen, um sich dadurch Gott zu nähern.

Nach einer weiteren Überlieferung von Abū Huraira in *Ṣaḥīḥ al-Buḥārī* werden die Themen Glaube (Īmān), Islam und Iḥsān behandelt, über die der Engel Ġibrīl die Menschen in ihrem Glauben unterwiesen hatte, und gemäß Imām al-Buḥārī¹⁶ dies dadurch zum Bestandteil des Glaubens gemacht wurde. Unter den Gelehrten des *taṣawwuf* (*mutaṣawwif*) gab es manche, die *iḥsān* als „Wissenschaft des *taṣawwuf*“ betitelten, manche andere wiederum bezogen sich darauf als „Wissenschaft des *iḥsān*“, wobei al-Ġazālī in seinem Werk *Iḥyā’ ‘ulūm ad-dīn* dies unter dem Thema „Wissenschaft des Jenseits“ thematisierte (vgl. Gözütok, 2012, S. 82).

2.2. Die Entstehungsgeschichte des Sufismus

1. Phase: Zu Lebzeiten der *al-ḥulafā’ ar-rāšidūn*

Um ein mehrdimensionales Phänomen wie den Sufismus darzustellen, ist es wichtig, dessen Entstehungsgeschichte von der Zeit des Propheten Muhammad her zu untersuchen, um einen klaren Beweis für die Berechtigung dieser Wissenschaft zu bekommen, weil im Islam eine religiöse Wissenschaft erst dann als legitim gezählt wird, wenn sie mit den Hauptquellen (Koran und Sunna des Propheten) verbunden ist oder die Zeit des Beginns der

¹⁵ Nawāfil (Sg. Nāfila) sind die freiwilligen Leistungen.

¹⁶ Vgl. al-Buḥārī, der Glaube 2/50, S. 652.

Prophetenschaft und die Ḥilāfa-Zeit der sogenannten vier rechtgeleiteten Kalifen (*al-ḥulafā' ar-rāšidūn*) einschließt (vgl. Gözütok, 2012, S. 29). Der Koran leitet in diesem Verständnis die Gläubigen zu dem rechten Weg, was geradlinig ist¹⁷, und möchte, dass diese nicht nach dem vergänglichen Diesseits streben, sondern das Jenseits¹⁸ gewinnen. Nach dem Koran ist das Diesseits nichts anderes außer Täuschung¹⁹, Spiel und Vergnügen und das Jenseits ist besser für diejenigen, die gemäß der *taqwā* (Gottesfurcht) handeln.²⁰ Es ist daran zu erkennen, dass Gott nicht möchte, dass die Menschen sich nur auf das Diesseits konzentrieren und nach materiellen Gütern und Besitz streben, sondern sich am Jenseits als dem wahren Leben ausrichten, denn das Diesseits ist nichts anderes als vergängliches Vergnügen und sinnloses Treiben.²¹ Wie auch im Koran erwähnt wurde, forderte der Prophet Muhammad seine Gefährten dazu auf, nach dem Leben im Jenseits zu streben und gute Werke zu tun. Sie sollten sich auch von zu vielem Besitz und materieller Orientierung fernhalten, weil diese eine Verführung darstellen und von der Jenseitsorientierung ablenken (vgl. Gözütok, 2012, S. 30f.).

Abdullah Ibn Umar berichtet: „Der Gesandte Allahs, Allahs Segen und Friede auf ihm, nahm mich bei meiner Schulterseite und sagte: ‚Sei auf dieser Welt wie ein Fremder oder wie derjenige, der sich auf einer Durchreise befindet.‘ Und Ibn ‘Umar pflegte zu sagen: ‚Wenn der Abend kommt, erwarte nicht den Morgen, und wenn der Morgen kommt, erwarte nicht den Abend. Nimm von deiner Gesundheit für deine Krankheit und von deinem Leben für deinen Tod‘“ (Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Kapitel 74, Nr. 6416).

Der Prophet Muhammad wies seine Gefährten damit darauf hin, dass das Diesseits vergänglich ist und sie das Gericht nicht vergessen sollen, das jeden am Jüngsten Tag erwartet. In einem anderen Ḥadīṭ²² hat er gezeigt, wie man Gewinner sein kann, indem man *lā ilāha illā 'llāh* sagt und nach dem Wohlgefallen Gottes strebt.²³

Das Leben der Gefährten und deren Anstrengung für den Islam ist durch den Koranvers ersichtlich, dass diese mit ihrem Herrn zufrieden sind und ihr Herr mit ihnen zufrieden ist.²⁴

¹⁷ Vgl. Koran: 17:9.

¹⁸ Vgl. Koran: 8:67.

¹⁹ Vgl. Koran: 3:185.

²⁰ Vgl. Koran: 6:32.

²¹ Vgl. Koran: 29:64.

²² Fachspezifisch bedeutet Ḥadīṭ bei den Ḥadīṭ-Gelehrten: „Alles, was vom Gesandten (sallā-lahu ‘alaihi wa salām) bekannt wurde, vor oder nach seiner prophetischen Sendung“ (Zaidan, Amir M. A., 2008, S. 25).

²³ Vgl. Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Kapitel 74, Nr. 6423.

²⁴ Vgl. Koran: 9:100.

Durch die Überlieferungen des Propheten wird die Stellung und Wichtigkeit der Gefährten²⁵ ersichtlich und dass sie für die Muslime nach dem Propheten Muhammad auch als Vorbild gesehen werden sollen. Als Beispiel zum bescheidenen Leben der Ṣaḥāba²⁶ nach dem Koran und der Sunna des Propheten kann eine Aussage von Ḥasan al-Baṣrī herangezogen werden. Ḥasan al-Baṣrī, die erste Persönlichkeit, die sich mit dem Sufismus befasste, berichtete, dass er sich mit den 80 Ṣaḥāba, die bei der Badr-Schlacht waren, getroffen hatte, und viele davon Kleidung aus Wolle (*ṣūf*) getragen hatten. Er ging weiter und sagte, wer sie gesehen hätte, hätte gesagt, dass sie verrückt sind. Wenn sie die guten Personen von euch gesehen hätten, hätten sie gesagt, diese Personen haben nichts vom Guten, und wenn sie die schlechten Personen von euch gesehen hätten, hätten sie gesagt, dass diese an den Tag des Gerichts nicht glauben (vgl. Gözütok, 2012, S. 33). Also schon in den ersten islamischen Jahrhunderten strebten manche Muslime nach vertiefter Frömmigkeit in Form einer Verinnerlichung der *ṣarīʿa* und einer Art asketischen Lebens.

Bei der ersten Generation gab es noch keine Gemeinschaft, die als „Mystiker“ oder „Sufis“ benannt wurde, wobei nach der Überlieferung von Tûsi (1996) erklärt wird, dass Ḥasan al-Baṣrī einen Sufi gesehen habe, der *ṭawāf* um die Kaʿba machte. Nach dieser Überlieferung wird vermutet, dass manche mit einem Beinamen „Sufi“ genannt wurden. Tûsi (1996) fügt hier noch hinzu, dass in der Zeit der *ġāhiliya* auch das Wort „Sufi“ bekannt war. Am Ende der ersten Phase (Führung durch die vier ersten *ḥalīfa*: *al-ḥulafāʾ ar-rāṣidūn*) entstanden verschiedene Strömungen bzw. politische Gruppierungen und es gab Spaltungen unter den Ṣaḥāba durch Meinungsunterschiede (vgl. Gözütok, 2012, S. 35f.). Es wird überliefert, dass Muḥammad b. Maslama (gest. 43 n. H./663 n. Chr.) zur Zeit der Kamelschlacht die Menschen verließ und in einem Zelt lebte, weil er fürchtete, dass auch er in diese politischen Gruppierungen miteinbezogen würde²⁷, und von Saʿd Abī Waqqās wird überliefert, dass er zur Schlacht (zwischen ʿAlī ibn Abī Ṭālib und ʿĀʾiṣa) gerufen wurde, aber dem nicht nachkam.²⁸ Diese Vorgehensweise der Gefährten des Propheten zu dieser Zeit konnte nach Tosun (2015) in den nächsten Epochen ein Vorbild für die Asketen und Sufis gewesen sein (vgl. Tosun, 2015, S. 18f.).

²⁵ Vgl. Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Kapitel 56, Nr. 3673.

²⁶ Ṣaḥāba bedeutet bei den Ḥadīṭ-Gelehrten: „Jener Muslim (Mann oder Frau), der den Gesandten (sallal-lahu ʿalaihi wa sal-lam) gesehen hat“ (Zaidan, Amir M. A., 2008, S. 31).

²⁷ Vgl. et-Tabakātūʾl-kubrā, S. 444; angeführt nach Tosun, 2015, S. 19.

²⁸ Vgl. Hattābī, S. 72; angeführt nach Tosun, 2015, S. 19.

2. Phase: Nach den *al-ḥulafāʾ ar-rāšidūn*

In der zweiten Phase der islamischen Geschichte (nach der Zeit der vier großen *Kalifen*) kam es zur Verbreitung des Islams und Begegnung mit anderen Kulturen und deren Einflüssen, wobei sich die Lage der Muslime besserte und zu einem Blütezeitraum führte. Da viele Muslime reich geworden waren und sich mehr mit den weltlichen Dingen beschäftigten, aber auch durch die unterschiedlichen Einflüsse verschiedener Kulturen entstanden Meinungsunterschiede. Das brachte manche Ṣaḥāba und Tābiʿūn²⁹ als Gegenbewegung zur Suche nach einem asketischen Leben (vgl. Gözütok, 2012, S. 36ff.). Der Grund für die Entstehung und Systematisierung der Askese und des Sufismus war die politische, wirtschaftliche und moralische Veränderung der muslimischen Gesellschaft. Die ersten Asketen waren nicht aktiv bei der Systematisierung oder Entwicklung der Askese, sondern entschieden sich schlicht für eine andere Lebensweise (vgl. Tosun, 2015, S. 17). Die Ṣaḥāba und Tābiʿūn, die ein asketisches Leben führen wollten, erregten in kürzester Zeit große Aufmerksamkeit um sich herum und wurden deshalb mit verschiedenen Bezeichnungen, wie z.B. *mutaṣawwif* oder *ṣūfī* benannt (vgl. Gözütok, 2012, S. 38). In dieser Phase wurde Abū Hāšim aus Kufa (gest. 160 n. H./ 776 n. Chr.) zum ersten Mal als *ṣūfī* betitelt, wobei er auch der erste Gründer eines Aufenthaltsgebäudes der Asketen war (Nicholson, 1947, S. 186, nach Gözütok, 2012, S. 39f.). Die Sufis dieser Zeit hatten zwei wichtige Themen, die für sie im Vordergrund standen. Das erste ist die mit Ḥasan al-Baṣrī begonnene angstbasierte Gottesfurcht und das zweite ist die göttliche Liebe, die von Rābiʿa al-ʿAdawiyya betont wurde (Doğrul, 1948, S. 51, nach Gözütok, 2012, S. 40). Diese beiden Themen werden im Zusammenhang mit den einzelnen „Gründerfiguren“ des Sufismus (Ḥasan al-Baṣrī und Rābiʿa al-ʿAdawiyya) im Folgenden thematisiert.

3. Phase: Die Entwicklung und Konsolidierung des Sufismus

Die dritte Phase ist eine Zeit, in der die Askese-Bewegung reif wurde und für die Entwicklung des Sufismus beste Voraussetzungen entstanden. In dieser Phase wurde für die Kodifizierung und Systematisierung des Sufismus vieles geleistet. Es wurde versucht, die Denkweise des Sufismus zu erklären. Maʿrūf al-Karḥī (gest. 200 n. H./815 n. Chr.) beschreibt den Sufismus etwa als Phänomen, die Wahrheiten zu nehmen und sich von dem, was die Menschen haben,

²⁹ Tābiʿūn bedeutet fachspezifisch: „Jeder Muslim, der mindestens einen Sahabi traf“ (Zaidan, Amir M. A., 2008, S. 31).

abzuwenden. Nach *Ḍū n-Nūn al-Miṣrī* ist Sufismus die Liebe zu dem Schöpfer und dem Gesandten, das Leben nach dem Koran und der Sunna des Propheten, die Abstandnahme von weltlichen Dingen und die Widersetzung gegen Ehrgeiz und Lust. In der dritten Phase der Entwicklung des Sufismus wurde zum ersten Mal das Thema *tauḥīd* (Monotheismus) thematisiert, die Praktiken des Sufismus bestimmt bzw. systematisiert und Rückzugsorte für die Sufi-Bruderschaften geschaffen. Am Ende der dritten Phase hatten die Strömungen und Gemeinschaften unter den Sufis ihre jeweils eigenen Praktiken und Vorgehensweisen entwickelt (vgl. Gözütok, 2012, S. 42ff.).

Vor allem Andalusien, Irak und Horasan (Iran) zählen zu den wichtigen sufischen Regionen. In Andalusien gab es Ibn al-‘Arabī (gest. 638/1240), der das geistige Gebäude des Sufismus erweitert hat, und in der Region Horasan trat al-Ġazālī auf, der den Sufismus nach der *ṣarī‘a* ausübte (vgl. Tosun, 2015, S. 25) und nach einem Ausgleich mit orthodoxen Strömungen strebte.

2.3. Zwischenresümee

Zusammenfassend ist der Sufismus (*taṣawwuf*) nicht vergleichbar mit der christlichen Mystik. Der Grundgedanke des Sufismus ist, den Islam mit *ṭawakkul*³⁰ zu leben, was nicht der *ṣarī‘a* widerspricht. Sufismus kann auch als innere Dimension des Islams verstanden und ausgeübt werden, die die Gläubigen näher zu Gott führen soll. Durch diese Annäherung wird den Muslimen die Möglichkeit gegeben, ihren Schöpfer besser zu kennen und Ihm gegenüber dankbar zu sein.

Das Gottesgedenken (*dikr*), das die Sufis durchführen und auf das sie sehr viel Wert legen, ermöglicht einem Menschen, sich von weltlichen Dingen fern zu halten oder auch sein Herz zu reinigen. Die Entstehungsgeschichte und die Entwicklung des Sufismus zeigen, dass es sich nicht um eine Erneuerung handelt, sondern im Laufe der islamischen Geschichte die Muslime dazu geführt hat, sich mehr mit dem Jenseits zu beschäftigen. In den weiteren Phasen der Entwicklung hat sich der Sufismus systematisiert und institutionalisiert, was einerseits zur fundierten Darstellung des sufischen Gedankengutes führte, aber andererseits auch zu Trennungen unter den verschiedenen Strömungen.

³⁰ Tawakkul wird als das totale Vertrauen auf Gott verstanden (vgl. URL: <http://www.al-islam.de/020613.htm>) (Stand: 01. 11. 2018).

3. Die bekanntesten Gründer und die kennzeichnenden Merkmale der Sufi-Lehre

Im Folgenden werden vier Gründer des bzw. wichtige Personen im Sufismus dargestellt, die unterschiedliche Gedankenströme mit verschiedenen Aspekten repräsentieren. Dabei handelt es sich aber nicht um eine Trennung bzw. Differenzierung, sondern um eine Weiterentwicklung des Sufismus durch verschiedene Sichtweisen der Sufi-Gelehrten mit ihren jeweiligen Merkmalen. Hierzu werden die Gelehrten Ḥasan al-Baṣrī, Rābi‘a al-‘Adawiyya, Abū Ḥāmid Muḥammad al-Ġazālī und Muḥyī d-Dīn Ibn ‘Arabī ausgesucht, um von der Zeit der *al-ḥulafā’ ar-rāšidūn* bis zum 6. Jh. n. H. die Entwicklung des Sufi-Denkens darzustellen und aus den Sichtweisen der Gründer des Sufismus Lehren zu gewinnen, die den SchülerInnen von heute in ihrem Alltag nützlich sein können, um über ihre Erkenntnisse nachdenken bzw. reflektieren zu können. Da im zweiten Teil der Arbeit über diese vier wichtigen Gelehrten im Sufismus kompetenzorientierte Unterrichtsentwürfe präsentiert werden, dient der folgende Teil der gegenständlichen Arbeit zugleich als Sachanalyse bzw. theoretische Darstellung der Gelehrten.

3.1. Ḥasan al-Baṣrī (34 n. H. /642 n. Chr. – 120 n. H. / 728 n. Chr.)

Im Folgenden wird das Leben von Ḥasan al-Baṣrī, ein Tābi‘ūn, dargestellt und seine Lehren werden herausgearbeitet.

Schaeder (1924) beschreibt in seiner Untersuchung über Ḥasan al-Baṣrī, dass er aus verschiedenen Werken die Angaben zu al-Baṣrī zusammengetragen habe, wobei der Großteil der vorhandenen Quellen hagiographischer und nicht kritischer Natur gewesen sei (vgl. Schaeder, 1924, S. 44). Der vollständige Name³¹ von Ḥasan al-Baṣrī lautet: „al-Ḥasan b. Abī l-Ḥasan Yasār al-Baṣrī,³² seine Kunya³³ ist Abū Sa‘īd“ (Schaeder, 1924, S. 44). Er wurde im

³¹ Nach Saġıroġlu lautet sein vollständiger Name: „Abū Sa‘īd bin Abī l-Ḥasan al-Baṣrī“ (Saġıroġlu, 2012, S. 25).

³² Baṣrī ist seine Nisba (Zugehörigkeit zu einem/r Stamm, Ort oder Konfession) und deutet „auf die Stadt hin, wo er sein Leben zubachte“ (Schaeder, 1924, S. 44).

³³ Die Kunya ist ein persönlicher ehrenvoller Beiname, mit dem Muslime in arabischen Ländern im täglichen Leben angesprochen werden.

Jahre 642 n. Chr. in Medina³⁴ geboren und starb im Jahre 728 in Basra. Detaillierte Angaben über seinen Geburtstag gab es nicht, wobei entsprechende Forschungen ergaben, dass sein Vater Ġasār geheißen hatte und während der Eroberungskriege in der Landschaft Maisan im Irak gefangen genommen und als Gefangener nach Medina gebracht worden war. Sein Vater wurde in Medina von ar-Rubaiġi‘ bint an-Nādr³⁵, der Tante des Anas ibn Mālik, gekauft und bald freigelassen und heiratete Naw Ĥaira, die Ĥasans Mutter wurde. Umm Salama, die Frau des Propheten Muḥammad, hatte Ĥasans Mutter, Naw Ĥaira, freigelassen und Ĥasan kam als Sohn einer freigelassenen Mutter auf die Welt. Obwohl auch andere Meinungen bezüglich der Person, die Ĥasans Mutter freigelassen hatte, bestehen, steht fest, dass er eine enge Schülerbeziehung zu Anas b. Mālik hatte und mit den Gefährten des Propheten (Muhāġirūn und Anṣār) eine enge Zusammenarbeit aufgrund der Ḥadīṭ-Forschung pflegte (vgl. Schaeder, 1924, S. 44ff.). Nach Ibn Khallikān haben die Ṣaḥāba, die Ĥasan al-Baṣrī kannten, gesagt, dass seine ausgezeichnete Rhetorik, die Schönheit seiner Predigten und seine entwickelte Überredungskunst Umm Salama zu verdanken waren, die sich um ihn gekümmert hatte, als er klein war (vgl. Ibn Khallikān, 1947, nach Saġıroġlu, 2012, S. 26).

Über seinen Großvater liegen keine Informationen vor. Dies ist wahrscheinlich deshalb, weil jener kein Muslim gewesen war oder keine arabische Abstammung besaß. Über eine Überlieferung von Ayyūb al-Anṣārī wird berichtet, dass Ĥasan dazu etwas gefragt wurde und er darauf antwortete: „Wäre ich von arabischer Abstammung, hätte ich es gewusst.“ Von dieser Überlieferung her lässt sich der Schluss ziehen, dass er keine arabische Abstammung besaß (vgl. Aydınlı, 1988, S. 91).

3.1.1. Ĥasan al-Baṣrīs Jugendzeit

Es wird überliefert, dass Ĥasan al-Baṣrī seine Jugend in Medina zubrachte, damit er die ersten Generationen (Ṣaḥāba), nämlich die ältesten und berühmtesten Autoritäten, sehen konnte und von ihnen zahlreiche Aḥādīṭ³⁶ lernen konnte. Nach den Erzählungen habe Ĥasan sogar den berühmten Gefährten und Kalifen ‘Uṭmān ibn ‘Affān im Alter von fünfzehn Jahren bei der

³⁴ Die landläufige Ansicht der arabischen Historiker ist die, dass Ĥasan in Medina geboren, in der Nähe von Wādī‘ al-Qurā aufgezogen wurde und erst ein Jahr nach der Schlacht von Ṣıffīn Medina verließ, um sich nach dem Osten zu begeben (Schaeder, 1924, S. 47).

³⁵ Aydınlı fügt hier hinzu, dass auch überliefert wird, dass er der Gefangene von dem Anṣār Zayd Ibn Ṭābit war (vgl. Aydınlı, 1988, S. 91, nach Tezkire, 1/71). Nach Saġıroġlu (2012) wird überliefert, dass er von dem Anṣār Zayd Ibn Ṭābit oder von dem Ġamīl ibn Kitba freigelassen wurde (vgl. Saġıroġlu, 2012, S. 25, nach Abbas, 1952, S. 21).

³⁶ Mehrzahl von Ḥadīṭ.

Ḥuṭba (stehend und sitzend) gesehen. Schaeder (1924) sieht hier aber einen Zweifel, weil nach seinen Forschungen, die er in Übereinstimmung zu Goldziher (Muh. Studien 2, 40-44) vorgenommen hatte, Ḥasan bereits 14 Jahre alt war, als im Jahre 35 n. H. der Kalif ‘Uṭmān ermordet wurde (vgl. Schaeder, 1924, S. 47f.). Er führt weiter aus, dass er die Anekdote von Ibn al-Aṭīr (Ḥasan habe den Kalifen Uṭmān ibn ‘Affān gesehen, während er auf einem Mantel saß und in eigener Person über streitende Wasserträger richtete) ebenfalls für wertlos halte und fügt hinzu, dass alles, was über al-Baṣrīs Jugend im Hedschas berichtet wird, sehr fragwürdig sei, während alles dafür spreche, dass er in Basra aufgewachsen sei (vgl. Schaeder, 1924, S. 48).

Nach Aydın (1988) wuchs Ḥasan al-Baṣrī in Medina und Wādī’ al-Qurā auf und hatte die Gelegenheit, mit den Sahāba zu sein. Laut al-Ḥasans eigener Überlieferung hatte er auch die Möglichkeit bekommen (in der Zeit des Kalifen ‘Uṭmān, als er sieben Jahre alt war), in das Haus der Prophetenfrauen hineinzugehen und deren Wand zu berühren (vgl. Aydın, 1988, S. 92). Aus diesem Zusammenhang ist nachvollzuziehen, dass al-Baṣrī mit vielen Sahāba zusammengekommen ist, wobei er den Kalifen ‘Uṭmān tatsächlich nicht mit 15 Jahren hätte sehen können, weil er erst 14 Jahre alt war, als der Kalif (im Jahre 656 n. Chr.) gestorben ist. Zur Anekdote, dass Ḥasan al-Baṣrī den Kalifen ‘Uṭmān gesehen habe, weist auch Sağıroğlu (2012) in seinem Werk nach einem Zitat von Ibn Sa’d (1960) darauf hin, dass er mit 14 Jahren, nachdem ‘Alī b. Abī Ṭālib Kalif geworden war, nach Basra zog und dort von den großen Gelehrten der Tābi‘ūn gelehrt wurde. In Basra heiratete er eine Nicht-Araberin und hatte drei Kinder (ein Mädchen und zwei Jungen, Sa’īd und ‘Abdullāh) (vgl. Sağıroğlu, 2012, S. 28f.). Es ist zu erkennen, wie auch Schaeder (1924) feststellt, dass er nicht mit 15 Jahren den Kalifen ‘Uṭmān sehen hatte können, weil einerseits der Kalif bereits gestorben war, andererseits er schon mit 14 Jahren nach Basra zog.

Zwischen 50–53 n. H. (670–673 n. Chr.) hat er in Zabulistan, Anduqan und Andagan an den Kriegen mit ‘Abdullāh b. Samura teilgenommen. Nach der Schlacht von Şıffīn ließ er sich in Basra³⁷ nieder, wo er wegen seiner Gelehrsamkeit und Frömmigkeit allgemein geschätzt wurde. In die politischen Meinungsverschiedenheiten dieser Zeit hat er sich nicht eingemischt und anderen auch empfohlen, sich fernzuhalten und diese Angelegenheit Gott zu überlassen. Mit seinen Predigten bemühte er sich, den Zusammenhalt der Muslime aufrecht zu erhalten,

³⁷ Nachdem ‘Alī b. Abī Ṭālib Kalif geworden war, zog er mit seiner Familie nach Basra und verbrachte den Rest seines Lebens dort (vgl. Sağıroğlu, 2012, S. 28).

und war auch bereit, den Herrscher zu warnen, wenn dieser einen Fehler machte (vgl. Aydınlı, 1988, S. 92f.).

Schaeder (1924) schreibt über Ḥasan al-Baṣrī, dass er

„weder ein asketischer Einsiedler, noch ein vorwiegend systematisch interessierter Theologe, also Gelehrter [war]. Der seiner geistigen Produktivität angemessene Ausdruck ist weder die wortlose Meditation des Mystikers, noch die gelehrte Arbeit des Traditionariers, Qoranerklärers, Dogmatikers, obwohl alles dies ihm durchaus nicht fremd war. Er ist vielmehr das aus gesammelter religiöser Innerlichkeit spontan erzeugte Wort der Predigt, worin seine religiöse Energie am unmittelbarsten Gestalt gewinnen und sich mit der ihm eigentümlichen Gabe einer gedungenen, wuchtigen, der Hörer mächtig ergreifenden und erschütternden Rede organisch verbinden konnte“ (Schaeder, 1924, S. 50f).

Er war keine Persönlichkeit, die sich eng mit der Politik beschäftigte, aber dennoch wird überliefert, dass er sich mit politischen Fragen beschäftigt hat. Nach Schaeder war er kein Anhänger der ummayyadischen Regierung, wobei er gegen die regierungsfeindliche Praxis als auch gegen die aufständische Haltung der Ḥārīğīten, der Imamiten und auch gegen die Murğī'iten war. Weder den Kalifen 'Uṭmān ibn 'Affān noch den Kalifen 'Alī ibn Abī Tālib hat er um des anderen Willen verworfen, sondern beide anerkannt, wobei er aber auch seine Kritik ausgeübt hat (vgl. Schaeder, 1924, S. 51).

3.1.2. Ḥasan al-Baṣrīs Erkenntnislehre und seine wissenschaftliche Persönlichkeit

Seit seiner Kindheit lernte Ḥasan al-Baṣrī über den Islam und lernte sogar die arabische Hochsprache von den Gelehrten, da er selbst kein Araber war. Er galt als *Meer der Erkenntnis* und seine Worte waren nach allgemeiner Ansicht der Zeitgenossen voller Weisheit. Da von den islamischen Historikern angenommen wird, dass er tatsächlich in der Umgebung der Ṣaḥāba gelebt hatte, wirkte auch das wahrscheinlich auf die Natur seines Charakters (vgl. Aydınlı, 1988, S. 97). Nach Sağıroğlu (2012) hatte Ḥasan al-Baṣrī den Koran mit 12 Jahren auswendig gelernt, sich durch die Begegnung und den Unterricht der Ṣaḥāba in den Ḥadīṭwissenschaften weiterentwickelt und konnte Schreiben und Rechnen (vgl. Sağıroğlu, 2012, S. 27).

Ḥasan al-Baṣrī war vermutlich lange Zeit Schüler von Anas b. Mālik (der Gefährte des Propheten), weil Anas b. Mālik etwa zwei Drittel (ca. 60 Jahre) seines langen Lebens im Irak verbracht hatte (vgl. Schaeder, 1924, S. 44f.). Anas b. Mālik schätzte al-Baṣrī sehr, sodass er eines Tages zu den Leuten, die ihn befragen wollten, sagte: „Fragt unsern Maula al-Ḥasan,

und (er) fügte, (...), hinzu: Wir haben gehört und er hat gehört, aber er hat es behalten, und wir haben es vergessen“ (Schaeder, 1924, S. 46, nach Ibn Haġar, S. 128). Das erste Beispiel für eine mystische Koranexegese findet man bei Ḥasan al-Baṣrī, wobei er die Weise und Methode der Askese (*zuhd*) anwendete. Er ist eine Person, die in bestimmten Themengebieten, wie Aḥādīṭ, Koranexegese (besonders mystische Koranexegese) und Kalām, eine wichtige Rolle spielte und zählt zu den größten Vertretern der asketischen Bewegung. Er hatte zugleich zahlreiche Schüler, darunter Qatāda b. Di‘āma und die Begründer der Mu‘tazila (vgl. Aydınli, 1988, S. 96ff.).

Ḥasan al-Baṣrī beschäftigte sich viel mit der Religion und war voller Hingabe ein Diener Gottes. Seiner Ansicht nach sind die Menschen vor Gott gleich und unterscheiden sich nur in Bezug auf die *taqwā* (Gottesfurcht) und die Askese (*zuhd*). Die Überlieferungen weisen darauf hin, dass Ḥasan al-Baṣrī sehr gottesfürchtig war und Gottes Zorn fürchtete, weshalb er oft bedrückt war und viel weinte.

Al-Ġazālī zitierte in seinem Werk Ḥasan al-Baṣrī und sagte: „Wer Gott recht erkennt, der liebt ihn, und wer die Welt recht erkennt, der haßt sie; nur so lange ist der Gläubige lustig, als er gedankenlos ist, wenn er aber nachdenkt, so wird er ernst“ (Ġazzālī, 1979, S. 179). Diese Aussage beinhaltet einerseits, dass der Gläubige zuerst seinen Schöpfer erkennen soll, um dadurch Ihn so zu lieben, wie Er es verdient. Wenn der Mensch die volle Macht und Barmherzigkeit seines Schöpfers erkennt, fällt es ihm leichter, diese große Macht zu lieben und nach seinem Wunsch zu leben. Andererseits beinhaltet diese Aussage, dass der Gläubige lachen kann, solange er nicht über das Diesseits und Jenseits nachdenkt und wenn er beginnt darüber nachzudenken, so wird er gleich ernst. Mit der Aussage „und wer die Welt recht erkennt, der haßt sie“ betont Ḥasan al-Baṣrī, dass der Gläubige über seinen Schöpfer und das Jenseits nachdenken soll, um zu begreifen, dass das Diesseits vergänglich ist und die wahre Liebe nur Gott verdient.

Im Gegensatz zum späteren *taṣawwuf*-Verständnis, das die Liebe Gottes im religiösen Leben als Grundlage nimmt, gilt Ḥasan al-Baṣrī als Vertreter und Anführer der *Basra-Zuhd-Schule*, die auf der Furcht vor Gott basierte. Ḥasan al-Baṣrī war weithin bekannt für seinen starken Willen und leidenschaftliche Verkörperung der Sunna des Propheten Muhammad, die er mit großem Wissen und durch asketisches Verhalten (*zuhd*) und eine mutige Haltung vor den politischen Autoritäten vertrat. Die Regierung von ‘Abdalmalik b. Marwān, des fünften Kalifen der Umayyaden (regierte zwischen 685–705 n. Chr.) hat er akzeptiert, aber bezüglich

ihrer Fehler oder Vorgehensweisen, die der Sunna nicht entsprachen, hat er sie gewarnt (vgl. Sağıroğlu, 2012, S. 45-50).

Auch von den Muhallabiten wurde er nicht verdrängt, weil er vermutlich in Basra in weiten Kreisen respektiert wurde, sodass er auch Ende der 720 Jahre öffentlich geehrt wurde. Es wird überliefert, dass er dem Ibn Hubaira auf eine Frage eine mutige Antwort gab und ihn dazu aufforderte, sich nur vor Gott zu fürchten und nicht vor dem Kalifen, weil der Kalif ihn nicht vor Gott schützen könnte, aber Gott hätte die Macht, ihn vor dem Kalifen zu schützen (vgl. Watt & Marmura, 1985, S. 69).

Obwohl Ḥasan al-Baṣrī eine unpolitische Einstellung hatte und nicht aktiv an der Politik teilnahm, wurde er wegen seiner religiösen Lehre miteinbezogen und infolgedessen erfuhr seine Denkweise politische Folgen. Als Beispiel zählt seine Doktrin über denjenigen, der eine schwere Sünde begeht; dieser ist ein Heuchler³⁸, wobei bei den Ḥārīğīten ein solcher Sünder ein Ungläubiger wird und nicht mehr zur muslimischen Gemeinschaft gehört und nach den Murğī'iten ist ein solcher als ein Gläubiger zu behandeln. In einem anderen Beispiel teilte er die gleiche Meinung mit den Murğī'iten über den Sterbenden, dass dieser den ersten Teil des Glaubensbekenntnisses wiederholen soll, aber er meinte damit nicht, dass diese Person das Paradies gesichert hat, sondern die innere Einstellung sei wichtig und bei Gott zählt die *taqwā* (vgl. ebd., S. 70f.).

Risālat fi'l-Qadar

Doğan und Kutluay (1954) befassten sich mit dem Brief *Risālat fi'l-Qadar*, welcher von Hellmut Ritter (1933) in dem Artikel *Studien zur Geschichte der islamischen Frömmigkeit* Ḥasan al-Baṣrī zugeschrieben wird und übersetzten diesen in die türkische Sprache (vgl. Doğan & Kutluay, 1954, S. 1). Der Brief wurde als Antwort auf eine Frage des umayyadischen Kalifen 'Abdalmalik b. Marwān zum Thema Qadar verfasst, indem al-Ḥasan darin eine detaillierte Kritik zur Prädestinationslehre bietet. Über diesen Brief schrieb Islamoğlu (2012) ein Werk, indem er die Themen Qadar, Qadarīya, 'Abdalmalik b. Marwān und die Bedeutung des *Risālat fi'l-Qadar* und seine Auseinandersetzung damit darstellt.

³⁸ Heuchler waren in der Prophetenzeit solche, die sich öffentlich zum Islam bekannten, aber politisch gegen den Propheten handelten (vgl. Watt & Marmura, 1985, S. 70).

Aufgrund dieses Briefes wurde darüber gestritten, ob al-Ḥasan ein Qadarit³⁹ oder beinahe ein Qadarit war. Die Denker, die meinten, dass er ein Qadarit war (darunter Hellmut Ritter), nahmen die Risāla als wahr an und bezeichneten ihn als Qadarit, wobei dies von anderen widerlegt wurde. Ibn Qutaiba führte in seinem Werk *Buch der Kenntnisse* (*Kitāb al-ma‘ārif*) eine Liste der Qadarīya auf (vgl. Watt & Marmura, 1985, S. 92f.) und nannte darin auch Ma‘bad al-Ḡuḥanī, der als bekanntester Gelehrte gilt, und schilderte in seinem Werk die Qadar-Doktrin, die al-Ḥasan zugeschrieben wird:

„Er bekannte sich in irgendeiner Hinsicht zur Qadar-Doktrin (takallama fī šay’ min al-qadar), doch später rückte er davon ab. ‘Aṭā’ ibn Yasār, ein Geschichtenerzähler und Verfechter der Qadar-Doktrin, der beim Sprechen Fehler machte, pflegte al-Ḥasan zusammen mit Ma‘bad al-Ḡuḥanī zu besuchen. Sie fragten: ‚Oh Abū Sa‘īd [d.i. al-Ḥasan], diese Fürsten haben das Blut von Muslimen vergossen und eignen sich ihre Güter an; sie tun (verschiedenerlei) und sagen: ‚Unsere Taten geschehen nur gemäß Gottes Bestimmung [qadar]‘. Al-Ḥasan erwiderte: ‚Die Feinde Gottes lügen‘“ (Watt & Marmura, 1985, S. 93).

Watt & Marmura (1985) schrieben darüber, dass al-Ḥasan am Schluss des Gespräches eindeutig sagte, dass die Taten der Umayyaden nicht mit Gottes Gebot in Einklang stehen. Aber die Behauptung, dass al-Ḥasan eine bestimmte Zeit einen qadaritischen Standpunkt hatte und sich später davon abwandte, ist eine andere frühere Darstellung (vgl. ebd.). Er fügte noch hinzu, dass Ayyūb as-Siḥṭiyānī sagte: „Ich tadelte al-Ḥasan immer wieder wegen der Qadar-Frage, so dass ich ihm Angst vor den Behörden einjagte und er sagte: ‚Von nun an werde ich mich da heraushalten‘“ (ebd.). Nach Ayyūb as-Siḥṭiyānī ist es das einzige, wofür al-Ḥasan getadelt werden kann, wobei nach Watt & Marmura (1985) aus den Berichten herausgelesen werden kann, dass al-Ḥasan zumindest für eine bestimmte Zeit eine gewisse Vorliebe für damalige qadaritische Auffassungen hatte.

Die Risāla stand im Mittelpunkt von einer Reihe von Schlüsselstudien: Helmut Ritter, Julian Obermann, Michael Schwarz, Joseph van Ess, John Wansbrough, Gautier Juynboll und Michael Cook artikulierten verschiedene Ansichten in Bezug auf die Authentizität und den historischen Hintergrund des Textes (vgl. Mourad, 2006, S. 104). Nach Mourad (2006) nutzten die konkurrierenden religiösen Bewegungen und Gruppen auf der Suche nach Legitimität, Heiligung und Autorität die historische Stellung und den Status al-Ḥasans aus

³⁹ „Ein Qadarit ist (...) einer, der an die Willensfreiheit des Menschen glaubt. Wie all die frühen islamischen theologischen Diskussionen war aber auch diese nicht rein akademisch, sondern mit politischen Belangen verknüpft, nämlich mit der umayyadischen Rechtfertigung für ihre Herrschaft und den entgegengesetzten Argumenten ihrer Widersacher“ (Watt & Marmura, 1985, S. 72).

und schrieben ihm eine Fülle von Anekdoten, Episteln und Aussagen zu, die ihre eigenen subjektiven und ideologischen Neigungen widerspiegeln. Folglich ist das Korpus von Anekdoten und Briefen, die al-Ḥasan zugeschrieben werden, oft widersprüchlich und unvereinbar, wenn man über die späteren mittelalterlichen Debatten und Streitigkeiten innerhalb der islamischen Tradition reflektiert (ebd. S. 93).

Letztlich ist die Schlussfolgerung, die Mourad aus seiner umsichtigen Untersuchung der relevanten Quellen zieht, dass die Funktion des Briefes lediglich darin bestand, zu beweisen, dass al-Ḥasan an den freien Willen glaubte. Er akzeptiert, dass die Arbeit in den entscheidenden theologischen Debatten über Qadar keine technische oder theoretische Funktion hat und dass die dialektischen Diskussionen im Brief weitgehend mit mehreren Argumenten übereinstimmen, die in der muʿtazilitischen Literatur vom vierten bis zum zehnten Jahrhundert dokumentiert sind (vgl. Mourad, 2006, S. 106).

3.1.3. Seine Rolle in der Ḥadīṭwissenschaft

Ḥasan al-Baṣrī war sehr bekannt aufgrund seiner Tradierungen in der Ḥadīṭwissenschaft, sodass Aḥādīṭ von ihm in den al-Kutub as-sitta (sechs sunnitischen Ḥadīṭ-Sammlungen) tradiert werden, weil er sich intensiv damit beschäftigte und großen Wert darauf legte. Zu dieser Zeit war die Ḥadīṭwissenschaft noch nicht wirklich weit entwickelt. Aš-Šaʿbi erzählte, dass al-Baṣrī jeden bestätigte, der einen Ḥadīṭ tradierte, und nicht auf dessen Überlieferungskette (*sanad*) achtete und manchmal sogar vergaß, von wem dieser tradiert wurde. ʿAlī b. Zayd b. Ġūd erzählte:

„Ich habe dem Ḥasan al-Baṣrī einen Ḥadīṭ tradiert und als er diesen Ḥadīṭ weiterüberlieferte, fragte ich ihn, von wem er ihn gehört hatte. Er antwortete mir, dass er es nicht wüsste, nur, dass diese Person dünn gewesen war. Ich antwortete ihm darauf, dass ich es gewesen war, der ihm überliefert hatte“ (Aydınli, 1988, S. 99).

Obwohl Ḥasan zu den *Ṭiqa* gehörte, d. h. gerecht und vertrauenswürdig war, zeigt die Überlieferung von ʿAlī b. Zayd b. Ġūd, dass er kein gutes Gedächtnis hatte. Dies kann aufgrund der Menge des Aḥādīṭ sein, weil er sehr vieles hörte und sich bemühte, alles weiter zu tradieren.

Wenn ein Ḥadīṭ von vier Ṣaḥāba gehört wurde, nahm er an, dass er direkt vom Propheten Muḥammad kommt und er tradierte Ḥadīṭe von den Ṣaḥāba, die er selber gesehen hatte oder

auch nicht, weiter. Er überlieferte Ḥadīṭe mit *sanad* oder auch ohne. Er zählte zu den *Ṭīqa*⁴⁰ und sah eine sinngemäße⁴¹ Tradierung des Ḥadīṭ als erlaubt. Er gab also mehr Wert auf *matn*⁴² und deshalb zählen viele seine tradierten Aḥādīṭ als *Mursal-Ḥadīṭe*⁴³. Aus diesem Grunde wird gesagt, dass er von jedem Ḥadīṭe tradierte (vgl. Aydınli, 1988, S. 99f.). Im Vergleich zu den großen späteren Ḥadīṭ-Gelehrten al-Buḥārī oder Imam Muslim, die bei der Ḥadīṭüberlieferung sehr viel Wert auf den *sanad* legten, zeigt Ḥasan al-Baṣrī eine andere Art von Ḥadīṭüberlieferung, die wegen seiner frommen Persönlichkeit akzeptiert wird. Für ihn war der Text wichtig und wert, weiter tradiert zu werden, und nicht so sehr der Tradierer selbst. Dies kann auch deshalb sein, weil er sehr viel mit den Ṣaḥāba in Kontakt war und aus dem Text heraus verstand, ob dieser zur Lebensweise des Propheten bzw. der Ṣaḥāba, die nach seinem Vorbild lebten, passte oder nicht.

3.1.4. Werke

Einige seiner Werke sind: „Tafsīr al-Qur’ān, Nuzūl al-Qur’ān, Kitāb al-‘Adad fī-l-Qur’ān, Risāla fī-l-Qadar⁴⁴ (ein Brief), Risāla fī faḍli Makka al-Mukarrama, Al-Qirā’a, Farā’id, Risāla fī-t-Takālīf, al-Asmā’ al-Idrisīya“ (Aydınli, 1988, S. 95f.).

3.1.5. Zwischenresümee

Ḥasan al-Baṣrī war ein Ṭābi‘ūn und großer Gelehrter, der nach dem Koran und der Sunna des Propheten lebte und es auch den anderen empfahl, weil er daran glaubte, dass nur dadurch die Menschen gerettet werden könnten. Seine asketische Haltung wurde bei den Sufis mit viel Respekt behandelt und geschätzt. Laut Überlieferungen war er ein gottesfürchtiger Muslim, der sich stets der Mangelhaftigkeit seiner Gottesdienste bewusst war und das Jenseits fürchtete. Im Vergleich dazu aber zeigte er sich mutig, wenn es sich um ein Religionsthema handelte und stellte sich auch gegen Meinungen, die nicht dem Koran oder der Lebensweise

⁴⁰ Wird zu den Tradenten gesagt, die *‘adl* und *ḍabt* sind (vgl. Zaidan, 2008, S. 68).

⁴¹ Zaidan erwähnt in seinem Buch, wann und von wem Ḥadīṭe sinngemäß überliefert werden dürfen. Wenn es sich um ‘Ibāda handelt, darf nicht sinngemäß überliefert werden, oder wenn jemand die Sprache und den Fiqh betreffend als Unwissender gilt, darf ebenfalls nicht sinngemäß, sondern nur wortwörtlich tradiert werden. Auch nach al-ḡumhūr darf ein Ḥadīṭ nur von jemandem, der sich in der Sprache und in den Fiqh-Angelegenheiten auskennt, sinngemäß tradiert werden (vgl. Zaidan, 2008, S. 70).

⁴² Al-*matn* vom Ḥadīṭ ist dessen Text (vgl. Zaidan, 2008, S. 28).

⁴³ Mursal-Ḥadīṭ bedeutet wörtlich „Der Losgelassene, Nicht-Angebundene“ und fachspezifisch bedeutet es nach den Ḥadīṭ-Gelehrten: ein „Hadith, welcher vom Ṭābi‘i direkt über den Gesandten (sallal-lahu ‘alaihi wa sal-lam) tradiert wird. (...) Nach den Fiqh- und den Uṣūl-Gelehrten ist es der „Hadith, der vom Nicht Sahabi tradiert wurde, ob dieser Ṭābi‘i ist oder nicht“ (Zaidan, 2008, S. 100).

⁴⁴ Wie oben bereits erwähnt wurde, gibt es Zweifel darüber, ob dieser Brief von Ḥasan al-Baṣrī stammt.

des Propheten entsprachen. Nach Watt & Marmura (1985) sah al-Ḥasan die Taten der Umayyaden nicht mit den Geboten Gottes in Einklang und äußerte dies auch. Aus den Überlieferungen wird ersichtlich, dass al-Ḥasan eine bestimmte Zeit einen qadaritischen Standpunkt hatte, der kritisiert werden kann. Die Informationen sind aber nicht immer identisch und authentisch, um darüber Meinungen äußern zu können, weil diese wiederum in die Irre führen könnten. Auch wenn angenommen wird, dass Ḥasan al-Baṣrī einen qadaritischen Standpunkt hatte, hielt ihn diese Denkweise nicht davon ab, seine Kritik über die Meinungen der Herrscher zu religiösen Themen zu äußern.

Die Furcht, die er nur gegenüber Gott zeigte, ist auch eine große Lehre, die sich aus seinem Leben gewinnen lässt. Die Ehrfurcht, als Lehre aus dem Leben von Ḥasan al-Baṣrī, wird im Koran in vielen Versen⁴⁵ angesprochen, was zeigt, wie wichtig dieses Thema ist. Das Vorgehen von Ḥasan al-Baṣrī ist einerseits zurückhaltend und nicht einmischend in die verwickelten Diskussionen seiner Zeit, aber andererseits auch standhaft. Die unterschiedliche Ausrichtung seiner Schüler zeigt ebenfalls, dass er eine gewisse Freiheit walten ließ, sich selbst aber von weltlichen Dingen fernhielt, was auch mit seiner Orientierung auf die Ṣaḥāba (vgl. Entstehungsgeschichte der Sufismus) erklärt werden könnte. Die Art und Weise seiner Ḥadīthüberlieferung ist nicht wie bei den Ḥadīthgelehrten Imam Muslim oder al-Buḥārī, die bei der Ḥadīthüberlieferung sehr viel Wert auf den *sanad* legten und dessen Werke unter den Muslimen als Ṣaḥīḥ-Bücher gelten (vgl. Zaidan, 2011, S. 94). Obwohl seine tradierten Ḥadīthe von Ṣaḥāba in den al-Kutub as-sitta (sechs sunnitischen Ḥadīth-Sammlungen) enthalten sind, werden diese von vielen Ḥadīthgelehrten (darunter auch Imam Muslim und al-Buḥārī) nicht angenommen und als ṣaḥīḥ (authentischer Ḥadīth) eingestuft. Die Tatsache, dass er kein gutes Gedächtnis hatte, weist auch darauf hin, dass diese Ḥadīthe in irgendeiner Weise nicht ṣaḥīḥ sind, weil nach den Ḥadīthgelehrten ist ein ṣaḥīḥ-Ḥadīth, „ein Ḥadīth, dessen Sanad lückenlos ist, dessen sämtliche Tradenten ‘adl⁴⁶ und ḍābiṭ⁴⁷ sind und der weder Ṣudūd (Widersprechen von einem Ḥadīth, der von einem Vertrauenswürdigeren tradiert wurde) noch ‘Illa (ein versteckter Fehler) beinhaltet“ (Zaidan, 2008, S. 92).

⁴⁵ Vgl. Koran: 33:39; 2:74, 150, 194, 197, 203, 212, 223, 231; 3:175, 200; 5:11, 35, usw.

⁴⁶ ‘Adl: Die Tradenten sollten keine schweren Sünden, kleine Sünden, kein niederträchtiges Verhalten oder Verletzung der Mubāḥ-Handlungen begehen (vgl. Zaidan, 2008, S. 92).

⁴⁷ „Dabit-Sein bezeichnet das Erinnerungsvermögen, aufgrund dessen die Hadithe möglichst fehlerfrei memoriert und dann tradiert werden können“ (Zaidan, 2008, S. 92).

3.2. Rābi‘a al-‘Adawiyya (106 n. H. /714 oder 718 n. Chr. – 193 n. H. / 801 n. Chr.)

Als zweite Sufi-Gelehrte für die vorliegende Arbeit wurde Rābi‘a al-‘Adawiyya ausgesucht, aufgrund ihrer hohen Stellung bei den Sufis, aber auch, weil sie eine Frau ist und daher in dieser Arbeit auf jeden Fall dargestellt werden sollte, um zu zeigen, dass nicht nur männliche Gelehrte im Islam bzw. innerhalb des Sufismus als Gelehrte geehrt werden, sondern sehr wohl auch weibliche Gelehrte.

Wie auch Ḥasan al-Baṣrī die Besonderheit einer Person mit deren *taqwā* verbindet, während davon abgesehen vor Gott alle gleich sind, stellt auch Attār (2015) in seinem Werk *Taḍkirat al-auliyā’*, das in der vorliegenden Arbeit in der von Uludağ (2015) in die türkische Sprache übersetzten Ausgabe (*Tezkiretü’l Evliyâ*) verwendet wird, fest: „Da es im Tauḥīd weder ‚ich‘ noch ‚du‘ gibt, kann über die Unterscheidung von ‚Mann‘ und ‚Frau‘ nicht gesprochen werden.“ (Attār, 2015, S. 125). Er weist darauf hin, dass im Islam die *ṭaqwā* (Gottesfurcht) wichtig ist und die Menschen nicht nach Geschlecht, sozialer Lage oder Aussehen bewertet werden können. Vor diesem Hintergrund werden die Lebensgeschichte und die Lehren von Rābi‘a al-‘Adawiyya im Folgenden dargestellt.

Rābi‘a al-‘Adawiyya al-Qaisiyya⁴⁸ ist in Basra im Jahr 714 oder 718 n. Chr. geboren und im Jahr 801 n. Chr. gestorben. Sie war die vierte Tochter einer armen Familie und hieß deshalb Rābi‘a (weil sie die vierte Tochter war). Ihre Kunya ist Umm al-Ḥair und sie ist eine von den drei asketischen Frauen⁴⁹ ihrer Zeit. Laut ‘Attār, der die detailliertesten Informationen über Rābi‘a vermittelte, ist sie im jungen Alter eine Waise geworden. Auf Grund der Hungersnot in Basra blieb sie alleine, ohne ihre Geschwister und wurde als Sklavin verkauft. Am Tag musste sie schwere Arbeiten machen und die Nächte nützte sie für ihre Gottesdienste. Es wird überliefert, dass eines Nachts, während sie ihren Gottesdienst verrichtete, der ganze Raum von einem Licht beleuchtet wurde, sodass ihr Besitzer entschied, sie zu befreien, weil er Angst hatte und eine solche Erscheinung nicht für normal befand. Nachdem sie eine freie Frau geworden war, wollte sie ihren Ḥağğ (Pilgerfahrt) vollbringen (vgl. Küçük & Ceyhan, 2007, S. 380). Nach einer Überlieferung im Werk von ‘Attār wanderte Ibrāhīm ibn Adham volle vierzehn Jahre, bis er zur Ka‘ba gelangte, aber als er schließlich ankam, sah er die Ka‘ba nicht

⁴⁸ Al-Qaisiyya ist ihre Nisba, da sie eine freigelassene Sklavin vom Volk Qais b. ‘Adī war.

⁴⁹ Die anderen waren Mu‘āda al-Adawiyya und Ummu ad-Dardā‘, die Frau des Ṣaḥāba Abū d-Dardā‘ (Küçük & Ceyhan, 2007, zit. n. el-Beyân ve’t-tebyîn).

und dachte, dass mit seinen Augen etwas nicht passe. Doch da hörte er eine Stimme, die sagte: „Deinem Auge ist gar nichts geschehen, doch die Ka‘ba ist gegangen, um eine Schwache zu empfangen, die sich hierher wendet“. Er war voll von Eifersucht und sah Rābi‘a kommen und die Ka‘ba sich auf ihren Platz begeben. Sie ging und vollzog die Pilgerfahrt und weinte bitterlich und sagte: „Oh Allah! Du hast sowohl der Pilgerfahrt große Belohnung zugesagt als auch dem Unglück. Nun, wenn meine Pilgerfahrt nicht akzeptiert ist, so ist das ein großes Unglück und wo ist die Belohnung für das Unglück?“ (Attâr, 2015, S. 127f.). Dieses Erlebnis wird im Werk von Attâr (2015) angegeben, aber es gibt keinen Hinweis darauf, dass es authentisch ist. Es gibt auch viele andere Erlebnisse über Rābi‘a al-‘Adawiyya (siehe Attâr, 2015, S. 127ff.), die märchenhaft klingen.

Die Tatsache, dass Rābi‘a al-‘Adawiyya sich von der irdischen Welt entfernte und zur asketischen Lebensweise übergang, ist eine gemeinsame Haltung der frühen sufischen Asketen (*zāhid*). Was Rābi‘a aber von den anderen Sufis unterscheidet, ist, dass sie das asketische Konzept mit der Idee der göttlichen Liebe ergänzte (vgl. Küçük & Ceyhan, 2007, S. 380). Der Weg von Rābi‘a unterscheidet sich in dieser Hinsicht von dem Ḥasan al-Baṣrī, weil ihre Motivation nicht auf Angst und dem Verlangen nach dem Paradies beruhte, sondern alles, was sie tat, nur aus Liebe zu Gott (vgl. Sunar, 1978, S. 16) getan wurde. Über das Leben von Rābi‘a al-‘Adawiyya gibt es wenige Informationen, wobei einiges aus Legenden besteht, etwa, dass sie Ḥasan al-Baṣrī getroffen habe.⁵⁰ Dies ist nach al-Ğunaymī nicht möglich, weil Ḥasan al-Baṣrī im Jahr 728 n. Chr., als sie ca. 8 Jahre alt war, gestorben ist und Rābi‘a al-‘Adawiyya ihre Kindheit als Sklavin zubrachte. Deshalb ergibt es keinen Sinn, zu sagen, dass sie Ḥasan al-Baṣrī gesehen habe und von ihm gelehrt worden sei (vgl. el-Ğuneymî, 2001, S. 110).

Nach der Pilgerfahrt nach Mekka kehrte Rābi‘a al-‘Adawiyya nach Basra zurück und führte dort ihr Leben weiter. Viele wollten sie heiraten, wobei sie dies immer ablehnte. Sie führte ein asketisches Leben und wollte sich nicht durch Heirat an das Diesseits binden. Aufgrund ihrer asketischen Haltung und ihres ehelosen Lebens haben manche europäische Autoren sie mit der Heiligen Teresa von Avila verglichen (vgl. Küçük & Ceyhan, 2007, S. 381). Nach Abdurrahmān Badawī wurde Rābi‘a von der christlichen Mystik beeinflusst, wobei diese Meinung von ‘Abdulmun‘im al-Ḥifnī kritisiert wurde, der eine andere Sichtweise des Islams

⁵⁰ Attâr (2015) nennt in seinem Werk *Tezkiretü’l Evliyâ*, dass Ḥasan al-Baṣrī nicht redete, wenn er nicht in der Gemeinschaft bereit war. In seinem Werk nennt er viele Ereignisse mit Rābi‘a al-‘Adawiyya und Ḥasan al-Baṣrī (vgl. Attâr, 2015, S. 125-130).

zur Gottesliebe als im Christentum erkennt. Nach ihm basierte Rābi‘as Gottesliebe auf *waḥdat al-wuḡūd*⁵¹ (Lehre der Einheit des Seins) (vgl. el-‘Ābidetü’l-ḥâşî’â, S. 86-96, zit. n. Küçük & Ceyhan, 2007, S. 381).

Im 2. Jh. n. H. gab es eine Tendenz zur Ehelosigkeit bei den Asketen, weil die Vorstellung bei den männlichen Asketen entstand, dass die Frauen sie vom Gottesdienst ablenkten und ihre emotionale Hingabe und Entwicklung beeinflussten. Bei den Asketen, die Heirat akzeptierten, sollte die Ehe stattfinden, damit die Sexualität mit dem Wunsch nach dem Wohlgefallen Gottes ausgeübt werden könne oder ohne Sexualität mit der Frau das Wohlgefallen Gottes erlangt würde (vgl. Kıpçak, 2014, S. 886f.). Schimmel (2011) wies diesbezüglich in ihrem Werk *Meine Seele ist eine Frau* auf die Lebensweise des Propheten Muḥammad und die Gefährten des Propheten hin, die sehr wohl verheiratet waren und deren Frauen eine hohe Stellung hatten, wie die Frauen des Propheten auch *die Mütter der Gläubigen* genannt werden. Sie nannte vor allem die erste Frau des Propheten, Ḥadiḡa, die eine treusorgende Ehefrau war und eine große Anteilnahme an den religiösen Erlebnissen des Propheten zeigte, an denen sie auch mit ihrem Vermögen und ihrer Hilfe mitwirkte. Nach Schimmel (2011) ist nicht nachvollziehbar, wieso diese Denkweise bei den Sufis entstanden ist, die dem Islam widerspricht (vgl. Schimmel, 2011, S. 29f.). Die Sunna des Propheten Muḥammad zeigt sehr wohl, dass die Ehe einem islamischen Leben nicht widerspricht und auch in der Ehe, wie es der Prophet selbst aber auch die Şaḥāba vorgelebt haben, mit *ṭaqwā* gelebt werden kann.

Nach Doğrul (1986) haben manche Sufis, die gegen die Ehe waren, Rābi‘a einen Heiratsantrag gemacht, weil sie sie schützen wollten. Dies ergibt nach ihm aber keinen Sinn, weil Rābi‘a al-‘Adawiyya in einer Gruppe mit ihren Schülern war und diese Unterstützung nicht brauchte. Doğrul (1986) meint, dass Rābi‘a al-‘Adawiyya von der asketischen Bewegung beeinflusst war und sich deshalb für ein eheloses Leben entschieden hatte. Mit dieser Vorgehensweise war sie ein Vorbild für die Askese-Bewegung (*zuḥd*), was bei der ersten Generation der Muslime nicht der Fall war. Sie ließ sich nicht durch Heirat an weltliche Dinge binden, sondern schaffte es, sich nur Gott zu widmen und gedanklich wie seelisch nur mit Gott zu sein. Derin (2001) ist der Meinung, dass Rābi‘a al-‘Adawiyya die Heiratsanträge abgelehnt habe, weil sie nur Gott anbeten und sich nur mit dem Gottesdienst beschäftigen wollte. Nach Derin ist in der Antwort „hab kein Leib“ auf den Heiratsantrag ein Hinweis darauf, dass sie von Teresa von Avila beeinflusst war und diese Gedanken dem Islam

⁵¹ Es ist ein Begriff aus dem Sufismus, der sich um die Einheit der Existenz und „auch um die Idee der Vereinigung mit Gott“ bewegt (Hajatpour, 2017, S. 136).

anpassen wollte. Ansonsten ist es schwer erklärbar, dass Sufis, die nach dem Koran und der Sunna leben, gegen die Ehe sind und diesen Gedanken verinnerlichen, weil die Ehe im Islam eine hohe und wichtige Stelle hat. Er sieht diese Neigung von Rābi‘a al-‘Adawiyya als extrem, weil die Muslime auch mit der Ehe die innere Reise bestmöglich schaffen und für ihre Familie und Gesellschaft nützliche Dinge leisten können (vgl. Kıpçak, 2014, S. 887f.). Der Islam trennt nicht den Gottesdienst und das tägliche Leben voneinander, sondern möchte, dass die Menschen einerseits Gott anbeten und andererseits sich für die Gesellschaft einsetzen.

3.2.1. Erkenntnislehre von Rābi‘a al-‘Adawiyya: Die reine Liebe zu Gott

Rābi‘a al-‘Adawiyya ist die zweite wichtige sufische Persönlichkeit in Basra. Ihr Weg unterscheidet sich von dem Ḥasan al-Baṣrī, da ihr Ausgangspunkt nicht Angst, Besorgnis oder der Wunsch ins Paradies zu gelangen ist, sondern sie strebte nur nach der Liebe Gottes.

Um diese Erkenntnis von Rābi‘a al-‘Adawiyya besser zu verstehen, sollte zuerst geklärt werden, was der Begriff *Liebe* bedeutet. Diesbezüglich sieht Hajatpour (2017) den Begriff *maḥabba* zutreffend, weil auch im Koran dieses Wort benutzt und als eine Eigenschaft der Menschen und Gottes genannt wird (vgl. Hajatpour, 2017, S. 80).

Im Koran steht:

„O ihr, die ihr glaubt, wenn einer von euch von seiner Religion abfällt, so wird Gott (anstelle der Abgefallenen) Leute bringen, die Er liebt und die Ihn lieben, die den Gläubigen gegenüber sich umgänglich zeigen, den Ungläubigen gegenüber aber mit Kraft auftreten, die sich auf dem Weg Gottes einsetzen und den Tadel des Tadelnden nicht fürchten. Das ist die Huld Gottes; Er läßt sie zukommen, wem Er will. Gott umfaßt und weiß alles.“⁵²

Die Aussage „die Er liebt und die Ihn lieben“ zeigt, dass dieser Begriff auch im Koran angewendet wird und deutet darauf hin, dass Gott diejenigen Gläubigen, die sich nicht von der Religion abwenden, liebt und diese Ihn lieben.

Diesbezüglich berichtet Anas, dass der Prophet Muḥammad sagte:

„Wer immer die (folgenden) drei Eigenschaften besitzt, findet Freude am Glauben: Wenn seine Liebe zu Allāh und Seinem Gesandten stärker ist als seine Liebe zu allem anderen, wenn seine Liebe zu einem Menschen nur Allāh gewidmet ist, und wenn er den Rückfall zum Unglauben (Kufr) genauso verabscheut, wie er es verabscheut, ins Feuer geworfen zu werden“ (Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Kapitel 1, Nr. 0016).

⁵² Vgl. Koran: 5:54

Um zu verstehen, was die Liebe in Bezug auf Gott bedeutet, ist es wichtig zu erkennen, was das Wesen der Liebe bedeutet und was seine Bedingungen und Ursachen sind. Nach al-Ġazālī kann der Mensch nur das lieben, worüber er Wissen und Erkenntnis hat. Es gibt zwei Wesen der Liebe, das eine ist die Wahrnehmung von Dingen, die einem Lust bereiten. Die Dinge, die wahrgenommen werden, können für einen lustvoll sein, ihm Schmerz bereiten oder weder Lust noch Schmerz bewirken. Der Mensch liebt das, was ihm Lust bereitet und hasst, was ihm Schmerz bereitet (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 180f.). „Die Liebe besteht also in der Neigung der Natur zu dem, was Lust bereitet. Wenn sich diese Neigung befestigt und stark wird, so wird sie Liebesleidenschaft genannt“ (ebd., S. 181). Das zweite ist, dass die wahrgenommene Liebe, je nach Gegenstand oder Organ, sich in verschiedenen Arten teilt und dadurch entsteht die Liebe (vgl. ebd.).

Über die Ursachen und Arten der Liebe schreibt al-Ġazālī, dass es fünf Ursachen der Liebe gibt, die erste ist, dass das Individuum sich selbst (also das eigene Ich) mit seiner Vollkommenheit liebt, die zweite ist die Liebe der Wohltaten (also liebt man einen Menschen wegen seines Handelns und diese Liebe kann sich vermehren oder vermindern), die dritte ist die Liebe um dessen selbst willen (alles Lustvolle und Schöne wird geliebt) und die vierte ist die Liebe von dem Wesen der Schönheit (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 183-188). Diese Schönheit ist nicht beschränkt auf das Äußere, sondern die „Schönheit eines Dinges besteht darin, dass die seinem Wesen entsprechende und ihm mögliche Vollkommenheit an ihm in Erscheinung tritt“ (ebd., S. 188). Die fünfte und letzte Ursache der Liebe ist „die verborgene innere Verwandschaft zwischen dem Liebenden und dem Geliebten“ (ebd., S. 192). All diese fünf Ursachen finden sich bei der Gottesliebe zusammen, weil nur Gott der Liebe würdig ist. Nach al-Ġazālī ist „die höchste Vollkommenheit, die der Mensch erreichen kann, [...] die, dass die Liebe zu Gott sein Herz so erfüllt, dass sie alles andere aufhebt, und wenn das nicht möglich ist, sie doch die Liebe zu allen anderen Dingen überwiegt“ (ebd., S. 177).

Rābi‘a al-‘Adawīyyas bekannteste Lehre ist die reine Liebe und Freundschaft zu Gott und sie gilt als die Erste, die das in Worten ausdrückte. Jeder, der wahrhaftig liebt, sucht nach der Innigkeit mit seinem Geliebten, so auch der wahre Gläubige mit Gott. Diese Liebe soll, ohne Furcht vor der Hölle oder Wunsch nach Paradies sein, sondern nur um Gottes willen bestehen. Das gesamte Streben und Tun soll deshalb sein, nicht um die Früchte des Paradieses zu bekommen, sondern nur um Gottes Wohlgefallen zu erringen. Also sollen sich die Gläubigen um der Nähe zum Schöpfer willen und um seiner Liebe willen bemühen. Rābi‘a soll auch sehr oft wie Ḥasan al-Baṣrī traurig gewesen sein, aber nicht, weil sie hoffnungslos war oder Gottes

Strafe fürchtete, sondern aufgrund der großen Liebe und tiefen Sehnsucht nach Gott (vgl. Sunar, 1978, S. 16). Sie bezog sich auf die Sūra al-Mā'ida: „Wer sich Gott und seinen Gesandten und diejenigen, die glauben, zu Freunden nimmt (gehört zu ihnen): Die Partei Gottes sind die Obsiegenden.“⁵³ und interpretierte dies mit zwei Vorlieben. Eine ist der Ausdruck der Liebe ihrer Verbindung zu Gott und die andere ist die Liebe, die Gott in ihr erschaffen hat und deren nur Er würdig ist. Rābi'a al-'Adawiyya weist auf zwei Arten von Gottesliebe. Die erste ist die Liebe, die dazu führt, sich von allem abzuwenden, was zur Ablenkung von Gottes Gedenken führt, aber in der Hoffnung auf Belohnungen von Gott, die andere ist die Liebe zu Gott, nur weil Er Gott ist, was mit keinen Erwartungen verbunden ist (vgl. Sunar, 1978, S. 16). Nach ihr ist die zweite Liebe die wahre Liebe gegenüber ihrem Schöpfer, und sie sagt deshalb:

„O Gott, wenn ich Dich aus Furcht vor der Hölle anbete, so verbrenne mich in der Hölle, und wenn ich Dich in der Hoffnung auf das Paradies anbete, so entziehe es mir; doch wenn ich Dich um Deiner selbst willen anbete, so enthalte mir Deine ewige Schönheit nicht vor.“ (Schimmel, 1992, S. 12)

Sie strebt nach einer aufrichtigen Liebe, die nicht egoistisch oder kurzzeitig ist, sondern eine Liebe, die dauerhaft ist, nämlich die Liebe zur Schönheit Gottes. Diese Liebe soll einen Muslim bzw. eine Muslima umhüllen und dazu bringen, nichts anderes außer des Schöpfers zu gedenken, sodass er oder sie vereinigt mit dem Geliebten ist.

Als Beispiel, wie Rābi'a diese Gottesliebe ausdrückte, ist ein bekanntes Ereignis in Basra zu nennen, als sie durch die Straßen von Basra mit einer Fackel in einer Hand und einem Eimer Wasser in der anderen Hand ging. Den Fragenden antwortete sie, was sie tun wollte:

„Ich will Wasser in die Hölle gießen und Feuer ans Paradies legen, damit diese beiden Schleier verschwinden und niemand mehr Gott aus Höllenfurcht oder Hoffnung aufs Paradies anbetet, sondern allein um Seiner ewigen Schönheit willen“ (Schimmel, 2000, S. 16).

3.2.2. Werke: Aussprüche, Gedichte und Gebete von Rābi'a al-'Adawiyya

Rābi'a al-'Adawiyya selbst hinterließ keine Schriften, sondern lediglich Gedichte oder Gebete, die ihr von anderen Autoren zugesprochen werden. Hier spielt Farīd ad-dīn 'Aṭṭār eine entscheidende Rolle, der einiges über sie überliefert hat. Einige der Aussprüche und

⁵³ Vgl. Koran: 5:56.

Gebete, die sie hinterlassen hat, führt Holbein (2009) in seinem Werk unter verschiedenen Überschriften an, beispielhaft sollen hier zwei angeführt werden:

„Wenn es überhaupt keine Hölle und kein Paradies gäbe, wäre dann Allah nicht würdig, dennoch angebetet zu werden?“ (Holbein, 2009, S. 136).

„Ich habe Dich im Herzzinnern zu meinem Gesprächspartner gemacht, während ich meinen Leib denen überließ, die mir Gefährten sein wollten. Mein Leib pflegt mit ihnen Umgang, doch nur der Geliebte meines Herzens ist mein Vertrauter“ (Holbein, 2009, S. 149).

Durch die Verse von Rābi‘a al-‘Adawiyya, die auch Šihāb ad-Dīn Yaḥyā Suhrawardī in seinen Schriften anführte, wird die große Liebe der Rābi‘a zu Gott deutlich. Diese Sichtweise führte die asketische Bewegung, deren erster führender Vertreter Ḥasan al-Baṣrī war, zum Sufismus hin. Nach Rābi‘a al-‘Adawiyya entwickelte sich der Sufismus von Angst, Besorgnis und Traurigkeit zu Liebe, Hoffnung und Optimismus (vgl. Purgstall, 1852, S. 213f.).

Rābi‘a sagte:

„Ich habe in mein Herz gesetzt dich ein,
Mein Leib ist der Gesellschaft überlassen;
Mit dieser kann sich wohl mein Leib befassen,
Doch in dem Herzen ist mein Freund allein“ (Purgstall, 1852, S. 213f.).

3.2.3. Zwischenresümee

Zusammenfassend ergibt sich, dass Rābi‘a al-‘Adawiyya bei der Entwicklung des Sufismus bzw. der Umwandlung der Askese-Bewegung in den Sufismus eine bedeutende Rolle gespielt hat. Die Befürwortung eines ehelosen Lebens, wie sie es vertrat, wurde von manchen Sufis angenommen und praktiziert, aber von anderen kritisiert bzw. unterschiedlich interpretiert und anders umgesetzt. Da Rābi‘a selbst kein Werk über jenes Thema geschrieben hat, ist es schwer zu sagen, was sie diesbezüglich vertrat. Das Verhalten und die Handlungen des Propheten Muhammad und seiner Gefährten zeigen demgegenüber, dass die Ehe im Islam eine wichtige Stellung hat. Der Gedanke, sich nur mit Gottesdienst zu beschäftigen und mit voller Hingabe und Liebe nur für Gott zu leben, konnte sie dazu geführt haben, dass sie ohne Eheschließung ihr Leben verbrachte, weil sie immer mit Gottesdiensten beschäftigt war. Der Hauptgrund ihrer Ehelosigkeit wäre dann aber durch ihre alleinige Liebe zu Gott begründet, nicht aus einem asketischen Ansatz. Dieser Gedanke über die wahre Liebe zu Gott, von

Rābi‘a al-‘Adawiyya verkörpert, wurde im späteren Sufismus systematisch thematisiert und behandelt. Das kann beim nächsten Beispiel, al-Ġazālī, anhand seiner Erkenntnisse noch deutlicher dargestellt werden. An dieser Stelle ist es wichtig, dass der Mensch sich von weltlichen Dingen abwendet und nur Gott in Form der Gottesliebe dient, sodass dazwischen niemand und nichts steht. Dies ist auch die wichtige Lehre, die die Sufis Rābi‘a al-‘Adawiyya verdanken.

3.3. Al-Ġazālī (450 n. H. /1058 n. Chr. – 503 n. H./1111 n. Chr.)

Als dritter und bekanntester Gelehrter wird Abū Ḥāmid ibn Muḥammad al-Ġazālī dargestellt und im Folgenden auf seine Erkenntnislehre eingegangen, die für den zweiten Teil der Arbeit bedeutend werden wird, weil die SchülerInnen anhand dieses Beispiels damit konfrontiert werden, dass auch wichtige Gelehrte wie al-Ġazālī Krisen erlebten, die ihm durch Wissen, Vernunft und systematische Vorgehensweise zu höherem Wissen verhalfen.

Al-Ġazālīs vollständiger Name lautet Abū Ḥāmid ibn Muḥammad al-Ġazālī aṭ-Ṭūsī aš-Šāfi‘ī und er wurde im Jahre 450 n. H./1058 n. Chr.⁵⁴ in Tūs, in der Provinz Horasan (im heutigen Iran), geboren und starb im Jahr 1111 n. Chr. (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 11). Er ist bekannt als großer Denker und wird zum ersten Mal in der islamischen Geschichte mit dem Ehrentitel ‚Der Beweis des Islams (*ḥuḡḡat al-Islām*)‘ bezeichnet (al-Daghistani, 2014, S. 1). Al-Ġazālī zählt bis heute zu den bedeutendsten religiösen Denkern des Islams. Ihm ist die Einführung der aristotelischen Logik und Syllogistik in die islamische Jurisprudenz und Theologie zu verdanken. Damals herrschten die Seldschuken über das Territorium des heutigen Iran und al-Ġazālī wurde in seiner Heimatstadt sowie in Nischapur erzogen (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 11).

Sein Vater war ein Handarbeiter, der seinen Verdienst durch die Arbeit als Wollspinner⁵⁵ verdiente und seine Mutter war eine Hausfrau. Er war ein frommer Mann und bemühte sich mit den Gelehrten zu sein und für sie Dienste zu leisten. Bevor er starb, hat er einen Mystiker mit der Fürsorge für seine beiden Söhne beauftragt und dieser nahm den Auftrag wahr und erzog die beiden Söhne zur Gottesliebe, sodass einer von ihnen der berühmte islamische Gelehrte Abū Ḥāmid al-Ġazālī wurde und der andere, Aḥmad al-Ġazālī, ein Prediger. Vermutlich hat die Mutter die Jugendzeit ihres Sohnes Abū Ḥāmid al-Ġazālī miterlebt. Al-

⁵⁴ Nach al-Daghistani (2014) sei allerdings durch die neuesten und grundlegenden Studien bekräftigt, dass al-Ġazālī im Jahr 1056 n. Chr. geboren ist (vgl. al-Daghistani, 2014, S. 15).

⁵⁵ Diese Berufsbezeichnung kann auch ein Hinweis auf einen sufischen Hintergrund sein, da viele Sufis ein Handwerk ausführten, das in Verbindung mit ihrem Namen genannt wurde.

Ġazālī hatte einen Onkel, der Aḥmad hieß, der islamisches Recht studiert hatte und ein Buch mit dem Namen *Al-Wasīt* verfasst hatte, das eine *Einführung in das islamische Recht* darstellte (vgl. al-Ghazālī, 2010, S. 12).

Muḥammad al-Ġazālī war ein muslimischer „Denker, islamischer Universalgelehrter, Scheich, Philosoph, Lehrer, Mystiker und Erzieher, der die gesamte intellektuelle Breite, die spirituelle Tiefe und den geistigen Reichtum des Islams herausgefordert hat“ und zählt zu den wichtigsten Theologen und Sufis (al-Daghistani, 2014, S. 8).

Bei berühmten Lehrern, wie Abū ‘Alī al-Farmīdī (gest. 1084) und bei Ḍiyā‘ ad-Dīn al-Ġuwainī (gest. 1085), der der berühmteste Gelehrte seiner Zeit und Leiter der Nizāmīya-Schule in Nischapur war, studierte al-Ġazālī islamisches Recht und Sufismus. Nachdem sein Lehrer al-Ġuwainī gestorben war, ging er nach al-Mu‘askar an den Hof von Nizām al-Mulk und wurde dort wegen seiner Gelehrsamkeit im Jahr 1091 n. Chr. Lehrer an der Hochschule Nizāmīya in Bagdad, wo er bald zu großer Berühmtheit gelangte. Er schrieb über Rechtswissenschaft und verfasste nach seiner vierjährigen Lehrtätigkeit ein Werk zu den Lehren der Philosophen *Die Absichten der Philosophen (Maqāṣid al-falāsifa)* und nach einem weiteren Jahr *Der innere Widerspruch der Philosophen (Tahāfut al-falāsifa)*, worin er einige Thesen der muslimischen Philosophen kritisierte (vgl. al-Ghazālī, 2010, S. 13f.). Als Professor hatte er 300 Studenten, die an seinem Unterricht teilnahmen. Diese wichtige und anstrengende Aufgabe seiner Zeit übte er mit großer Überzeugung aus und war sehr erfolgreich, sodass auch die größten Gelehrten aus Bagdad von seiner Lehre begeistert waren und sein Wissen respektierten (vgl. al-Daghistani, 2014, S. 22).

Allerdings geriet al-Ġazālī in eine innere Krise und gab deshalb sein Lehramt auf und ging nach Damaskus. Nach der Pilgerfahrt im Jahr 1106 n. Chr. verbrachte er zehn Jahre lang als wandernder Derwisch in der Abgeschiedenheit. Obwohl er für kurze Zeit einen Lehrstuhl an der Nizāmīya-Schule in Nischapur annahm, zog er sich bald in seine Heimat zurück und lehrte dort bis Ende seines Lebens an einer Madrasa (islamische Hochschule) und in einem Sufi-Konvent (Rückzugsort für die Sufis) (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 11).

In seiner intellektuellen Autobiographie *Der Erretter aus dem Irrtum*, worin er seine eigenen Lebensverhältnisse betrachtete, machte al-Ġazālī deutlich, dass er nach seinen jahrzehntelangen Auseinandersetzungen mit den verschiedenen religiösen Wissenschaften den Sufismus als das religiöse System betrachtete, das den größten Heilsnutzen verspricht (vgl. al-Ghazālī, 2010, S. 46). Die Zeit der Zurückgezogenheit war für ihn sehr wichtig und hatte ihm

Dinge erschlossen, die er weder aufzählen noch verstandesmäßig ergründen konnte. So schrieb er hier:

„Ich wusste mit Gewissheit, dass die Sūfī diejenigen sind, die auf dem Wege des erhabenen Gottes voranschreiten, besonders weil ihre Lebensweise die beste aller Lebensweisen, ihr Weg der richtigste aller Wege und ihre Gesinnung die reinste aller Gesinnungen ist. Ja sogar, wenn man die Vernunft aller Vernünftigen, die Weisheit aller Weisen und das Wissen der Gelehrten, denen sich die Geheimnisse der Offenbarung erschlossen haben, in sich vereinigte, um auch nur etwas von der Lebensweise und der Gesinnung der Sūfī zu verändern und durch etwas Besseres zu ersetzen, so würde ihnen dieses nicht gelingen. Denn alle ihre Bewegungen und Ruhehaltungen, in ihrem Äußeren wie auch im Inneren, sind der Lichtnische der Prophetie entnommen. Hinter diesem Lichte der Prophetie gibt es kein anderes Licht auf Erden, von dem Erleuchtung erlangt werden kann“ (al-Ghazālī, 2010, S. 46).

Durch Aussagen wie diese trug al-Ġazālī maßgeblich zur allgemeinen Anerkennung des Sufismus im Islam bei. Und mit dem Werk *Das Elixier der Glückseligkeit* lehrte er eine Lebensweise, die aus Gottesliebe erwächst und als Erweiterung das Element der Liebe (alle weltlichen Wünsche um der reinen Liebe Gottes willen aufzugeben) von Rābi‘a al-‘Adawīyya zu einer frommen Lebensgestaltung führt (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 7-10).

3.3.1. Seine Erkenntnisslehre

Al-Ġazālīs Zeit (9.-12. Jahrhundert) zählte zu den Epochen, in denen das islamische Denken, besonders die Naturwissenschaft und Philosophie, aufblühte. Die Fortschritte waren nicht nur auf diese Wissenschaften begrenzt, sondern es gab auch eine Entwicklung der Papierproduktion, der Lehr- und Buchhandelsberufe, aber auch bei Übersetzern und Schreibern, wobei damals zahlreiche Werke geschrieben und übersetzt wurden, was von den islamischen Herrschern dieser Zeit unterstützt wurde. Es war eine Zeit die einerseits das islamische Denken zum Aufblühen brachte, andererseits auch viele verschiedene Denkrichtungen entstehen ließ. Manche arabische Denker, wie al-Kindī, al-Fārābī und Ibn Sīnā, begeisterten sich für die griechische Philosophie, in Ägypten herrschten die Fatimiden, manche Regionen bzw. Staaten lösten sich vom islamischen Kalifat und unter den Mu‘taziliten und Sunniten gab es Diskussionen. Insgesamt handelte es sich um eine Zeit, die viele Denkrichtungen hervorbrachte. Diese schwierige Situation der Epoche wirkte natürlich auch auf al-Ġazālī und beeinflusste ihn (vgl. al-Ghazālī, 2010, S. 16ff.).

Muḥammad al-Ġazālī geriet nach al-Daghistani (2014) und eigener Auskunft im Jahr 1095 n. Chr. in eine schwere Krise, die er nicht gleich überwinden konnte und die ihn zwang, sein Leben zu ändern. Es war eine Phase „der Kontemplation, Meditation, des Nachdenkens und der spirituellen Übungen“, in der er sich von den weltlichen Dingen zurückzog (al-Daghistani, 2014, S. 46). Die Suche nach der Wahrheit beschäftigte al-Ġazālī sehr und all die Schulen und Sekten konnten seine Fragen nicht gut genug beantworten, was ihn zu einer absoluten Skepsis brachte – er erkannte, dass die Lehren und Dogmen der verschiedenen Schulen und Sekten auf ihren Wahrheitsgehalt kritisch überprüft werden sollen, um eine richtige, unzweifelhafte Erkenntnis zu gewinnen (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 12f.).

Er schreibt dazu: „Die sensuelle Erkenntnis sprach zu mir: Wieso bist du sicher, dass es dir mit deinem Vertrauen auf die intellektuelle Erkenntnis besser gehen wird als mit dem Vertrauen auf die sensuelle Erkenntnis? Erst hattest du Vertrauen zu mir, da kam der Richter des Intellekts und strafte mich Lügen. Wenn er nicht gewesen wäre, hättest du weiter an meine Wahrhaftigkeit geglaubt. Vielleicht gibt es aber hinter der intellektuellen Erkenntnis noch einen anderen Richter, der, wenn er einmal zutage tritt, den Intellekt ebenso Lügen straft, wie der Intellekt die Sinne Lügen strafe. Dass ein solcher Richter sich bisher noch nicht gezeigt hat, beweist nicht, dass er sich nicht eines Tages zeigen könnte.“ (Ġazzālī, 1979, S. 14).

Seine Äußerungen über die Wahrheit lassen sich mit dem Erlebnis des Traumlebens bestätigen, weil der Träumende auch im Traum davon überzeugt ist, dass das, was gesehen wird, richtig und wahrhaftig ist. Die Überlieferung des Propheten Muḥammad: „Die Menschen schlafen, und wenn sie sterben, so erwachen sie!“, brachte al-Ġazālī dazu, herausbekommen zu wollen, ob jener Zustand der Sufis, von dem sie behaupten, dass es der Zustand des wahren Wachseins ist, wahrhaftig ist (Ġazzālī, 1979, S. 14). Es könnte sein, dass der Mensch in einen Zustand, von den Sufis *ḥāl* genannt, gelangen kann, in dem er fähig ist, unter Aufhebung von Sinneserfahrung und gedanklichen Bildern zu sehen. Vielleicht ist auch der Tod, wie der Prophet auch darauf hinweist, eine Art des Erwachens, durch die man dann die Worte des Korans verstehen und einem der Schleier von den Augen⁵⁶ genommen wird – die Klarheit, die al-Ġazālī nach seiner jahrelangen Sehnsucht gewonnen hat (vgl. as-Sufi, 1996, S. 41).

⁵⁶ „Allah versiegelte ihre Herzen und ihr Gehör, und über ihren Augen ist eine (Sicht-) Blende. Und für sie ist überharte Peinigung bestimmt“ (Koran: 2:7) (Zaidan, 2000, S. 26) oder auch „Diese sind diejenigen, deren Herzen, Gehör und Blicke versiegelt sind. Und diese sind die Achtlosen.“ (Koran: 16:108) (ebd., S. 193).

Er machte sich daran, prüfte kritisch alle damals herrschenden Schul- und Sektenlehren und kam zur Schlussfolgerung, dass Mystiker Menschen der Erlebniszustände sind, wo ihnen nur das bleibt, was nicht durch Zuhören und Lernen, sondern durch innere Erfahrung und Handeln zu erlangen ist (vg. al-Ghazālī, 2010, S. 42). Er erkannte, dass die Theorie von der Praxis in der mystischen Denkrichtung untrennbar ist und entschied sich für die Untersuchung der einzelnen Erkenntnisstufen, ihre Kriterien, ihre Quellen und Grenzen, damit er daraus das sichere und wahre Wissen erlangen könnte, das ohne Irrtum und Widerspruch ist (vgl. al-Daghistani, 2014, S. 48).

Er strukturierte die Erkenntnisstufen in fünf aufeinander folgende Stufen, die bis zur inneren Erkenntnis führen. Die erste Stufe der Erkenntnis stellt die wahrnehmende Seele *rūḥ ḥassās* dar, die mit ihren fünf Sinnen die Außenwelt wahrnimmt. Die zweite Stufe ist die vorstellende Seele *rūḥ ḥayālī*, die sich der Erfahrungen der wahrnehmenden Seele vergewissert und sie aufbewahrt. Die dritte Stufe stellt die rationale Seele *rūḥ ‘aqlī* dar, wo die rein rationalen Kategorien wie Notwendigkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit wahrnehmbar werden. Die vierte Stufe ist die denkende Seele *rūḥ fikrī*, worunter eine höhere Funktion der vernünftigen Seele verstanden wird, weil sie rationale Erkenntnisse aufgreift und zwischen ihnen Zusammenhänge und Parallelen herstellt. Die letzte und wichtigste Stufe, um das sichere Wissen zu erlangen, ist das, was er als Schmecken (*ḍauq*) bezeichnet hat, wo nicht nur bloße Erkenntnisse vorhanden sind, sondern mit der Erkenntnis auch ein inneres Erlebnis bzw. eine Erfahrung einhergeht, die höher als das Wissen ist (vgl. al-Daghistani, 2014, S. 49-53). Die letzte Erkenntnisstufe ist eine Angelegenheit des Herzens und nicht der Vernunft und bei der wird aus

„einer Religion der Gesetze, Autoritäten, Gebote und Verbote, eine Religion des Herzens gemacht und damit sowohl die Autonomie der inneren geistigen Kraft des Menschen als auch die Hoheit seines intimen Zuganges zu Gott aufbewahrt“ (al-Daghistani, 2014, S. 54).

Durch seine kritische Forschung leistete er auf dem Gebiet des islamischen Denkens große Arbeit und fand heraus, dass es bei den Sufis nicht um praktische Regelungen geht, sondern um eine erzieherische, heilende Behandlung der Seele, die auch als Heilmethode angewendet werden kann (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 15). Er ist mit dieser Erkenntnis einer der ersten, der diese Ideen zu einem mystischen System ordnete. Dieser größte sunnitische Theologe gliederte das System des gemäßigten Sufismus in den orthodoxen Islam ein (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 7). Durch Abmilderung des radikalen Asketismus der frühen Sufis und

Systematisierung des sufischen Gedankenguts trug al-Ġazālī maßgeblich zur allgemeinen Anerkennung des Sufismus im Islam bei. Er lehnte eine starre Dogmatik ab und lehrte den Weg zu einem Gottesbewusstsein, das aus dem Herzen entspringt. Ein zentraler Punkt bei al-Ġazālī ist die Arbeit am „Herzen“. Es geht also darum, dass man sich von weltlichen Dingen abwendet und Gott allein zuwendet, was auch im Koran⁵⁷ erwähnt wird. Dies ist mit dem reinen Herzen möglich, dass das wichtigste Organ ist und die Menschen auf den Weg ins Paradies führt (vgl. al-Ghazālī, 2010, S. 18f.).

Nach al-Ġazālī soll man sich selbst erkennen (Selbsterkenntnis) und dann kommt als Zweites, dass man seinen Schöpfer erkennt (Gotteserkenntnis) und dann die diesseitige Welt und zuletzt die jenseitige Welt. Nach ihm zählt diese zu den Eingängen der Erkenntnis des Islams, aber die Säulen sind das Handeln des Islams, die er mit vier benennt, zwei für die äußeren und zwei für die inneren Handlungen.⁵⁸ Unter dem Handeln des Islams versteht al-Ġazālī Folgendes: Die erste von den äußeren Handlungen ist der Gottesdienst, den ein Muslim durchführen soll, die zweite äußere Handlung ist die Zucht und Sitte⁵⁹ des tätigen Lebens. Die erste von den inneren Handlungen bezieht sich auf die ins Verderben stürzenden Dinge, das Reinigen des Herzens von allen *bösen* Charaktereigenschaften, wie Zorn, Geiz, Neid, Hochmut und Eitelkeit, und die zweite innere Handlung bezieht sich auf die rettenden Dinge, wo das Herz mit guten Charaktereigenschaften, wie Geduld, Dankbarkeit, Gottesliebe, Hoffnung, Gottvertrauen, geschmückt wird (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 27ff.). Aus dieser Erkenntnis heraus kann man schlussfolgern, dass im Sufismus nach der Erkenntnis des Islams vier (zwei äußere und zwei innere) Handlungen wichtig sind – damit die Handlungen vollständig sind und die äußeren Handlungen in gottesfürchtiger Art und Weise durchgeführt werden, braucht man innere Handlungen bzw. die Reinigung des Herzens. Dies spielt bei der sufischen Erziehung eine wichtige Rolle, weil durch die Reinigung des Herzens der Mensch sich selbst und seinen Schöpfer erkennt, sodass er dann nach dem Wunsch seines Schöpfers handeln und seine große Liebe zu Gott zeigen kann.

⁵⁷ Vgl. Koran: 73:8: „Gedenke des Namens deines Herrn und weihe dich ihm in vollkommener Weihung.“

⁵⁸ Al-Ġazālī benennt zu den vier Handlungen 10 Hauptstücke, die er im Buch „Das Elixier der Glückseligkeit“ darlegt.

⁵⁹ Die zehn Hauptstücke, die al-Ġazālī für die äußeren Handlungen nennt, sind: „Über die Zucht und Sitte des Essens - der Ehe - des Erwerbs und Handels - das Streben nach dem Erlaubten - des Freundschaftshaltens - des Einsamlebens - des Reisens - des Musikhörens und Ekstase - der Förderung des Guten und Verhinderung des Schlechten - die Beschützung der Untertanen und das Regieren“ (Ġazzālī, 1979, S. 28.).

Nach seiner Erkenntnis, die zehn Jahre dauerte, schrieb er sein großes Werk *Neubelebung der Wissenschaften der Religion (Iḥyā' 'ulūm ad-dīn)* und krönte mit diesem für den Islam wichtigen Beitrag seine Erkenntnis (vgl. al-Ghazālī, 2010, S. 19).

3.3.2. Werke

Al-Ġazālīs Werke, die er im Laufe seines Lebens niedergeschrieben hat, behandeln verschiedene Themen. Von der Aufgabe seiner Lehrtätigkeit bis ins Jahr 1095 hat er vermutlich 17 Werke geschrieben. Darunter sind Texte über Philosophie [*Die Absichten der Philosophen* (1094 – *Maqāṣid al-falāsifa*), *Die Inkohärenz der Philosophen (Tahāfut al-falāsifa)*] und Bücher über die Logik [*Der Prüfstein des Beweises in der Logik* (1095 – *Miḥakk al-naẓar fī-l-manṭiq*), *Streitschrift gegen die Bāṭinīya-Sekte (Faḍā'ih al-Bāṭinīya)*]. Einige seiner Werke sind noch: *Der Erretter aus dem Irrtum* (eine Autobiographie), *Das rechte Maß in der Glaubenslehre (al-Iqtisād fī-l-i'tiqād)*, *Vierzig Kapitel über die Prinzipien der Religion (Kitāb al-arba'īn fī uṣūl ad-dīn)*, *Die kostbare Perle im Wissen des Jenseits (ad-Durra al-fāḥira fī kaṣf 'ulūm al-āḥira)*, *O Kind! (Ayyuhā l-walad)*, *Das Kriterium der Unterscheidung zwischen Islam und Gottlosigkeit (Faiṣal at-tafriqa bain al-Islām wa-z-zandaqa)* (al-Daghistani, 2014, S. 25f.). Das letzte große Hauptwerk von ihm, das er anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus den zehn Jahren der Einsamkeit verfasste, ist die *Neubelebung der Wissenschaften der Religion (Iḥyā' 'ulūm ad-dīn)* (vgl. Ġazzālī, 1979, S. 18).

3.3.3. Zwischenresümee

Al-Ġazālī ist ein wichtiger Wissenschaftler des Islams, der sein Leben dem Wissen gewidmet, nach der Grundlage der Wahrheit gesucht und dies in seinen Werken niedergeschrieben hat, sodass auch die nächsten Generationen von seiner Erkenntnislehre profitieren und daraus Lehren ziehen bzw. Wissen entnehmen können. Für die heutige Zeit ist es auch wichtig, zu sehen, dass sehr wohl auch so eine wichtige Person in eine Krise gelangen und sich verschiedene Fragen stellen kann, die vielleicht in seiner Zeit nicht leicht zu stellen waren. Er hat dem 10 Jahre gewidmet und Antworten gesucht, wobei er auch nach dieser Zeit Werke niedergeschrieben und seinen Fleiß damit gezeigt hat. Er setzte sich im Laufe seines Lebens mit allen wichtigen Diskursen innerhalb der damaligen islamischen Welt auseinander (darunter die vier Gruppen, die oben erwähnt wurden) und übte mit seinen Werken in allen diesen Bereichen einen bestimmenden Einfluss aus, sodass auch heutzutage, wenn über die

islamische Philosophie gesprochen wird, sehr wohl al-Ġazālī und seine Gedanken dargestellt, sich darauf gestützt oder sie auch vielleicht kritisiert werden. Seine Erkenntnis über das Herz und *ḍauq* (Schmecken) führte ihn zu einem inneren Erlebnis, das seine gesamte persönliche Haltung veränderte. Er hat es nach Jahren geschafft, zu der von ihm erstrebten wahren Erkenntnis zu gelangen und daraus Lehren zu ziehen. Der Sufismus als Disziplin verdankt ihm auch eine systematische Darstellung und die Zusammenführung des orthodoxen Islams mit dem sufischen Gedankengut. Er schrieb neben seiner Autobiographie viele Bücher in verschiedenen Bereichen der islamischen Theologie (Philosophie und Logik, islamische Rechtswissenschaft, Sufismus, über islamische Ethik usw.) und wirkt immer noch auf die islamische Theologie.

3.4. Ibn al-‘Arabī (560 n. H. /1165 n. Chr. – 638 n. H./ 1240 n. Chr.)

Sein vollständiger Name lautet: Muḥammad Ibn ‘Alī Ibn Muḥammad Ibn al-‘Arabī, wobei er sich selbst in seinen Schriften mit dem Namen Ibn al-‘Arabī vorstellt. Er ist bekannt als der größte Meister (Ṣaiḥ al-Akbar), der Wiederbeleber der Religion, der im Jahre 560 n. H./1165 n. Chr. als einziger Sohn einer gebildeten Familie in Murcia geboren wurde und im Jahre 638 n. H./ 1240 n. Chr. in Damaskus gestorben ist (vgl. Rahmati, 2007, S. 9f.). Von seiner Abstammung her war er rein arabisch, man vermutet, dass seine Vorfahren aus dem Jemen nach Spanien eingewandert sind. Damals kamen die meisten der eigentlichen Araber nach der Eroberung aus Syrien und dem Jemen nach Andalusien und bildeten dort eine Minderheit (vgl. Giese, 2002, S. 20). Ibn al-‘Arabīs Vater war ein Gelehrter und hoher Beamter und seine Mutter hatte eine edle Abstammung, ihr Stammbaum führt bis zu einem medinensischen Gefährten des Propheten zurück. In seinem Leben gab es zwei große Abschnitte, der erste war seine Kindheit und Jugend und der zweite begann mit seiner Abreise in den Osten der islamischen Welt (vgl. Rahmati, 2007, S. 10).

3.4.1. Ibn al-‘Arabīs Jugendzeit

Ibn al-‘Arabī wuchs in einer religiösen und in Staatsgeschäften aktiven Umgebung auf, in der er durch seinen Vater mit Regierungsleuten und durch seinen Onkel (mütterlicherseits) mit Sufis in Kontakt kam. Am Anfang wollte er am höfischen Leben teilhaben, aber dennoch ging er dann in die andere Richtung. Diese Zeit seines Lebens bezeichnet er als die Periode der Unwissenheit (vgl. Rahmati, 2007, S. 10f.). In Marokko und Andalusien gab es die schwere

Krankheit Pest, die auch Ibn al-‘Arabī (mit zwölf Jahren) ansteckte und zu einer tiefen Bewusstlosigkeit führte. Während seiner Bewusstlosigkeit sah er grässlich aussehende Leute, die ihm schaden wollten. Danach sah er ein Wesen, das Freundlichkeit, Kraft und einen wunderbaren Duft ausströmte und die grässlich aussehenden Gestalten besiegte. Als er fragte, wer diese gute Gestalt ist, bekam er die Antwort, dass es die Sūra Yāsīn ist. Als er wieder zu Bewusstsein kam, sah er, dass sein Vater die Sūra Yāsīn fertig rezitierte. Ein anderes Erlebnis, das ihn zu einer Entscheidung brachte, war in seiner Jugendzeit, als er wegen dem Studium des Korans bei seinem Lehrer al-Ḥayyāt war. Hier weiß man aber nicht, auf welche Art und Weise dieser Ruf zu Gott stattgefunden hat (vgl. Giese, 2002, S. 24).

Seine Jugendzeit war wahrscheinlich eher ruhig und er blieb im Umkreis seiner Familie. Als er noch ein Kind war, lernte er seinen Nachbarn Abū ‘Abdallāh al-Ḥayyāt kennen, der ihn den Koran lehrte und dabei entdeckte er seine innere Bedeutung. Ein anderer Sufi, der in Ibn al-‘Arabīs Jugendzeit eine Bedeutung spielte und auch eine ausführliche Biographie über ihn schrieb, war Abū ‘Alī as-Sakkāz. Im Allgemeinen hat sein näheres Umfeld ihm genügend Anregungen zur Beschäftigung mit dem inneren Sinn der Dinge in seinem Leben ermöglicht und er schrieb über viele von ihnen eine Biographie (vgl. Giese, 2002, S. 21f.).

3.4.2. Ibn al-‘Arabīs Erkenntnislehre

„Die Lebensgeschichte Ibn al-‘Arabīs ist die Geschichte seiner inneren Entwicklung, und die Stationen seiner vielen Reisen sind auch Stationen geistiger Erfahrungen und bedeuten für ihn das Erreichen bestimmter geistiger Stufen“ (Giese, 2002, S. 21).

Im islamischen Westen war es in der Zeit Ibn al-‘Arabīs üblich, dass die Schüler sich verschiedenen Lehrern anschlossen, um aus den unterschiedlichen Charakteren und Begabungen Nutzen zu ziehen (vgl. ebd., S. 31).

Als Ibn al-‘Arabī 18 Jahre alt wurde, lernte er die Koranlesekunst bei vielen Gelehrten und studierte zugleich auch die wichtigen Ḥadīṭ- und Fiqh-Bücher bei vielen Rechtsgelehrten. Mit 20 Jahren ging er den Weg eines Mystikers, auf dem er in kurzer Zeit sufische Erkenntnisse ohne einen Scheich erreichte. Er bekam eine *iğāza* (Befugnis) und durfte seine Erkenntnisse weitergeben. Er durfte auch vielen Scheichs und Sufis (etwa 72) begegnen und von ihnen profitieren, die er während langer Reisen aufsuchte (vgl. Rahmati, 2007, S. 11).

Im Jahr 1202 n. Chr. ging Ibn al-‘Arabī nach Kairo und dort traf er seinen früheren Koranlehrer und Nachbarn Muḥammad al-Ḥayyāt und dessen Bruder Abū l-‘Abbās al-Ḥarīrī

und plante mit ihnen eine Pilgerfahrt nach Mekka. Dies scheiterte, weil al-Ḥayyāṭ erkrankte und sein Bruder bei ihm bleiben wollte. Deshalb machte er diese Reise alleine, wobei er zuerst nach Palästina ging und in Jerusalem in der al-Aqṣā Moschee betete. Danach reiste er zuerst nach Medina und besuchte das Grab des Propheten Muḥammad, zeigte ihm seine Verehrung und machte sich noch im Jahre 1202 auf den Weg nach Mekka. In der Nähe der Ka‘ba erreichte Ibn al-‘Arabī durch verschiedene Arten der intellektuellen Bereicherungen und Erleuchtungserlebnisse die höchste Wahrheit und sein innerer Entwicklungsgang erlebte seinen Höhepunkt (vgl. Giese, 2002, S. 33f.).

Ibn al-‘Arabī lehrte seinen Stiefsohn Ṣadr ad-Dīn die Grundlagen des Sufismus, wobei dieser eine wichtige Rolle bei der Verbreitung und beim Verständnis von Ibn al-‘Arabīs Mystik spielte. Er war eine Brücke zwischen Ibn al-‘Arabī und der iranischen Mystik, dies betonte auch Ḡalāl ad-Dīn ar-Rūmī und sagte, dass erst durch Ṣadr ad-Dīns Schriften das Konzept von der Einheit des Seins, die Perspektive der Vernunft und die Perspektive der Religion von Ibn al-‘Arabī verständlich wurden (vgl. Rahmati, 2007, S. 14). In seinem Leben spielten die Reisen eine große Rolle. Nachdem er zwei Jahre in Mekka geblieben war, reiste er nach Medina und besuchte noch einmal das Grab des Propheten und dann reiste er nach Jerusalem, Bagdad, Mosul, Konya, Damaskus und wieder nach Jerusalem, Hebron, Kairo und Mekka. „Von 1209 bis 1215 n. Chr. fanden Reisen zwischen Aleppo, Bagdad und Mekka statt, 1216 n. Chr. besuchte Ibn al-‘Arabī Sivas und reiste im selben Jahr nach Malatya“ (Giese, 2002, S. 34).

3.4.3. Ibn al-‘Arabīs Werke

Ibn al-‘Arabīs Werke behandeln immer die Beziehung zwischen dem Schöpfer und der Welt. Diese Werke umfassen alle Bereiche vom religiösen Gesetz bzw. von den Prinzipien der Rechtsprechung bis hin zur Metaphysik. Nach einer Schätzung hat er mehr als 400 Schriften verfasst, viele davon existieren immer noch als Handschrift (vgl. Giese, 2002, S. 47).

Ibn al-‘Arabī bildete Schülerinnen und Schüler aus und schrieb sehr viele Bücher (darunter auch das Buch *Dīwān*), die er bis zu seinem Lebensende vortrug, wobei er mit 60 Jahren in Syrien ansässig wurde und nicht mehr weit wegreste. Nach einer Überlieferung soll er schon im Jahre 1234 n. Chr. mehr als 240 Bücher bzw. Abhandlungen geschrieben haben, darunter al-Futūḥāt al-Makkīya (Mekkanische Eröffnungen) und Fuṣūṣ al-ḥikam (Ringsteine der Weisheitsworte), dies gilt als eine Zusammenfassung der Futūḥāt und Dīwān, welches ein

dreibändiges poetisches Werk ist (vgl. Rahmati, 2007, S. 14f.). Neben dem ausgedruckten 488-seitigen Dīwān gibt es noch eine ungedruckte Sammlung mit dem Titel Dīwān al-Ma‘ārif, die als Diwan der Erkenntnis übersetzt wurde (vgl. Giese, 2002, S. 48).

3.4.4. Ibn al-‘Arabīs Lehren

Aus den Lehren Ibn al-‘Arabīs sind zwei Grundlagen nicht wegzudenken. Die erste Grundlage ist, dass im Islam der Koran das Wort Gottes ist und die zweite Grundlage sind die Überlieferungen des Propheten Muḥammad. Nach ihm sind alle anderen Dinge des Universums auch ein Zeichen Gottes und haben ihre Form in der göttlichen Wirklichkeit angenommen (vgl. Giese, 2002, S. 37).

„Alle diese Zeichen, die aus Form und Bedeutung bestehen, führen hin zum Verständnis der letzten Wahrheit aller Dinge, die Gott ist, so wie der Koran durch das geoffenbarte, schriftlich niedergelegte Wort vom Menschen zurück zu Gott führt, also eine Art von Brücke oder Zwischenwelt ist (...). Der Weg führt also von der aus Geist und Materie gemischten Welt, die der Mensch ist, zum absolut Wahren, zum reinen Sein, das Gott ist“ (Giese, 2002, S. 37).

In Ibn al-‘Arabīs Lehre wird dieses Sein als *wuḡūd* bezeichnet, das wörtlich „Finden“ oder auch „Gefundensein“ bedeutet. Dieses Sein darf auf keinen Fall getrennt von Bewusstsein gedacht werden, das zu einem zur Kenntnis genommenen Finden führt. Nach ihm ist nur Gott reines Sein und alles andere ist nur eine Widerspiegelung in verschiedenen Farben und Formen. Dieses Sein wird von den Sufis, aber auch von Ibn al-‘Arabī mit einem Licht erklärt, also Gott ist das Licht und die anderen Dinge sind die Strahlen dieses Lichtes, aber sie sind nicht identisch mit dem reinen Licht (also Gott) (vgl. ebd., S. 38).

Eine andere Lehre von ihm ist die Erneuerung der Schöpfung in jedem Augenblick. Ibn al-‘Arabī ist der Meinung, dass nie gleichzeitig zwei genau gleiche Dinge existieren können oder es zwei Dinge geben kann, die ident sind. Eine andere Ansicht von ihm ist der Atem des Schöpfers. Nach ihm kann man den Atem, der in seiner Eigenschaft eine Art Dampf ist, als Wolke sehen und diese (Ur)Wolke drückt den Atem Gottes aus, in der Gott sich manifestiert und diese Wolke ist die Liebe Gottes für Seine Geschöpfe (vgl. Giese, 2002, S. 40f.). Ibn al-‘Arabī verwendet für die Beschreibung der Dinge die „Avicenna’sche Unterscheidung zwischen dem Notwendigen, dem Möglichen und dem Unmöglichen“ (ebd., S. 42). Nach dieser Theorie ist Gott selbst das Notwendige, es kann nicht sein, dass Er nicht existiert, also die Vernunft schließt dessen Nicht-Existenz aus. Das Unmögliche kann niemals existieren,

weil es unmöglich ist, dass es existiert und die Vernunft schließt dessen Existenz aus. Das Mögliche ist alles andere außer Gott, z. B. die Menschen, Tiere usw., die durch Gottes Befehl ins Dasein gebracht wurden, und die Vernunft nimmt deren Existenz oder Nicht-Existenz an (vgl. Zaidan, 2011, S. 111f.).

Die Werke von Ibn al-‘Arabī gelten als Grundquellen des Sufismus, in denen er durch seine Ideen, Terminologien und Erläuterungen eine neue Dimension eröffnete (vgl. Rahmati, 2007, S. 14f.). „Er verwandelte den Sufismus, der vor ihm ein orthodoxer, vorwiegend asketischer Weg war, in eine philosophische Mystik bzw. mystische Philosophie“ (ebd., S. 15). Im Gegensatz zu den anderen Sufis ging er einen Schritt weiter und beschrieb nicht nur die subjektiven Erfahrungen, sondern formulierte auch eine philosophische Theorie. Da Ibn al-‘Arabī ein großes Wissen über die griechisch-islamische Philosophie, aber auch über die islamische Theologie hatte, begründete er eine umfassende Philosophie bzw. Mystik, die als eine neue Schule im Sufismus bezeichnet werden kann (vgl. ebd.).

3.4.5. Der Mensch als Spiegelbild Gottes

In diesem Teil wird versucht, das Menschenbild Ibn al-‘Arabīs darzustellen. Dies wird hauptsächlich mit Hilfe von Rahmatis (2007) Buch durchgeführt.

Das Sein des Menschen: Der Mensch wird nach dem Ḥadīṭ „Gott hat den Menschen nach seinem Bild geschaffen“ (Rahmati, 2007, S. 44) als ein Wesen mit göttlicher Natur dargestellt. Ibn al-‘Arabī entwickelte diese Idee des Menschen als eines Wesens mit zwei Dimensionen weiter, das einerseits innere (göttliche Natur) und andererseits äußere (irdische Natur) Aspekte besitzt. Im gesamten Weltall gibt es nur ein einziges Sein, das aus zwei verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet wird, nämlich „Gott als die ‚Wesenheit‘ aller Wesen und die ‚Geschöpfe‘ als die Manifestationsorte“ (vgl. ebd.).

Nach Ibn al-‘Arabī ist die gesamte Schöpfung, inklusive des Menschen, eine Einheit, die hinsichtlich ihres Inneren Gott ist und äußerlich als Geschöpf erscheint und der Mensch ist das einzige Wesen, das Gott in seiner Ganzheit spiegelt. Die Anthropologie von Ibn al-‘Arabī stellt den Menschen als den Geist dieser Welt, den Stellvertreter Gottes, das umfassende Wesen, das alle Seinsstufen in sich einschließt, vor (vgl. Rahmati, 2007, S. 44f.). Jeder Mensch ist ein allumfassendes Wesen und spiegelt die gesamte Schöpfung in seiner Wesenheit, aber der Unterschied zwischen den Menschen hängt von ihrer Erkenntnis und Bewusstheit über Gott ab (vgl. Rahmati, 2007, S. 47). Er beschreibt den Menschen und seine

Bestandteile, indem er ihn mit einem Staat und dessen Institutionen vergleicht und versucht, die Beziehung zwischen dem Geist und den anderen Teilen zu erklären (vgl. Schimmel, 1985, S. 55). Nach der Vorstellung von Ibn al-‘Arabī ist die Welt die Entfaltung des Menschen und der Mensch ist eine zusammenfassende Form des ganzen Universums. Ibn al-‘Arabī spricht von Makroanthropos im mystischen Sinn und in seiner Schöpfungslehre spricht er von einem Wesen, das am Anfang eine dunkle Substanz war und durch das Licht (an-Nūr) hell und sichtbar geworden ist. Er denkt, dass der Mensch nicht nur mit der Welt übereinstimmt, sondern in sich die Form Gottes und des Weltalls vereinigt, wobei er eine äußere und innere Welt in sich trägt (vgl. Rahmati, 2007, S. 57). Er ist der Meinung, dass Gott die Menschen in bester Form geschaffen und ihn alle Namen Gottes gelehrt hat, weil das menschliche Wesen eine höhere Position als die Engel hat, außer den höchsten Engeln. Jedes Wesen erkennt Gott so weit, wie es ihm seine eigene Wesenheit ermöglicht. Auch die Engel können Gott nach ihrer Erkenntnis würdigen und preisen, wobei diese Erkenntnis beschränkt ist, weil sie nur einen Teil der göttlichen Namen kennen. Die Unzufriedenheit der Engel, die im Koran (2:30-33) thematisiert wird, bezieht Ibn al-‘Arabī auf ihr beschränktes Wissen im Vergleich zu den Menschen (vgl. Rahmati, 2007, S. 59).

Die Besonderheit des Menschen: Der Mensch wird laut Ibn al-‘Arabī aus zwei Gründen gegenüber anderen Lebewesen bevorzugt. Erstens besitzt der Mensch eine doppelte Form (Bild Gottes und Bild der Welt) und ist die Manifestation des Namens Allah, weil der Name Allah alle anderen Namen umfasst. Der Mensch wird als ein Teil der gesamten Schöpfung betrachtet und ist nach dem Bild Gottes geschaffen. Der zweite Grund nach Ibn al-‘Arabī ist, dass der Mensch den göttlichen Geist besitzt, den man auch als das Innere des Menschen bezeichnen kann (vgl. Rahmati, 2007, S. 64).

Das Herz als Sitz des göttlichen Geistes: Das Herz ist das Haus des göttlichen Geistes, wobei man dies nicht mit dem körperlichen Herz vergleichen darf. Das im Ḥadīṭ „Weder mein Himmel noch meine Erde umfasst mich. Aber das Herz meines gläubigen Dieners hat Raum für mich“ (Rahmati, 2007, S. 65) gemeinte Herz hat eine geistige Bedeutung, daher darf man ihn nicht mit dem körperlichen verwechseln. Man kann das Herz bei den Sufis mit der in Gott vertrauenden Seele oder dem befehlenden Geist vergleichen, wie es im Koran (17:85) beschrieben wird. Im Sufismus wird das Herz als Wohnstätte Gottes, Ort der Erkenntnis Gottes, Ort der Offenbarung oder Spiegel des göttlichen Lichtes verstanden und die Erkenntnis wird laut Koran als eine Eigenschaft eines guten Herzens anerkannt (vgl. ebd.).

„In Ibn al-‘Arabī’s Menschenbild spielt das Herz eine wichtige Rolle. Es ist einerseits der Raum des göttlichen Geistes im Menschen und andererseits das Erkenntnismittel, durch das er Gott kennt und ihm nah kommen kann. Darum kann behauptet werden, dass das Herz das verbindende Element des ontologischen und epistemologischen Aspekts von Ibn al-‘Arabī’s Menschenbild ist“ (Rahmati, 2007, S. 66).

3.4.6. Zwischenresümee

Nach Ibn al-‘Arabī sind die Namen Gottes weder das reine Sein noch die Essenz Gottes, sondern sie drücken die Beziehung zwischen Gott und der Schöpfung aus. Die Essenz Gottes ist unabhängig, aber dadurch kann das Göttliche in der Welt, in der wir leben, manifestiert werden (vgl. Giese, 2002, S. 39f.).

Auf den Ḥadīṭ „Allah hat Adam nach seinem Ebenbild erschaffen“ (Rahmati, 2007, S. 60), der für islamische Theologen umstritten ist, beziehen sich viele Sufis und auch Ibn al-‘Arabī als einen gesunden Ḥadīṭ. Im Islam gibt es einen festen Grundsatz, dass niemand und nichts Allah gleich ist und Ihm in irgendeiner Weise ähnelt. Bei diesem Ḥadīṭ ist nicht die offensichtliche Bedeutung gemeint. Allah hat den Menschen in schönster und bester Form erschaffen (Koran 95:4), ihm von Seinem Geist eingehaucht und ihn mit Seinen Eigenschaften ausgestattet (Wissen, Wille usw.). Diese Ebenbildlichkeit drückt somit die perfekte Erschaffung des Menschen und seine starke Bindung zu Gott aus und demonstriert zugleich auch die Perfektion und Macht Gottes.

Zusammenfassend kann man sagen, dass nach Ibn al-‘Arabī alle Dinge des Universums ein Zeichen Gottes sind, die dazu führen sollten, den Schöpfer in bester Art und Weise zu verstehen und die als eine Brücke zu verstehen sind, um Gott näher zu kommen. Im Allgemeinen ist das Thema der Mensch als Spiegelbild Gottes nach Ibn al-‘Arabī äußerst komplex, aber nach einer genaueren Auseinandersetzung wird erkennbar, dass Ibn al-‘Arabī mit seinem Gedankengut nicht vorhat, die Menschen mit Gott zu vergleichen, sondern aus dieser Sichtweise heraus versucht, die Allwissenheit und Allmächtigkeit Gottes darzustellen. In seinem Gedankensystem spielt vor allem das Herz eine bedeutende Rolle, das er nicht mit anderen Körperteilen vergleicht, denn das Herz ist der Ort der Offenbarung und Erkenntnis, also in anderen Worten ist es die Stelle, in der der Mensch seinem Schöpfer nahe kommt.

4. Resümee

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht das Thema: *Die bekanntesten Gründer und kennzeichnenden Merkmale der Sufi-Lehre*. Diesbezüglich wird im nächsten Teil der Arbeit dargestellt, wie dieses Thema anhand eines kompetenzorientierten Unterrichts den SchülerInnen vermittelt werden kann. Als Zusammenfassung des theologischen Teils wird auch dargestellt, welche Lehren aus der Darstellung dieser bekannten Gründer des Sufismus gewonnen werden können. Dieser Teil der Arbeit war nötig, um das Thema, das in verschiedenen Werken thematisiert wird, als Forschungsarbeit darzustellen, um daraus authentische Lehrmittel gewinnen zu können. Im Rahmen dieser Arbeit werden bestimmte Lehren thematisiert und im letzten Teil der Arbeit werden entsprechend dieser Lehren Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht konzipiert. Die Begriffserklärung bzgl. Sufismus und Mystik und die danach folgenden Merkmale der Sufi-Lehre dienen dazu, dass das Thema nicht ausschließlich auf deren Gründer eingeht, sondern eine kurze Zusammenfassung von Sufismus darstellt. Die Entstehungsgeschichte des Sufismus zeigt, wie Sufismus entstanden ist und sich weitergebildet hat. Die vier Sufi-Gelehrten wurden für diese Arbeit speziell ausgesucht, um dadurch diese Entwicklung darzustellen und die Breite an Denkrichtungen hervorzuheben. Bei den Zwischenresümees wurde bereits einiges über die Gründer erwähnt, deshalb geht es hier in erster Linie darum, welche Lehren die SchülerInnen daraus gewinnen können und welche Kritik ausgeübt werden darf/kann.

Als erster Sufi-Gelehrter wird Ḥasan al-Baṣrī dargestellt, der von den Sufis wegen seines asketischen Lebens geehrt und als *Gründer* des Sufismus angesehen wird. Ḥasan al-Baṣrī war ein Ṭābi‘ūn, der Kontakt zu den Ṣaḥāba hatte und Ḥadīṭe von ihnen lernte und weiter tradierte. Für die Konzipierung eines kompetenzorientierten Unterrichts ist hier wichtig, zu verstehen, wie er sich dem asketischen Leben gewidmet und auf welcher Art und Weise er sich mit der Ḥadīṭüberlieferung auseinandergesetzt hat. Bei ihm ist die Ehrfurcht vor Gott ausschlaggebend, welche dem Thema Sufismus aber auch dem Alltag des Schülers nahe steht und im islamischen Religionsunterricht bearbeitet werden soll. Es gibt viele Verse im Koran, die über Ehrfurcht vor Gott sprechen, wobei diese einen jeweils unterschiedlichen Kontext aufweisen. Dass dieses Thema auch im Koran öfters thematisiert wird, zeigt eigentlich die Wichtigkeit dieses Themas, bzw. dass die Muslime sich bewusst sein sollten, dass sie nur vor Gott Ehrfurcht haben dürfen und Gott der wahre Beschützer ist. Dies erwähnt auch Ḥasan al-Baṣrī (siehe oben) und zeigt zugleich auch die Wichtigkeit eines gottesfürchtigen Lebens,

indem einem bewusst wird, dass alles von Gott kommt und Er der absolut Mächtige und Barmherzige ist. Anhand der Ḥadīṭüberlieferung wird den SchülerInnen die Möglichkeit gegeben, sich mit verschiedenen Fachbegriffen in der Ḥadīṭwissenschaft auseinanderzusetzen und die Vorgehensweise von Ḥasan al-Baṣrī und der Ḥadīṭgelehrten miteinander zu vergleichen. Dies ermöglicht, einen Vergleich zu ziehen und darüber kritisch zu reflektieren, was wiederum dazu führen soll, dass sie ihr Vorwissen aktivieren und das vorhandene Wissen möglichst erweitern.

Als zweiter wichtiger Gründer wird Rābi‘a al-‘Adawiyya dargestellt, die beim Konzept der *Gottesliebe* bei den Sufis eine wichtige Rolle spielt. Rābi‘a al-‘Adawiyya war die erste, die den Grundgedanken *Gottesliebe* ausgeprägt hat und in weiterer Folge haben andere Sufis diesen erweitert. Leider wurden nicht viele Werke über Rābi‘a al-‘Adawiyya verfasst und infolgedessen wurde im Rahmen dieser Arbeit ihre Lehre der Liebe mit Hilfe von al-Ġazālī’s Darstellung dargestellt. Bei Rābi‘a al-‘Adawiyya war die Liebe zu Gott dermaßen stark, dass sie sich von der Ehe fernhielt und ihr Leben ohne Heirat verbrachte. Laut den Überlieferungen machte sie dies, weil sie nur mit Gott sein und ihr Leben dieser großen und reinen Liebe widmen wollte. Wenn der Koran herangezogen wird, ist zu sehen, dass es Verse gibt, die besagen, dass Gott die Gläubigen liebt und die Gläubigen Gott lieben. Für den letzten Teil dieser Arbeit symbolisiert die Gottesliebe von Rābi‘a al-‘Adawiyya eine wichtige Lehre. Die SchülerInnen erhalten dadurch die Möglichkeit, darüber zu reflektieren, wieso die Liebe im menschlichen Leben so wichtig ist und was die Gottesliebe einem Muslim bringen kann.

Als dritter bekannter Gründer wird al-Ġazālī dargestellt und seine Erkenntnislehre bearbeitet. Im Alltag der SchülerInnen ist es möglich, dass sie in eine Krise geraten, es muss aber nicht etwas Religiöses sein, sondern kann aufgrund eines alltäglichen Problems oder ihrer Vorstellungen, Denkweise, usw. geschehen. Anhand dieses großen Gelehrten sehen sie, dass auch andere Menschen in eine Krise geraten und Jahre lang suchen, um die richtige Antwort auf ihre Fragen zu finden. Der Vergleich mit einem Gelehrten und die Reflexion über dieses Thema erweitern die Reflexionsfähigkeit und auch die Fähigkeit der Problemlösung bei den SchülerInnen, da sie anhand eines Beispiels arbeiten.

Als letzter bekannter Gründer wird der große Sufi-Gelehrte Ibn al-‘Arabī dargestellt und seine Denkweise über das Menschenbild bearbeitet. Dieses Thema ist sehr kompliziert, das wahrscheinlich am Anfang den SchülerInnen schwer fallen wird, aber es ist wichtig, dass die SchülerInnen die unterschiedlichen Denkweisen der verschiedenen Sufi-Gelehrten wahrnehmen und miteinander vergleichen. Das kritische Denken wird von den SchülerInnen

bei allen Gelehrten gefordert, um nicht alles – so wie es ist – anzunehmen, sondern auch darüber nachzudenken und daraus eine eigene Meinung zu entwickeln.

5. Bildung, Bildungsstandards und Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht

In diesem Teil der Arbeit wird zuerst auf die allgemeine Darstellung der Bildung, der Bildungsstandards und des islamischen Religionsunterrichts bzw. der islamischen Religionspädagogik eingegangen, sodass anschließend das Thema *Kompetenz und kompetenzorientierter Unterricht* behandelt werden kann. Schließlich werden die Themen im Kapitel „Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht“ zusammengeführt, da auch im Religionsunterricht die Unterrichtsgestaltung nach den neuen Bildungsstandards erfolgen soll.

Für den islamischen Religionsunterricht und die muslimischen Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen, Fähigkeiten bzw. Fertigkeiten dadurch gezielt gefördert und für deren Erfolg in der Schule aber auch in ihrem Alltag ein Grundstein gelegt wird, bedeutet die Kompetenzorientierung einen großen Gewinn.

5.1. Der Begriff Bildung/ religiöse Bildung

Viele Erziehungswissenschaftler und Pädagogen haben sich mit dem Begriff Bildung auseinandergesetzt und daraus wurden verschiedene Verständnisweisen entwickelt, die den Begriff Bildung umfassen sollen.

„Einer breit geteilten Auffassung zufolge beschreibt Bildung den sozial verankerten Prozess der Entfaltung des Menschen in seinen unterschiedlichen Fähigkeitsbereichen (emotional, kognitiv, handelnd), der ihm aktive Teilhabe und die Übernahme von Verantwortung im gesellschaftlichen Leben ermöglicht“ (Kaiser, Schmetz, Wachtel, & Werner, 2010, S. 46).

Eine zusammenfassende Herangehensweise von Klafki (2007) ist, dass die Allgemeinbildung für alle gleiche Bildungschancen bieten soll und den Teilhabern die Möglichkeit gegeben werden muss, sich in allen Dimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen zu bilden. Nach ihm ist die Korrelation von Bildung und Gesellschaft ein selbst erarbeiteter und individuell verantworteter Raum, in dem das Individuum seine Grundfähigkeiten wie Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität ausüben kann (vgl. Klafki, 1985, S. 15-18). Obwohl er vor Jahrzehnten sein Modell kritisch-konstruktiver Didaktik dargestellt hat, ist heutzutage dieses immer noch relevant und wichtig im Bildungssystem.

In Bezug auf die religiöse Bildung im Speziellen haben unter anderen nach Wermke (2014) alle Kinder und Jugendlichen einen Anspruch auf religiöse Bildung, wobei für die religiöse Erziehung eines Kindes bis zum 14. Lebensjahr ihre Erziehungsberechtigten entscheiden.⁶⁰ Die Kinder und Jugendlichen, aber auch Erwachsene, fragen in bestimmten Phasen ihres Lebens nach dem Sinn des Lebens, nach höheren Wesen und nach Gott. Hierbei fördert die religiöse Bildung die individuelle Entwicklung ihrer Persönlichkeit und begleitet sie in ihrem Leben, um sie mit der Empathie-, Sprach- und Urteilsfähigkeit in religiösen Themen vertraut zu machen und ihre eigene Stellung durch die Ausübung von Reflexion und Kritik einzunehmen (vgl. Wermke, 2014, S. 1f.).

Dressler (2005) versteht Religion als Kultur der symbolischen Kommunikation des Glaubens und nach ihm kann mit diesem Mittel einerseits über Glauben nachgedacht und reflektiert werden, andererseits können Ausdrucksformen des Glaubens erlernt werden, die die Gesellschaft vor Missverständnissen bewahren können (vgl. Dressler, 2005, S. 92f.). Nach Dressler ist die religiöse Bildung „kritische Auseinandersetzung mit jeder Form von Fundamentalismus und interreligiöses Lernen“ die als Bildungsprozess verstanden werden sollen, die „ohne wechselseitige Suprematansprüche und Missionierungsabsichten“, soweit es möglich zu realisieren ist (Dressler, 2005, S. 93).

Mit dem religiösen Bildungsprozess wird den SchülerInnen ermöglicht, sich über ihre konfessionelle Religion Fachwissen anzueignen und zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung beizutragen bzw. diese zu stärken, indem sie über das Wissen reflektieren und kritisch nachdenken können. Wie auch Dressler (2005) angeführt hat, ist die religiöse Bildung eine Kommunikation des Glaubens, sodass die Betreffenden im engeren Sinne über ihre Religion bzw. ihren Glauben nachdenken können. Dies ermöglicht nach Dressler (2005) die Missverständnisse über die dargelegten Themen zu überwinden und durch interreligiöses Lernen toleranzfähig zu sein und zu lernen, wie mit der eigenen Religion reflexionsfähig umgegangen werden kann.

5.1.1. Bildungsstandards

Nach den internationalen Leistungsstudien, darunter *TIMSS* (*Third International Mathematics and Science Study*) und *PISA* (*Programme for International Student Assessment*) sind

⁶⁰ Vgl. Kundmachung des Bundeskanzlers und des Bundesministeriums für Justiz vom 5. April 1985, mit der das Gesetz über die religiöse Kindererziehung wieder verlautbart wird, BGBl. NR. 155/1985.

Bildungsstandards wichtige neue Elemente der schulischen Qualitätsentwicklung im gesamten deutschsprachigen Raum, weil dort die Ergebnisse der Erhebungen unzureichend waren und denen anderer Länder, die sich hauptsächlich nach Inputvorgaben orientierten, ähnelten. Die Auswirkungen von Bildungsstandards auf den Unterricht werden durch datengeleitete Unterrichtsentwicklung und kompetenzorientierten Unterricht ersichtlich. Datengeleitete Unterrichtsentwicklung ermöglicht den Lehrkräften, Feedback über die Wirkungen und den Ist-Zustand ihres Unterrichts zu geben, was als Selbstreflexion betrachtet werden und als Anreiz für die weiteren Entwicklungsmöglichkeiten des Unterrichts dienen soll. Kompetenzorientierter Unterricht ist ein wichtiges Thema in den letzten Jahren im Bildungssystem des österreichischen Kontexts. In der Folge ergibt sich die Entwicklung bzw. Veränderung der Lehrerbildung, weil die Lehrkräfte dementsprechend ausgebildet werden sollen, um den gewünschten Kriterien zu entsprechen und einen Gewinn für das österreichische Bildungssystem erbringen zu können. Dies ist aber dann möglich, wenn die Lehrkräfte sich verantwortungsbewusst für die Umsetzung der Ziele der Bildungsstandards einsetzen und das ganze Schulsystem kooperativ arbeitet (vgl. Specht & Lucyshyn, 2008, S. 318f.).

Es ist ersichtlich, dass die Lehrkräfte für die Verwirklichung der Bildungsstandards sehr viel leisten müssen, um das gewünschte Ziel zu erreichen, wobei dieser Beitrag nicht nur von einer Seite geleistet werden soll, sondern es sollte eine Zusammenarbeit des ganzen Schulsystems erfolgen. Über den Stand der überprüfbaren Bildungsstandards haben Schott & Ghanbari (2008) einige Gespräche mit FachdidaktikerInnen, PädagogInnen, PsychologInnen, LehrerInnen und SchülerInnen durchgeführt und einige Punkte erstellt, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Der erste Punkt ist, dass eine verstärkte Output-Orientierung des Bildungswesens gefordert wird und viele verschiedene Meinungen auf der Realisation des Gewünschten bestehen, andererseits die Forderung nach mehr Output-Orientierung des Bildungswesens oft kritisiert wird, da nach ihnen die Gefahr besteht, dass nur noch das gelehrt wird, was geprüft wird. Weiteres ist auch umstritten, was unter dem Begriff ‚Kompetenz‘ verstanden werden soll, und nach manchen FachdidaktikerInnen und LehrerInnen sind die Bildungsstandards nicht entsprechend der Realität formuliert, sondern von der Politik diktiert. Ein anderer Punkt ist, woher die LehrerInnen die Zeit für die Entwicklung der schulspezifischen Lehrplanteile nehmen sollen und ob die Ausbildung der Lehrkräfte ausreichend für eine Verwirklichung kompetenzorientierten Unterrichts ist (vgl. Schott & Ghanbari, 2008, S. 16f.).

Vor diesem Hintergrund lässt sich verstehen, dass das Thema Kompetenzorientierung auch in den folgenden Jahren sehr aktuell in der Bildungswissenschaft sein wird und einiges noch gemacht werden soll, um die Kritiken bzw. bestehenden Probleme zu lösen. Die Darstellung des Bundesministeriums über Bildungsstandards (2016) ist klar definiert, aber ob sie auch in der Praxis umsetzbar ist oder noch Diskussionen bzw. offener Problemstellungen bedarf, ist heutzutage immer noch, wie oben auch dargestellt wurde, umstritten. Im Folgenden wird über die Wünsche und Vorstellungen des Bundesministeriums für Bildung aus seinem im Jahr 2016 veröffentlichten Bericht ein kurzer Überblick gegeben, um klar zu stellen, was erwünscht und worauf abgezielt wird.

Das Bundesministerium für Bildung (2016) beschreibt genau, was die Bildungsstandards sind und was damit beabsichtigt wird. Gemäß dessen Bericht stellen die Bildungsstandards eine gemeinsame Grundlage dar und der Unterricht soll sich an den Stärken, Interessen und Bedürfnissen der SchülerInnen orientieren und Kompetenzen festlegen, die die SchülerInnen im Laufe ihres Schullebens erwerben sollen. Sie sollen in den Lernphasen differenziert und personalisiert erwerben können, was sie zu Selbstvertrauen bzw. Selbstwirksamkeit führt, denn diese erworbenen Kompetenzen seien nachhaltiger als angelerntes Faktenwissen. Das Ziel ist, keinen Druck auf die SchülerInnen auszuüben, sondern in der Verantwortung von Schulleitung, LehrerInnenteam und KlassenlehrerInnen eine Atmosphäre zu schaffen, in der die SchülerInnen sich weiterentwickeln können, und die gewonnenen Kompetenzen bzw. Lernziele zu überprüfen (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 6f.).

In Hinsicht auf das Fach Religionsunterricht sind die allgemeinen und religiösen Kompetenzen, auf die abgezielt wird, nach Dressler (2004) komplexer als in anderen Fächern, weil die religiösen Kompetenzen wenig didaktisch zu operationalisieren sind und deshalb für das Bildungsziel im religionspädagogischen Kontext einige Probleme darstellen (vgl. Dressler, 2004, S. 261). Jedoch sollen auch im Religionsunterricht die messbaren Kompetenzen bzw. Leistungen überprüft werden, wobei nicht alle Kompetenzen exakt messbar sind (vgl. Ritzer, 2010, S. 62). Dies ist eine Herausforderung für den Religionsunterricht (egal welcher Konfession), die durch Ausarbeitung von den jeweiligen ReligionspädagogInnen bewältigt werden kann, wobei jedoch eine Menge Arbeit bevorsteht und einiges geleistet werden soll.

5.1.2. Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung

Für diese Arbeit ist auch das Thema standardisierte Reifeprüfung wichtig und es muss darauf eingegangen werden, was unter diesem Begriff verstanden werden soll und was die gewünschten Erfolge bzw. Ergebnisse sind, um dann den Unterrichtsentwurf im letzten Teil der Arbeit klarer zu planen.

Die Beschreibung des Bundesministeriums für Bildung (2016) lautet:

„Standardisierte Aufgabenstellungen bei den abschließenden Prüfungen sollen zu einer stärkeren und nachhaltigeren Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung des Unterrichts in der Oberstufe führen. Die in den Aufgaben abgebildete Kompetenzorientierung liegt auch den neuen Oberstufenlehrplänen zugrunde“ (Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 8).

Dabei soll der Lernerfolg der SchülerInnen nicht nur nach der Prüfung abrufbar sein, sondern die Fähigkeiten, die die Schüler erlernen, sollen ihnen die Möglichkeit geben, je nach Situation ihr Wissen ein- und umzusetzen. Wie auch in den Grundschulen sollen ebenso in der Sekundarstufe 2 die Grundkompetenzen abgesichert sein und einen Raum für die Individualisierung, Erweiterung und Vertiefung des Lehrstoffes schaffen (vgl. Bundesministerium für Bildung, 2016, S. 8f.).

Wenn die Kompetenzen für die mündliche Reifeprüfung für das Fach Religion betrachtet werden, lassen sich 5 Hauptkompetenzen ausmachen, für die im Laufe der Jahre den SchülerInnen ermöglicht werden soll, sich sie anzueignen und sie zu stärken: Wahrnehmungskompetenz, Religiöse Sach- und Darstellungskompetenz, Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, Ethische Deutungs- und Urteilskompetenz, Lebensweltliche Anwendungskompetenz. Diese fünf Hauptkompetenzen dienen als Strukturierungshilfe und entsprechen dem Lehrplan für den jeweiligen Religionsunterricht (vgl. Bundesministerium für Unterricht, 2012, S. 9). Das Bundesministerium für Unterricht (2012) fordert für den konfessionellen Religionsunterricht neben diesen fünf Kompetenzen auch, den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben, sich überfachliche Kompetenzen, wie z.B. personale, soziale und methodische, hermeneutische und ästhetische Kompetenzen zu erwerben.

5.2. Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht: Sekundarstufe 2

Die Kirchen und Religionsgemeinschaften sind „für die Erstellung der Lehrpläne, für die inhaltliche und methodische Gestaltung und für die Inspektion des Unterrichts“ nach Art. 17 Abs. 4 StGG.⁶¹ zuständig (Khorchide, 2009, S. 44).

„Staatlicherseits wird der Religionsunterricht und der Religionslehrer nur in schulorganisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht beaufsichtigt“ (Schwendenwein, 1989, S. 226, zit. n. Khorchide, 2009, S. 44).

Im Religionsunterrichtsgesetz vom 13. Juli 1949, BGBl. Nr. 19 § 2:2-3 heißt es:

„(2) Die Lehrpläne für den Religionsunterricht werden von der zuständigen kirchlichen (religionsgesellschaftlichen) Behörde festgesetzt und vom zuständigen Bundesministerium kundgemacht.

(3) Für den Religionsunterricht dürfen nur Lehrbücher und Lehrbehelfe verwendet werden, die von der zuständigen kirchlichen (religionsgesellschaftlichen) Behörde und vom zuständigen Bundesministerium für zulässig erklärt worden sind.“

Daraus ist ersichtlich, dass die Lehrpläne von den jeweiligen Religionsgemeinschaften erstellt und dem Bundesministerium für Unterricht, Kultur und Kunst kundgemacht werden. Für die Lehrbücher und Lehrmaterialien brauchen die Religionsgemeinschaften keine staatliche Genehmigung, jedoch sollten diese nicht mit den Erziehungszielen des Staates in Widerspruch stehen.

Gemäß § 6 Abs. 2 SchOG haben die Lehrpläne Folgendes zu enthalten:

- „a) die allgemeinen Bildungsziele,
- b) die Bildungs- und Lehraufgaben der einzelnen Unterrichtsgegenstände und didaktische Grundsätze,
- c) den Lehrstoff,
- d) die Aufteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Schulstufen, soweit dies im Hinblick auf die Bildungsaufgabe der betreffenden Schulart (Schulform, Fachrichtung) sowie die Übertrittsmöglichkeiten erforderlich ist, und
- e) die Gesamtstundenzahl und das Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände (Studentafel),

⁶¹ Staatsgrundgesetz.

f) soweit es schulautonome Lehrplanbestimmungen erfordern, sind Kernanliegen in den Bildungs- und Lehraufgaben oder den didaktischen Grundsätzen oder im Lehrstoff zu umschreiben.“

Die Lehrpläne für den islamischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Sonderschulen, Berufsbildenden Mittlern und Höheren Schulen, und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen wurden durch die Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich (IGGiÖ) (2011) veröffentlicht, die ab dem 1. September 2011 Geltung besitzen. Durch die Einführung der standardisierten Reifeprüfung vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012) wurde im Auftrag des Schulamtes der IGGiÖ die Handreichung „Die kompetenzorientierte Reifeprüfung für AHS und BHS“ für den islamischen Religionsunterricht (2014) veröffentlicht.⁶² Khalid Dafir (2017) konzipierte im Auftrag der IGGiÖ die *Semestrierte mit Kompetenzen versehene Fassung des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht an Höheren Schulen*⁶³. Durch den neuen Lehrplan, der im Auftrag der IGGiÖ veröffentlicht wurde, sind die Themen für AHS und BMHS nach Schulstufen entsprechend der Auffassung des kompetenzorientierten Religionsunterrichts dargestellt.

5.2.1. Lehrmittel

Ab dem Jahr 2014 wurden in den österreichischen Volksschulen kompetenzorientierte Schulbücher (*Islamstunde*) für den islamischen Religionsunterricht verwendet. Diese Idee eines ‚Schulbuchprojektes‘ war für die IGGiÖ seit langem zentral, weshalb im Laufe der Jahre viele Arbeitsblätter für den islamischen Religionsunterricht erstellt wurden, wobei eine systematische und kompetenzorientierte Umsetzung jedoch gefehlt hatte. Die neuen Bücher füllen diese Lücke, die jahrelang für den islamischen Religionsunterricht in Österreich bestanden hatte (vgl. Ismail, 2014).

Bis zum Jahr 2017 wurden auch für die Sekundarstufe 1 kompetenzorientierte Religionsbücher für den islamischen Religionsunterricht veröffentlicht. Für die Sekundarstufe 2 fehlen Bücher für alle Schulstufen, die als Lehrmittel für die SchülerInnen fungieren können. Dies ist eine Lücke für den islamischen Religionsunterricht und eine

62 URL: <http://www.derislam.at/schulamt/schulamt/downloads/handreichung.pdf>, zuletzt zugegriffen: 05.06.2018.

63 URL: http://www.dafir-khalid.at/leseproben/Semestrierung_IRU_Auflage1.pdf, zuletzt zugegriffen: 05.06.2018

Herausforderung für die ReligionslehrerInnen, die ihren Unterricht authentisch und kompetenzorientiert gestalten und durchführen wollen. Die vorliegende Arbeit kann dazu beitragen, in der 13. Schulstufe für das Thema „Sufismus“ Impulse für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht zu geben.

5.3. Islamischer Religionsunterricht: Bildungsziel und Bildungsaufgabe

Seit 1912 ist der Islam in Österreich staatlich anerkannte Religionsgemeinschaft, was den ersten Versuch einer europäischen Islamverankerung darstellt. Somit nimmt Österreich mit seiner Anerkennung des Islams innerhalb Europas eine wichtige Vorreiterrolle ein, weil die MuslimInnen in Österreich nach diesem Gesetz das Recht haben, ihre eigene Religion (Islam) auszuüben und ihre eigene Kultus-, Unterrichts- und Wohltätigkeitszwecke durchzuführen, und Fonds und Stiftungen zu besitzen und selbstständig zu ordnen. Sie sind mit anderen anerkannten Religionsgemeinschaften gleichgestellt. Seit dieser Anerkennung wurde die muslimische Community unter der Bezeichnung *Islamische Glaubengemeinschaft in Österreich* (IGGiÖ) gegenüber dem Staat vertreten. Seit dem Jahr 1982/83 bietet die islamische Glaubengemeinschaft islamischen Religionsunterricht in deutscher Sprache an und ist für den Inhalt des Unterrichts und die Bestellung der Lehrkräfte verantwortlich, wobei die Lehrkräfte vom Staat finanziert wurden (vgl. Khorchide, 2009, S. 27f.). Diese Anerkennung gibt der muslimischen Community einen wichtigen Vorteil, der nicht in allen europäischen Ländern gegeben ist, nämlich ihren eigenen Religionsunterricht zu gestalten und anzubieten. Nach Strobl (1997) soll der islamische Religionsunterricht

„nicht nur einen fachkundigen und möglichst ideologiefreien Unterricht gewährleisten, sondern sein Auftrag gilt in spezieller Weise auch der aufklärerischen Begleitung der heranwachsenden muslimischen Generation, damit diese die Anpassung an die westliche Zivilisation ohne Glaubensverlust überstehen kann“ (Strobl, 1997, S. 167).

Nach dem veröffentlichten Lehrplan für die Pflichtschulen, mittleren und höheren Schulen (2011) der islamischen Glaubengemeinschaft ist die Aufgabe des Religionsunterrichts

„an der Entwicklung der Jugend nach sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen, ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden, Unterricht – entsprechend dem §2 (1) des Schulorganisationsgesetzes i.V.m. Art. 14 (2) 5 B-VG – mitzuwirken“ (IGGiÖ, 2011, S. 27).

Daraus ist abzuleiten, dass der Religionsunterricht einen Teil der religiösen Persönlichkeitsbildung bzw. Bildung der sozialen Werte des öffentlichen Schulwesens darstellt und dadurch der konfessionelle Religionsunterricht mit den allgemeinen Erziehungszwecken verbunden ist.

Der konfessionelle Religionsunterricht trägt zur Stärkung von Solidarität und Toleranz in der pluralen Gesellschaft bei, indem die SchülerInnen ihren eigenen Standpunkt zu entwickeln und andere Weltanschauungen respektieren lernen können. Der islamische Religionsunterricht soll in einer pluralen Gesellschaft wie Österreich einen eindeutigen Beitrag zur Bildung von Identität leisten, was zu verantwortungsbewussten, respektvollen und ein selbstbestimmtes Leben führenden muslimischen Jugendlichen in Österreich führt. Der islamische Religionsunterricht (IRU) ermöglicht den SchülerInnen einen Zusammenhang zwischen den islamischen Hauptquellen und ihrem alltäglichen Leben zu gestalten und in ihrer österreichischen Heimat für die Weiterentwicklung der Menschheit eigenverantwortlich in der Gesellschaft mitzuwirken. Die SchülerInnen sollen durch den Unterricht einen persönlichen Weg zu Gott finden, indem sie reflektiert nachdenken und ihre eigene Verantwortung vor Gott, vor sich selbst, vor anderen Menschen und vor der ganzen Schöpfung Gottes wahrnehmen und nach dieser Verantwortung ihr Leben gestalten. Somit ermöglicht der islamische Religionsunterricht MuslimInnen, ihre Persönlichkeit in bestimmten Rahmen weiterzuentwickeln und nach ethisch-moralischen Werten zu erziehen (vgl. IGGÖ, 2011, S. 27).

5.4. Allgemeine didaktische und fachdidaktische Grundsätze

„Die Allgemeine Didaktik befasst sich mit dem, was allen Unterrichtsprozessen gemeinsam ist, indem sie die allgemeinen Strukturen von Unterricht [...] im Kontext schul- und bildungstheoretischer Überlegungen über Bildungsziele, -inhalte und -methoden im Kontext ihrer Voraussetzungen und Bedingungen reflektiert“ (Lersch, 2005, S. 92, zit. n. Lehner, 2009, S. 20).

Den Zusammenhang zwischen fachwissenschaftlichen Disziplinen und der allgemeinen Didaktik stellt die Fachdidaktik her, indem sie den konfessionellen Unterricht inhaltlich organisiert und methodische Entscheidungen überprüft und diese nach den Bildungsstandards zur Geltung bringt (vgl. Lehner, 2009, S. 20). Die allgemeine Didaktik setzt sich mit religionsunterrichtlicher Fachdidaktik in Verbindung und trägt dazu bei, „dass die Religionsdidaktik nicht im abbilddidaktischen Sinne zur bloßen ‚Anwendungsdisziplin einer

übergeordneten Fachwissenschaft Theologie im Raum‘ der Schule wird“ (Rothgangel, Adam, & Lachmann, 2013, S. 37), sondern korrelativ zwischen SchülerInnen und authentisch begründeten Inhalten und Ausdrucksformen anhand der Leitfragen (Wozu? Warum? Was? Wie?) reflektiert (vgl. Rothgangel, Adam, & Lachmann, 2013, S. 36).

Dabei ist vor allem Wolfgang Klafki (1985) erwähnenswert, der die Ausprägung der Bildung in drei Grundfertigkeiten versteht: Die erste ist die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, die je nach den eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen erfolgt und zwischenmenschlicher, beruflicher, religiöser Art ist, die zweite ist die Fähigkeit zur Mitbestimmung, die eigene Verantwortung für den gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen übernimmt, und die letzte ist die Fähigkeit zur Solidarität, die auf dem Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung und Mitbestimmung beruht (vgl. Klafki, 1985, S. 45f.). Aus diesem Zusammenhang ist zu verstehen, dass die Allgemeindidaktik bzw. in diesem Fall die Religionsdidaktik sich auch mit den gemeinsamen Aufgaben und Problemen der Gesellschaft und in der Vergangenheit ausgeprägten Erfahrungen und Lösungsversuchen bzw. mit der gegenwärtigen Entwicklung auseinandersetzen soll, sodass die einzelnen Individuen ihre Gegenwart und Zukunft frei bestimmen können. Dabei kann die Religionspädagogik dazu beitragen, dass die SchülerInnen sich auch mit authentischen Inhalten selbstorientiert und reflektiert auseinandersetzen, damit die Fähigkeiten der einzelnen Individuen gestärkt werden.

Nach Rothgangel u.a. (2013) ist die Bildungskategorie für die Religionsdidaktik relevant, da sie der Verantwortung des Religionsunterrichts entspricht und die pädagogische Intentionalität identifiziert. Der Religionsunterricht soll sich mit der Realität der Gesellschaft konfrontieren und seine Lerninhalte so vermitteln, dass diese für die SchülerInnen in ihrem Alltag einen Gewinn bedeuten, wobei bei der Vermittlung und im fachdidaktischen Reflexionsprozess auf wissenschaftliche Sachansprüche geachtet werden soll (vgl. Rothgangel, Adam, & Lachmann, 2013, S. 40). Für das Fach Islam hat die islamische Religionsdidaktik den Auftrag, den Unterricht inhaltlich zu strukturieren und den erstrebten Soll-Zustand zu planen. Jedoch ist der Ist-Zustand dieser Didaktik abweichend vom Soll-Zustand, weil es im theoretischen Teil des Unterrichts mehr um Vorgaben, die gesellschaftlich oder institutionell (Bildungsstandards, Lehrplan usw.) sind, geht, für die Praxis aber die konkrete, subjektive Wirklichkeit des Unterrichts einbezogen gehört und der Ist-Zustand des Unterrichts wiederum durch die Vorstellung und Umsetzung der Lehrkraft beeinträchtigt wird. Um den Soll-Zustand bestmöglich zu verwirklichen, soll eine didaktische

Reduktion (welche Inhalte sollen warum vermittelt werden) und didaktische Transformation (Intention des Unterrichts und Bedingungen der SchülerInnen) geplant und umgesetzt werden (vgl. Dafir, 2013, S. 54). Diese Vorgehensweise kann nach Dafir (2013) zum Erfolg und zur Verwirklichung des gewünschten Soll-Zustandes des islamischen Religionsunterrichts führen.

In diesem Sinne ist die zweite Studie von Wolfgang Klafki (1985) zu ‚Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik‘ wichtig, in der die Struktur des didaktischen Problemfeldes thematisiert wurde. Die Entscheidungen für den Unterricht (Curriculum, Unterrichtsablauf, soziokulturelle Bedingungen, Medien und Methoden) hängt mit den Zielsetzungen des Unterrichts ab, die begründet werden sollen. Diese Zielsetzungen sollen nicht aus ungeprüften Traditionen sein, sondern

„im Interesse der gegenwärtigen und zukünftigen Lebens- und Entwicklungsmöglichkeiten der Aufwachsenden pädagogisch gerechtfertigt, in zunehmendem Maße mit ihnen zusammen bestimmt und für Kritik und Veränderung offengehalten werden“ (Klafki, 1985, S. 65).

Der Grafik von Boschki (2008), in der er Grenzen zwischen Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik und Methodik auf einer leicht verständlichen Ebene dargestellt hat, wurde von Dafir (2013) für die islamische Religionspädagogik adaptiert, sodass ausgedrückt wird, dass alle ihre Bestandteile verbunden sind und sich in Bezug auf Lehren und Lernen gegenseitig beeinflussen (vgl. Dafir, 2013, S. 34).

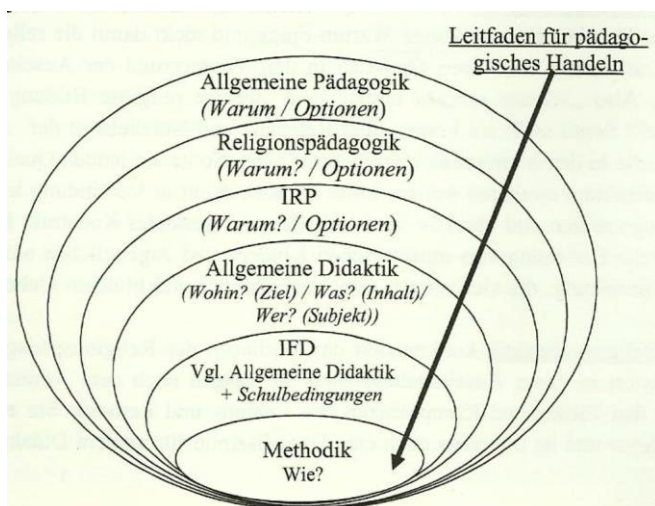


Abbildung 1: Spiralförmige Grafik der Grenzen und Zusammenhänge zwischen Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik und Methodik.

Diese spiralförmige Grafik setzt einerseits die Grenzen zwischen den einzelnen Leitfaden für das pädagogische Handeln fest, weist aber andererseits darauf hin, dass diese in enger Verbindung bzw. Wechselwirkung stehen sollen, um einen erfolgreichen Unterricht zu gewährleisten.

Dazu merkt Khalid Dafir (2013) an, dass islamische Religionsdidaktik den islamischen Religionsunterricht inhaltlich organisieren will, sodass die Erkenntnis, die Feststellung und

die Optimierung von Lern-, Unterrichts- und Bildungsvorgängen ermöglicht wird und mit didaktischer Reduktion des Lerninhaltes, begründeten Lernzielen und angeführter Methodik ein gelungener Unterricht ermöglicht wird. Die allgemein-pädagogischen Grundsätze lassen sich auf den islamischen Religionsunterricht übertragen, sodass der Unterricht authentisch und den Bildungsstandards entsprechend ist (vgl. Dafir, 2013, S. 63).

Den Auftrag des islamischen Religionsunterrichts an höheren Schulen kann man „in folgenden allgemeinen didaktischen Grundsätzen erläutern:

- Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schüler/innen.
- Herstellen von Bezügen zur Lebenswelt und gegebenenfalls zur Berufswelt der Schüler/innen.
- Förderung durch Differenzierung und Beachtung der Fragen und Anliegen der Schüler/innen.
- Stärken von Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung.
- Darlegung der geschichtlichen Dimension der Themen.
- Erziehung zu geschlechtergerechtem Denken und Handeln.
- Erziehung zum kritisch-reflektierten Umgang mit religiösen Aussagen, Argumentationen und Handlungen.
- Prinzip der sozialen Integration im Sinne des Mottos der IGGÖ ‚Integration durch Partizipation‘.
- Evaluation und Operationalisierung der Leistungen der Schüler/innen (beschränkt sich auf Operationalisierbares)“ (Dafir, 2017, S. 7f.).

Zusammenfassend zielt der islamische Religionsunterricht auf einen handlungsorientierten, diskussionsorientierten, identitätsstiftenden und zur Mündigkeit erziehenden Unterricht, der die SchülerInnen in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stellt und bei der didaktischen Durchführung die allgemeinen fachdidaktischen Grundsätze anwendet.

6. Grundlagen für den kompetenzorientierten Unterricht

In den vorangegangenen Dekaden wurde der Fokus stärker auf die Schülerinnen und Schüler gelegt und für die Schulentwicklung der qualitätsbezogene Unterricht als bedeutendster Bereich gesehen, weil der Unterricht im Zentrum der Schule steht und für die weitere Entwicklung des Schulsystems die zentrale Rolle spielt. Eine Qualitätssteigerung des Unterrichts wird erreicht, „wenn das Lernen von Personen mit dem Lernen der Organisation verknüpft wird, somit wird eine Basis für nachhaltige Qualitätsprozesse geschaffen“ (de Fontana, Pelzmann, & Sturm, 2016, S. 10). Die Bundesvorgabe des Ministeriums nennt als Schul- und Unterrichtsentwicklungsthema *Kompetenzorientierung*. Nach Scharmer (2009) sollen für die Umsetzung dieses Auftrags die Schulstandorte ihre gesamte Organisation (Unterricht, Personalbildung und die Schule) als Einheit betrachten und das System mit und auf allen Ebenen neu denken. Dies ist aber dann möglich, wenn dieses Thema für die Schulentwicklung neu begriffen und gedacht wird und verantwortlich bzw. diszipliniert gesteuert wird (vgl. Scharmer 2009, S. 77, zit. n. de Fontana et al., 2016, S. 11).

Im Laufe der Jahre wurde nach dem Pisa-Schock das bestehende Schulsystem neu gedacht und für die Entwicklung der Bildungsstandards wurden Konzepte entwickelt, die im Mittelpunkt die SchülerInnen sehen. Das Ziel und auch die Herausforderung ist es, überprüfbare Bildungsstandards für das Bildungswesen zu schaffen, die aber zugleich auch einen großen Forschungsbedarf aufweisen, wobei dies von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und manchen WissenschaftlerInnen im Jahre 2006 als Schwerpunktprogramm „Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen“ eingerichtet wurde (Schott & Ghanbari, 2008, S. 12).

Die jüngsten Entwicklungen in der Fachliteratur als auch in den öffentlichen Medien im Zusammenhang mit aktuellen Reformen im Schulsystem nennen meist einige Begriffe, wie Kompetenz, Kompetenzmodelle, Bildungsstandards, standardisierte Reifeprüfung, Zentralmatura, Output statt Input etc. Im Folgenden werden einige dieser zentralen Begriffe, welche für das Verständnis der Thematik wichtig sind, aufgezeigt und dargestellt.

6.1. Kompetenzen, Kompetenzmodelle und kompetenzorientierter Unterricht

6.1.1. Kompetenz

Bevor tiefer auf dieses Thema eingegangen werden kann, ist es wichtig zu definieren, was der Begriff „Kompetenz“, der in den letzten Jahren im Bildungswesen so oft zu hören war, tatsächlich bedeutet. Weinert (2002) definiert den Begriff „Kompetenzen“ mit:

„[D]ie den Individuen verfügbaren und durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert, 2002, S. 27f, zit. n. Schmoll & Braun, 2014, S. 4).

Diese Definition erweitert Lersch (2009) und fügt die Begriffe Wissen und Können zusammen, weil nach ihm diese beiden Begriffe „Interessen, Motivationen, Werthaltungen und sozialen Bereitschaften [umfassen]. Kompetenzen sind demnach kognitive Dispositionen für erfolgreiche und verantwortliche Denkopoperationen oder Handlungen“ (Schmoll & Braun, 2014, S. 4). Diese beiden Begriffserklärungen berücksichtigen die Lernprozesse der Schülerin, des Schülers, aber nicht die methodische Vorgehensweise, personale oder soziale Kompetenzen, und stehen einseitig dafür, was die Schüler und Schülerinnen wissen und können sollten.

Diese Schwachstelle wurde in der weiteren Entwicklung berücksichtigt und die fehlenden Elemente wurden in einem Standardisierungsprozess miteinbezogen, weshalb auch bei der Ausbildung der Lehrkräfte verstärkt darauf gezielt wird, die Ziele der Bildungsstandards zu ermöglichen. Dabei sollten die Lehrkräfte ihren Unterricht fach- und sachgerecht planen und diesen korrekt durchführen. Sie sollten die allgemeine und fachbezogene Didaktik kennen und sie bei der Planung mitberücksichtigen sowie den durchgeführten Unterricht nach der gezielten Qualität überprüfen (vgl. Schmoll & Braun, 2014, S. 4ff.).

Wenn die Beiträge des Bundesministeriums für Bildung (2016), von Lersch (2009), Weinert (2001) und Schmoll & Braun (2014) betrachtet werden, wird ersichtlich, dass das ganze Schulsystem mit allen Medien und allem Personal auf allen Ebenen bei der Ermöglichung der erwünschten Bildungsstandards erforderlich ist und miteinbezogen werden sollte. Die gut ausgebildeten Lehrkräfte spielen mit ihrer Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung eine Schlüsselrolle. Es ist nachvollziehbar, dass für einen kompetenzorientierten Unterricht

LehrerInnen gebraucht werden, die kompetenzorientiert unterrichten können und diese Kompetenzen besitzen. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ein Unterricht kompetenzorientiert gestaltet werden kann, wenn eine Wechselwirkung von Lehren und Lernen verwirklicht wird und die Unterrichtsgestaltung handlungsorientiert ist, so die Schüler im Mittelpunkt stehen und ihre Fähigkeiten und Stärken zeigen können.

6.1.2. Kompetenzmodelle

Bei den Kompetenzmodellen im Schulsystem geschieht die konkrete und systematische Formulierung der von den SchülerInnen zu erreichenden Kompetenzen, die theoretisch und (oder) empirisch von den Fachleuten entwickelt bzw. geprüft werden.

In Bezug auf den Religionsunterricht gibt es laut Bericht des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (2012) Kompetenzen, die jeweils durch den konfessionellen Religionsunterricht vermittelt werden sollen (siehe: Standardisierte Kompetenzorientierte Reifeprüfung). Im Weiteren haben alle konfessionellen Religionsunterrichte, die in Österreich anerkannt sind, für ihren eigenen Religionsunterricht gezielte Kompetenzen bzw. Kompetenzraster (siehe islamischer Religionsunterricht) dargestellt. Für das Fach islamischer Religionsunterricht soll das Kompetenzraster als Orientierung und Grundlage für die standardisierte Reifeprüfung dienen. In diesem gibt es drei Anforderungsbereiche mit den zuständigen Leistungen (Reproduktions-Leistung, Transfer-Leistung, Reflexion und Problemlösung) die auch die Kompetenzen beinhalten, die erreicht werden sollen (vgl. Bundesministerium für Unterricht, 2012, S. 129f.). Diese Angaben sind wichtig für die gegenständliche Arbeit, weil mit den drei Leistungen (Reproduktion, Transfer, Reflexion und Problemlösung) gearbeitet wird und nach der Entwicklung ein theoretischer Unterrichtsentwurf dargestellt wird, was die SchülerInnen können und welche Kompetenzen dabei erzielt werden sollen.

In Anbetracht der aktuellen empirischen Bildungsforschung geht es bei den theoretischen Modellen

„zum einen um die Definition von Strukturen, zum anderen um die Charakterisierung von Niveaus. Kompetenzstrukturmodelle befassen sich mit der Frage, welche und wie viele verschiedene Kompetenzdimensionen in einem spezifischen Bereich differenzierbar sind. Bei der Beschreibung von Kompetenzniveaus geht es darum, welche konkreten situativen Anforderungen Personen bei welcher Ausprägung einer Kompetenz bewältigen können.“ (Klieme & Leutner, 2006, zit. n. Schott & Ghanbari, 2008, S. 20f.)

Dabei sehen Klieme & Leutner (2006) die Herausforderung bei der Formulierung von Kompetenzmodellen darin, dass die personen- und situationsspezifischen Komponenten gleichzeitig berücksichtigt werden sollen. Bei den Personen soll auch noch über die Wissensstrukturen nachgedacht und diese sollen mitberücksichtigt werden, um eine strukturelle und konkrete Kompetenz zu beschreiben. Diese Definition und angewendete Herausforderung kann auch für den islamischen Religionsunterricht weitergedacht werden, sodass auch in diesem Bereich für die Entwicklung des Kompetenzmodells auch Teilkompetenzen mitberücksichtigt werden. Es lässt sich die Frage stellen, ob diese Person die erforderlichen Teilkompetenzen besitzt, um die angepeilten Kompetenzen zu gewinnen. So steht im Bericht des Bundesministeriums für Unterricht (2012) für den Bereich des islamischen Religionsunterrichts: „Die SchülerInnen können [...] Grundbegriffe wiedergeben, darstellen und deuten“ (Bundesministerium für Unterricht, 2012). Da ist zuerst die Frage, ob die SchülerInnen über das erforderliche Vokabular und Textverständnis verfügen, um im Falle einer Textproduktion die Fachbegriffe bzw. Grundbegriffe darstellen zu können? So ist auch nach Klieme & Leutner (2006) „in denjenigen Domänen, in denen Kompetenzen diagnostiziert werden sollen, Grundlagenforschung zu theoretisch begründeten und empirisch geprüften Kompetenzstruktur- und Kompetenzentwicklungsmodellen erforderlich“ (Schott & Ghanbari, 2008, S. 21), was in diesem Fall auch für den islamischen Religionsunterricht gilt.

Bildungsstandards befassen sich nicht nur mit dem, was die SchülerInnen können sollen, sondern auch, wie die Vermittlung zustande kommen soll. Hier wird nach den Schulstufen eingeordnet, mit welchen methodisch/didaktischen Vorgaben vermittelt werden soll, weil die SchülerInnen stufenweise zum Wissen bzw. Können geführt werden. Für die einzelnen Fächer gibt es Kompetenzmodelle, weil die Gliederung von Kompetenzmodellen in verschiedene Kompetenzstufen von der Spezialität des Faches abhängig ist und die Lernschritte für den gewünschten Kompetenzerwerb nicht zu klein sein dürfen. Daher ist es notwendig, die geeigneten Methoden zu finden, um die Probleme für das Erzielen der Kompetenzen möglichst zu minimieren (vgl. Wagner & Huber, 2015, S. 8f.).

6.1.3. Kompetenzorientierter Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht bei Beer und Benischek (2011) charakterisiert sich über eine Nachhaltigkeit des Gelernten, die für weitere schulische Lernschritte das Wissen sichert, sodass nicht nur für die Schulzeit kurzfristig erlernt bzw. überprüft wird, sondern eine Basis für lebenslanges Lernen gelegt wird. Je mehr die SchülerInnen sich mit dem erlernten Stoff

auseinandersetzen und darüber reflektieren, desto mehr wird die aktive Mitarbeit sein, die zur Nachhaltigkeit führt. Unter *Individualisierung* versteht man, dass jede einzelne Schülerin bzw. jeder einzelne Schüler nach der Gesamtheit der pädagogischen Grundsätze die Möglichkeit erhält, ihr bzw. sein gesamtes Potenzial, sei es auf sozialer, kreativer oder emotionaler Ebene, zu entwickeln. Diese Möglichkeit soll in der Schule auch durch die Bereitstellung der nötigen Lernumgebungen und die Hilfe der Lehrkräfte gegeben sein (vgl. Beer & Benischek, 2011, S. 12f.).

Es soll einen Wandel in der schülerzentrierten Unterrichtskultur geben, sodass diese von der Input- (was den SchülerInnen gelehrt wird) hin zur Output-Orientierung (die tatsächlich gelernten Kompetenzen) gebracht wird. Mit diesem Wandel wird es auf unterrichtsmethodischer Seite Veränderungen geben, die die Unterrichtskultur in Richtung des selbstgesteuerten, methoden-, team- und projektorientierten Lernens führen soll (vgl. Beer & Benischek, 2011, S. 17). „Handlungsorientierung stellt das Lernprodukt [...] ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens“ (ebd., S. 21), sodass die Lernenden durch verschiedene Vorgänge und Methoden in ihren Lernprozessen gefördert werden und durch eigene Handlung nachhaltig das Gelernte begreifen können.

Neben diesen Lernprozessen sind die Leistungsrückmeldungen durch die Lehrkraft wichtig, wobei dies auch über die Standards in den 4. und 8. Schulstufen durchgeführt wird, jedoch nicht in allen Fächern. Diese Leistungsrückmeldungen bzw. dieses Feedback über die Arbeit der SchülerInnen soll nicht nur durch Vergabe von Noten erfolgen, wodurch diese Noten das Ziel der Lernenden wären, sondern durch Zusammenarbeit der Lehrer-Schüler-Eltern die aktuellen Leistungen und Entwicklungsstrategien zu übermitteln und darüber zu reflektieren (vgl. ebd., S. 24). Als Hilfe können auch die Kompetenzstufenmodelle und -raster dienen, die die zu erreichenden Kompetenzen strukturieren und für Lehrkräfte als diagnostisches Instrument dienen, um den Lernstand der SchülerInnen zu überprüfen, damit sie die Möglichkeit haben, mit diesem Wissen ihren Unterricht selbst weiter zu entwickeln und zu strukturieren (vgl. ebd., S. 11).

Gemäß Drieschner (2009) ist der kompetenzorientierte Unterricht nicht neu gedachter methodisch-didaktischer Grundgedanke, sondern Lenkung und Gestaltung von inputorientierter Unterrichtsgestaltung zu outputorientierter Unterrichtsentwicklung, wodurch das Lernen der SchülerInnen in zentralen Kompetenzbereichen (nach Bildungsstandards) organisiert und dabei der Unterricht handlungsorientiert geformt wird (vgl. Drieschner, 2009, S. 63f.). Die Lehrkräfte bekommen durch diese Unterrichtsentwicklung die Aufgabe,

„Unterricht so zu planen und durchzuführen, selbst zu überprüfen und mit Kollegen und Kolleginnen zu beraten, dass diejenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülerinnen und Schülern erworben werden, die in so genannten Bildungsplänen als Standards ausgewiesen werden“ (Uhle, 2007, zit. n. Drieschner, 2009, S. 63).

Nach Drieschner (2009) charakterisiert sich der kompetenzorientierte Unterricht durch seine lernzielorientierten Perspektiven, die die Unterrichtsgestaltung nach dem Plan der Bildungsstandards ermöglicht. Jedoch sind die zu erreichenden Kompetenzen nicht nur in einzelnen Unterrichtsstunden zu erwerben, sondern es werden langfristige Lernsequenzen benötigt, um die gelernte Leistung nachhaltig zu befestigen (vgl. Drieschner, 2009, S. 65f.).

Drieschner (2009) führt drei Anforderungsbereiche (Wiedergeben, Zusammenhänge herstellen, Reflektieren und Beurteilen) an, die auch nach Dafir (2017) in einer ähnlichen Art und Weise ausgemacht werden. Da diese je nach Aufgabe des Unterrichts unterschiedlich spezifiziert werden, fällt es schwer, angesichts dieser Komplexität eine eindeutige Aussage zu treffen. Deshalb wird die Beurteilung des Anspruchsniveaus der Lehrkraft selbst überlassen (vgl. ebd. S. 56).

Schmoll & Braun (2014) erstellen ein Konzept einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung und versuchen, den komplexen Planungsprozess zu strukturieren.

Dieses Konzept lässt sich von oben nach unten lesen, indem zuerst nicht thematisiert wird, mit welchen Medien oder Aufgabenstellungen gearbeitet wird, sondern mit der didaktischen Strukturierung des Kernanliegens begonnen wird. Hier ist es zuerst wichtig, was die Schüler und Schülerinnen wissen sollten, um was zu können. Vor der Unterrichtsplanung sollen die Punkte Bedingungsanalyse (das Vorwissen des Schülers, der Schülerin oder die dafür benötigte Zeit), Kompetenzen (welche Kompetenzen bzw. Kompetenzprozesse sollten gefördert oder erzielt werden), Unterrichtsbereiche bzw. Unterrichtszusammenhänge, Themen oder Unterpunkte, Vorgaben (Kernlehrplan, Richtlinien, Inhaltsfelder, schulinterner Lehrplan), Kontext, Fachwissenschaftliche Klärung (Sachanalyse von dem gelehrteten Thema) erfüllt werden. Erst nach der Erledigung des Kernanliegens wird ein Unterrichtskonzept entwickelt und werden die benötigten Lernarrangements geplant. Mit der Planung der beiden Teile werden die Lehr-Lern-Prozesse strukturiert. In der gegenständlichen Arbeit wird auch entsprechend dieses Konzepts geplant, darüber hinaus sind bei den Kompetenzen die Lernzielstufen (Reproduktionsphase, Transferphase und Reflexionsphase) wichtig, um darzustellen, in welchen Phasen der Schüler, die Schülerin was können und wissen soll.

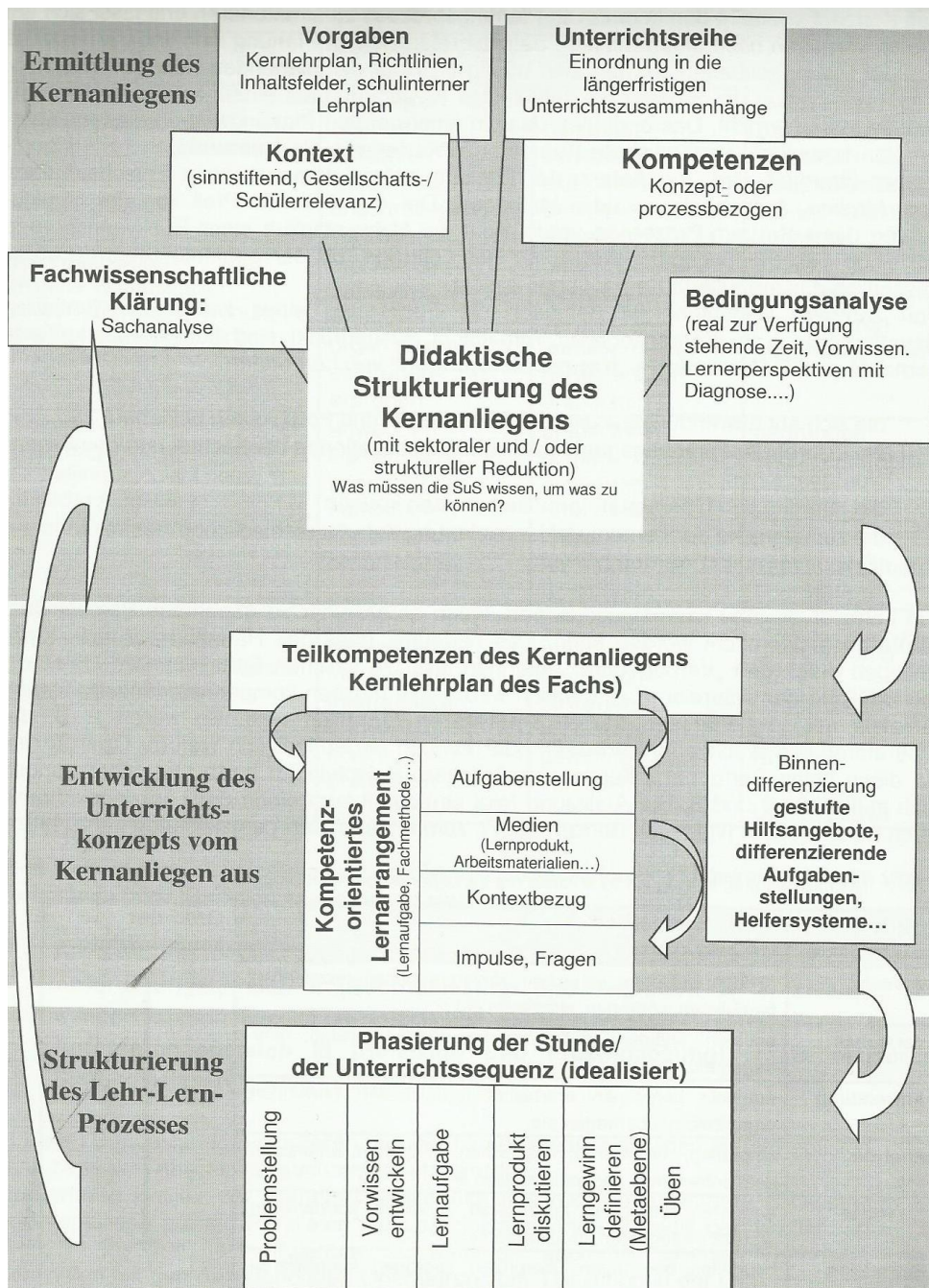


Abbildung 2: Konzept einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. (Schmoll & Braun, 2014, S. 7)

6.2. Begründung eines kompetenzorientierten Ansatzes für den islamischen Religionsunterricht

Mit dem 1. Schulorganisationsgesetz, Absatz 2, ist der Religionsunterricht von staatlicher Seite legitimiert:

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen“.

Zusätzlich wird dem Religionsunterricht mit diesem Schulordnungsgesetz der Bildungsauftrag gegeben, sittliche, religiöse und soziale Werte im Schulsystem zu vermitteln. Jedoch ist es nicht nur die Aufgabe des Religionsunterrichts Werte zu vermitteln, sondern er trägt mit seinen inhaltlichen Beiträgen zur Generierung von Werten bei (vgl. Ritzer, 2010, S. 41). Nach Ritzer (2010) soll der Religionsunterricht Kompetenzen vermitteln, damit ihre Berechtigung in der Tat nicht in Frage gestellt wird. Seine Legitimation besteht über die Leistung, deren Weitergabe durch den Religionsunterricht in das Unterrichtsgeschehen stattfindet (vgl. Ritzer, 2010, S. 41). Demzufolge ist das Ziel des islamischen Religionsunterrichts, Kompetenzen zu vermitteln, was im Unterrichtsgeschehen durch langfristige Aufarbeitung erfolgt.

Die Kompetenzen für den islamischen Religionsunterricht in den Schulstufen 9 bis 13 sind in drei Dimensionen (Reproduktion, Reflexion und Transfer, Reflexion und Problemlösung) eingeteilt, die sich aufeinander beziehen und ineinandergreifen. Diese Kompetenzdimensionen umfassen je drei Kompetenzbereiche, auf die sich die Kompetenzen beziehen:

Reproduktion	wahrnehmen, beschreiben und verstehen (Perzeption und Kognition)
Reflexion und Transfer	verstehen und deuten (Kognition), gestalten, übertragen und anwenden (Performanz)

Reflexion und Problemlösung	kommunizieren und beurteilen (Interaktion), begründet teilhaben bzw. nichtteilhaben (Partizipation)
-----------------------------	---

Das österreichische Kompetenzmodell hat für das Fach Religion 14 Einzelkompetenzen festgestellt. Im Lehrplan des islamischen Religionsunterrichts für Sekundarstufe 2 beinhaltet jede Kompetenzdimension mehrere Einzelkompetenzen, wobei komplexere Kompetenzkombinationen in ihre Bestandteile zerlegt wurden (Dafir, 2017, S. 11f.).

Der Themenschwerpunkt *Der Sufismus – die islamische Mystik* für die 13. Schulstufe ist im Kompetenzmodul 9 enthalten. Im Lehrplan sind die detaillierten Kompetenzzuweisungen auf Inhalte enthalten, diese sind für das Unterrichtsthema „*Einige Gründer und Merkmale der Sufi-Lehre*“ folgende:

„**K4:** Sie können über die bekanntesten Gründer und kennzeichnenden Merkmale der Sufi-Lehre erzählen.

K4.1: Sie identifizieren die bekanntesten Gründer der jeweiligen mystischen Bewegungen und Denkrichtungen. Sie wenden Unterscheidungsmerkmale an und ordnen sie den jeweiligen Strömungen zu. Sie deuten Inhalte und ordnen Denker/innen und Protagonist/innen zu.“ (Dafir, 2017, S. 68)

7. Konzeptioneller Entwurf zum Thema „Sufismus“

7.1. Grundlagen der Unterrichtsgestaltung

Wie auch im Werk von Tulodziecki (2009) u. a. geschildert wird, ist das Ziel von Unterricht, Lernen durch Lehren anzuregen und zu unterstützen, indem die einzelnen Lernprozesse von SchülerInnen analysiert werden und ein handlungsorientierter Unterricht gestaltet wird (vgl. Tulodziecki, Herzig & Blömeke, 2009, S. 15). Im Folgenden werden zunächst drei Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus) dargestellt und anschließend wird der Blick auf die Förderung der Lernprozesse gerichtet und zum Schluss werden die Merkmale von lernprozessanregenden Aufgaben geschildert.

7.1.1. Lernen als Orientierungspunkt von Unterricht

1. Behavioristische Lerntheorien:

Bei behavioristischen Lerntheorien geht es um Lernen mit Bezug auf beobachtbare Verhaltensweisen beim Lernenden. Hier geht es einerseits um klassisches Konditionieren, bei dem durch einen Reiz eine Reaktion bei den SchülerInnen ausgelöst wird und andererseits um operantes Konditionieren, bei dem das Verhalten mit seinen Folgen verknüpft wird mit der Wahrscheinlichkeit, dass dieses Verhalten auch in Zukunft auftritt (vgl. Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2009, S. 18f.).

2. Kognitive Lerntheorien:

Bei kognitiven Lerntheorien geht es um das Gedächtnis repräsentierende Strukturen, die einen Prozess darstellen, der einen Aufbau bzw. eine Veränderung vorhandener Kognitionen aufweist. Im Unterschied zum behavioristischen Ansatz geht es hier mehr um die interne Verarbeitung äußerer spontaner Reize, sodass der Lernende die äußeren Reize eigenständig verarbeiten und modellieren kann (vgl. ebd., S. 22).

Beim kognitiven Lernen setzen z. B. durch eine Problemlösung Lernaktivitäten ein, die einerseits das vorhandene Wissen und den Erfahrungsstand und andererseits „die intellektuellen Fähigkeiten und die Werthaltungen“ (Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2009, S. 60) ansprechen. Durch diese Lernaktivitäten entsteht eine Veränderung bzw. Aufbau von Wissen beim Individuum, was sich durch konstruktivistische Ansätze wiederum zu einem starken Lernprozess gestalten lässt (vgl. ebd.).

3. Konstruktivistische Lerntheorien:

Bei den konstruktivistischen Ansätzen wird der kognitionstheoretische Lernprozess weiterentwickelt, indem die Lücken geschlossen werden und das Individuum in der Lage ist, die Probleme aus eigener Denkaktivität heraus zu lösen (vgl. ebd., S. 27). „Lernen wird in konstruktivistischem Sinn vor allem als eigenaktiver Aufbau kognitiver Strukturen durch die Schülerinnen und Schüler angesehen“ (Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2009, S. 27). In diesem Sinne hat Bruner das Konzept weiterentwickelt, sodass die SchülerInnen eine Problemstellung aus ihrem eigenen Wissen und aus Beobachtung heraus lösen können und nicht in abgeschlossener Form präsentiert bekommen. Somit können die SchülerInnen selbstgesteuert lernen und vorhandene kognitive Lernprozesse selbstständig weiterentwickeln, weil die Inhalte nicht in gefertigter Form präsentiert werden, sondern sie eigenständig entdecken und aufarbeiten sollen. Es sollen handlungsorientierte Lernerfolge erzielt werden, die auch im Alltag aufrufbar sind und bei Bedarf eingesetzt werden können (vgl. ebd., S. 27f.). In diesem Zusammenhang wird über das gelernte Wissen reflektiert und in der Klasse werden Ideen gesammelt bzw. ausgetauscht, eigene Vorstellungen infrage gestellt oder korrigiert, sodass durch diesen Lernprozess eine individuelle Weiterentwicklung stattfindet (vgl. ebd., S. 60f.).

Diese drei Lerntheorien sind wichtig für diese Arbeit, da sie auch beim Themenbestandteil (Reproduktionsphase, Transferphase, Reflexion-Problemstellung) angewendet werden, um einen handlungsorientierten Lernprozess, der kompetenzorientiert ist, zu erreichen. In diesem Zusammenhang ist aber auch wichtig, dass zuvor über die Ziele und Inhaltsdimensionen von Unterricht und Aufgaben zur Anregung von Lernprozessen gesprochen wird, um zum Schluss einen entsprechenden Unterrichtsentwurf zu konzipieren.

7.1.2. Ziele und Inhaltsdimensionen von Unterricht

Bei den Lernprozessen geht es nicht nur um aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, sondern um eine Zielvorstellung von Unterricht, um zukünftige mögliche Situationen bzw. Anforderungen selbstständig bewältigen zu können. In diesem Zusammenhang wird der Fokus nicht nur auf die Ziele gerichtet, sondern auch auf die Inhalte, die gelehrt werden sollen, um diese Ziele zu erreichen (vgl. Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2009, S. 63).

In Österreich wie auch in Deutschland werden die zu erwerbenden Kompetenzen formuliert, die als bildungsbezogene Zielvorstellungen gelten. Zudem werden im zweiten Teil die zu erwerbenden Kompetenzen in Österreich für das Fach Religion geschildert. Bezüglich Inhalte für den Unterricht ist in diesem Zusammenhang wichtig zu formulieren, welche Inhalte den SchülerInnen vermittelt werden sollen, um die Kompetenzen (K4 und K41) beim Themenschwerpunkt „Der Sufismus – die islamische Mystik“ zu erreichen. Im Curriculum werden die Gründer der Sufi-Lehre nicht angegeben und somit wird die Auswahl der Lehrperson freigestellt, damit diese dementsprechend bestimmen kann, mit welchen Sufi-Gelehrten die SchülerInnen sich auseinandersetzen sollen. Deshalb wird in dieser Arbeit der Blick auf vier wichtige Personen, nämlich Ḥasan al-Baṣrī, Rābi‘a al-‘Adawīyya, al-Ġazālī und Ibn al-‘Arabī gerichtet, um die verschiedenen Sichtweisen und Denkrichtungen innerhalb der Sufi-Lehre zu übermitteln. Diese wichtigen vier Personen ermöglichen auch eine intensivere Arbeit mit dem Sufismus und zugleich haben die SchülerInnen die Möglichkeit, über die Inhalte und Denkrichtungen bzw. Vorgehensweise dieser Gelehrten zu reflektieren.

7.1.3. Komplexe Aufgaben zur Anregung von Lernprozessen

Es soll eine Lernsituation geben, die die SchülerInnen mit ihren bisherigen Kenntnissen nicht bewältigen können, diese besteht aus komplexeren Aufgaben und soll sie ihren Bedürfnissen und Interessen entsprechend zur Erarbeitung von Inhalten führen. Dafür sollen lernprozessanregende Aufgaben gestellt werden, die nicht nur dem Übungszweck in der Schule dienen, sondern deren Inhalte der Vorstellungs- und Erfahrungswelt der Jugendlichen entsprechen und als Motivation gelten. Dadurch wird erzielt, dass das Gelernte auf neue Situationen im Leben übertragen werden kann (vgl. Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2009, S. 88f.).

Die Forderungen für eine lernprozessanregende Aufgabe können folgendermaßen zusammengefasst werden:

- Verständlichkeit,
- Situierend,
- Bedeutsamkeit,
- Neuigkeitswert,
- Angemessener Schwierigkeitsgrad,

- Eignung zur exemplarischen und handlungsrelevanten Erschließung eines für die Gegenwart oder Zukunft bedeutsamen Unterrichtsinhalts (Tulodziecki, Herzig, & Blömeke, 2009, S. 91).

Um diese Forderungen zu erfüllen, werden nach Tulodziecki (2009) u.a. vier Aufgabentypen benötigt. Der erste Aufgabentyp ist das komplexe Problem, bei dem die SchülerInnen dafür Lösungen bzw. Lösungswege für mögliche Handlungen erarbeiten. Der zweite Aufgabentyp ist der komplexe Entscheidungsfall, bei dem die Schülerinnen eine sinnvolle Entscheidung durch Selbsterwerb treffen sollen. Der dritte Aufgabentyp ist die komplexe Gestaltungsaufgabe, bei der je nach Schwerpunkt eine Situation geplant und realisiert oder ein Produkt konzipiert wird. Der letzte Aufgabentyp ist die komplexe Beurteilung, bei der die vorherigen drei Aufgabentypen unter verschiedenen Umständen und Kriterien bewertet und erarbeitet werden bzw. darüber diskutiert und die eigene Meinung dazu geäußert wird (vgl. ebd., S. 91-105).

Im Folgenden wird ein Unterrichtsentwurf konzipiert, sodass den SchülerInnen ermöglicht wird, handlungsorientiert zu lernen. Die SchülerInnen werden Aufgaben bekommen, die sie entweder alleine oder in der Gruppe durch selbständige Arbeit oder reflexive Kommunikation mit den Mitschülern erledigen sollen. Hier werden sie eigene Entscheidungen treffen müssen oder auch die eigene Beurteilung äußern, die ihren Lernprozess steigern soll. Bei der Problemlösung, die sie aus einer Problemstellung heraus erarbeiten sollen, werden alle Aufgabentypen in bestimmter Weise bearbeitet.

7.2. Ablauf des Unterrichts: Einige Gründer und Merkmale der Sufi-Lehre

Dieser Abschnitt wird wie oben erwähnt nach dem Schema „Konzept einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung“ von Schmoll & Braun (2014) bearbeitet. Diesem Konzept entsprechend wird zuerst die Ermittlung des Kernanliegens dargestellt, die aber in Textform einzelne Punkte beinhalten wird. Anschließend wird auf die Entwicklung des Unterrichtskonzepts des Kernanliegens eingegangen, die das kompetenzorientierte Lernarrangement beinhalten wird. Zum Schluss wird die Strukturierung des Lehr- und Lernprozesses bearbeitet. Als Zusammenfassung werden die drei Themenbestandteile (Reproduktionsphase, Transferphase und Reflexion-Problemlösung) tabellarisch dargestellt. Um die neu gewonnenen bzw. geförderten Kompetenzen herauszuarbeiten, wird ein Kompetenzraster geschildert, der darstellen soll, ob das Ziel mit dieser Konzeption erreicht werden kann.

7.2.1. Ermittlung des Kernanliegens

In diesem Bereich der Unterrichtsplanung ist es wichtig zu klären, was die SchülerInnen wissen bzw. können sollen. Die Sachanalyse, die im ersten Teil dieser Arbeit thematisiert wird, dient als fachwissenschaftliche Klärung des Themas, die aber wiederum didaktisch reduziert wird, damit das Grundwissen für die SchülerInnen in der Oberstufe passend gelehrt werden kann. Im Bereich des Lehrplans wird thematisiert, inwieweit dieses Thema für die 13. Schulstufe geeignet ist und dass die Unterrichtssequenzen für einen längerfristigen Unterrichtszusammenhang geplant werden sollen. Das Thema „Sufismus - die islamische Mystik“ beinhaltet sechs Unterthemen, damit dieses Thema in einem breiten Unterrichtszusammenhang thematisiert werden kann. Hier wird das Unterrichtsthema „Einige Gründer und Merkmale der Sufi-Lehre“ thematisiert und ein kompetenzorientierter Unterrichtsentwurf dazu konzipiert. Das Thema Sufismus wurde nicht in den unteren Schulstufen thematisiert, somit wird davon ausgegangen, dass die SchülerInnen ihr Vorwissen – wenn vorhanden – nicht im Rahmen des österreichischen Schulsystems erhalten haben, sondern dieses kommt von Elternhaus, Bekanntenkreis, Internetseiten oder Moscheen. Dieses Vorwissen muss nicht systematisch sein, sondern beinhaltet eher einen kleineren Teil des Themas. Der islamische Religionsunterricht soll in diesem Sinne den SchülerInnen die Möglichkeit geben, dieses wichtige Thema systematisch zu lernen und über dessen Inhalte zu reflektieren. Im Lehrplan sind zwei Unterrichtseinheiten in einer Schulwoche geplant, aber manche Themen benötigen eine längere Planung. Dies entscheidet die Lehrkraft und macht für sich einen schulinternen Lehrplan, um eine bessere Übersicht bzgl. Unterrichtszusammenhänge zu erhalten und möglichst vorher zu planen, wie viel Zeit für ein Thema benötigt wird. Wenn der Lehrplan für die 13. Schulstufe (für die fünfjährige Schulform) betrachtet wird, wird ersichtlich, dass in einem Schuljahr 4 Hauptthemen gelehrt werden sollen. Diese Themen haben wiederum Unterthemen, wobei Sufismus die meisten Punkte enthält und aus verschiedenen Sichtweisen betrachtet werden soll. Dies ermöglicht, das Thema Sufismus als ein Projekt zu planen, das eine längere Zeitspanne benötigt und dessen einzelne Unterpunkte eng miteinander verbunden sind. Da das komplette Thema Sufismus mit seinen Unterthemen den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, wird nur ein kleiner Teil analysiert und im Folgenden ein Unterrichtsentwurf, der das Ausmaß von vier Stunden haben soll, dazu konzipiert. Es sind deshalb vier Unterrichtsstunden, weil es wichtig ist, dass die Ergebnisse präsentiert werden und die einzelnen Schritte in einem Zusammenhang stehen, sodass die SchülerInnen die einzelnen Kompetenzen und Ziele

erreichen und im Unterricht auch andere Kompetenzen, wie z. B. Sachkompetenz, Fachkompetenz, Methodenkompetenz und auch Sozialkompetenz gefördert werden können.

7.2.2. Kompetenzen bzw. Lernziele

- Sie erfahren über die bekanntesten Gründer und kennzeichnenden Merkmale der Sufi-Lehre.
- Sie können die bekanntesten Gründer der jeweiligen mystischen Bewegungen und Denkrichtungen identifizieren.
- Sie reflektieren über verschiedene Denkrichtungen und ordnen sie den jeweiligen Strömungen zu. Sie deuten Inhalte und ordnen Denker/innen und Protagonist/innen zu.

7.2.3. Entwicklung des Unterrichtskonzepts des Kernanliegens

7.2.3.1. *Methodisches Vorgehen: Reproduktionsphase, Reflexion/Transferphase und Reflexionsphase/Problemlösung*

1. Reproduktionsphase:

- a.) **Placemat-Methode:** Die SuS bekommen als Fortsetzung des ersten Unterrichtsteils zum Thema „Sufismus – Mystik im Islam“ eine Aufgabe, die sie in der Gruppe anhand der Placemat-Methode lösen sollen.

Material: Text über die Merkmale der Sufi-Lehre

Placemat (Platzdeckchen-Methode)⁶⁴:

Die Placemat-Methode ermöglicht es, kooperative Arbeitsabläufe gut zu strukturieren und verschiedene Ergebnisse zusammenzutragen und miteinander zu vergleichen. Somit ist es möglich, die Ergebnisse individuell, aber auch gruppenweise festzustellen.

Im Folgenden wird dargestellt, wie der Placemat-Papierbogen aussieht. In der Mitte befindet sich ein Gruppenfeld, in welches die Endergebnisse der Gruppe eingetragen werden. Um das Gruppenfeld herum gibt es Individualfelder für die SchülerInnen, damit sie vor der gemeinsamen Besprechung ihr Wissen bzw. die eigene Meinung aufschreiben können.

⁶⁴ URL: https://heterogenitaet.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/lernen-in-vielfalt.bildung-rp.de/03_Materialien/3_2_Aktivierung/3_2_5_Placemat/Placemat_Download.pdf (Stand: 08.09.2018)

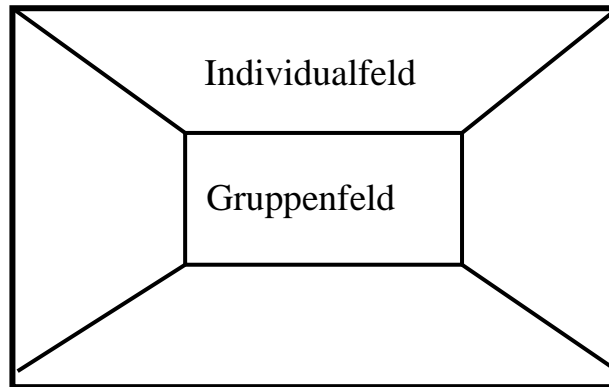


Abb. 3: Placemat-Papierbogen mit einem Gruppenfeld und insgesamt 4 Individualfeldern für die einzelnen SchülerInnen.

Die SchülerInnen setzen sich dabei in Vierer- oder Dreiergruppen zusammen und bekommen entweder einen großen Papierbogen pro Gruppe oder ein DIN-A4/ DIN-A3 Blatt, welcher/s in der Mitte des Gruppentisches liegen soll.

Aneignung/Denken: Die SchülerInnen notieren ihre Gedanken und Ergebnisse, die sie in ihrem Individualfeld selbstständig bearbeitet haben.

Aufgabenstellung für einzelne Personen und die Gruppen:

Lies den kurzen Text über die Merkmale der Sufi-Lehre durch und schreibe auf, was für dich interessant oder neu ist. Formuliere eine Frage zu den Merkmalen, die du mit deiner Gruppe besprechen und bearbeiten möchtest.

➔ Hier soll der Schüler den Text lesen und für ihn wichtige bzw. neue Stellen heraussuchen und in das individuelle Feld eintragen. Damit der Schüler über dieses Thema nachdenkt, soll er eine Frage stellen, die er gerne beantwortet haben möchte. Hier ist das Ziel, das der Schüler sein Vorwissen aktiviert und über das Gelernte reflektiert. Es ist nicht zu vergessen, dass das Thema „Sufismus“ als Projekt geplant ist, aber in dieser Arbeit wird nur ein Teil davon dargestellt. Somit ist es eine Weiterführung vom ersten Teil dieses Projektes.

Vermittlung/Austauschen: Die individuellen Ergebnisse werden durch das Drehen der Bögen im Uhrzeigersinn ersichtlich, somit haben alle Gruppenmitglieder am Ende die anderen Ergebnisse gesehen. Die Ergebnisse werden ausgetauscht, miteinander verglichen und danach werden die Ergebnisse in der Mitte des Papierbogens (Gruppenfeld) eingetragen. Die Gruppe bemüht sich, um die einzelnen Fragen bestmöglich zu beantworten. Die vorhandenen Lücken werden durch die Lehrkraft ergänzt.

Verarbeitung/Vorstellen: Die SchülerInnen stellen ihre Ergebnisse vor und reflektieren über die möglichen Antworten von einzelnen Fragen in der Klasse.

➔ Mit dieser Methode ist es möglich, dass die SchülerInnen einzeln und kooperativ arbeiten und ihre Ergebnisse präsentieren – somit werden die drei wichtigen Punkte strukturiert erarbeitet. Damit haben die SchülerInnen auch die Möglichkeit, mit anderen gezielt und intendiert zu arbeiten und zu diskutieren, sodass möglichst neue Informationen empfangen und Probleme offen und kooperativ gelöst werden können.

b.) Gruppenpuzzle: In der Einführung stellt die Lehrkraft das Themengebiet vor und erläutert den Ablauf der Methode und die Aufteilung des Gesamtthemas in einzelne Teilgebiete.

➔ Je mehr die Schüler mit den gleichen Methoden unterrichtet werden, desto besser kennen sie sich mit dem Ablauf aus und benötigen somit eine kürzere Orientierungsphase.

Material: Texte über die bekanntesten Gründer der Sufi-Lehre: A: Ḥasan al-Baṣrī; B: Rābi‘a al-‘Adawiyya, C: al-Ġazālī, D: Ibn al-‘Arabī

Schematische Durchführung der Gruppenpuzzle-Methode:

1. *Stammgruppe(n):* „Die Klasse wird in mehrere Stammgruppen mit je 4 bis 5 Schülern aufgeteilt. An die Mitglieder einer jeden Stammgruppe werden je 4 unterschiedliche, thematisch sich ergänzende Texte/Schaubilder/Diagramme/Fragen etc. verteilt, sodass jedes Stammgruppenmitglied ein spezifisches Medium hat“ (Klippert, 2006, S. 151). Das Arbeitsblatt wird zunächst selbständig durchgelesen und bearbeitet und mögliche Anmerkungen werden notiert (Einzelarbeit).



Abb.4: Stammgruppe

2. *Spezialistengruppe(n):* Alle Stammgruppenmitglieder treffen sich „mit jeweils dem gleichen Arbeitsblatt in 4 aufgabenhomogenen Spezialistengruppen zusammen“ (ebd.) und klären in der vorgegebenen Zeit ihr eigenes Spezialgebiet und haben die Möglichkeit, über Unklarheiten zu reden (Gruppenarbeit).

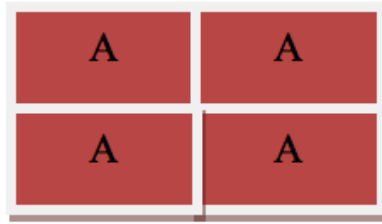


Abb. 5: Spezialistengruppe

3. *Stammgruppe(n)*: Nachdem die Stammgruppenmitglieder ihr Thema besprochen und Unklarheiten beseitigt haben, gehen sie wieder in ihre Stammgruppe zurück und informieren sich gegenseitig über die unterschiedlichen Spezialgebiete. „Sie beantworten Rückfragen und legen ihren Gruppenmitgliedern u. U. einige Kontrollfragen vor, die diese auf der Basis des Gehörten beantworten müssen“ (ebd.) (diese bereiten sie schon in der Spezialistengruppe vor). Wenn noch offene Fragen vorhanden sind, werden diese zum Schluss in der Klasse bearbeitet und das Ganze wird mit einem Feedback abgeschlossen.



Abb.6: Stammgruppe

2. Reflexion und Transferphase:

- a.) Die Identifizierung der vier Sufi-Gelehrten und ihrer jeweiligen mystischen Bewegungen und Denkrichtungen.
- b.) Die Unterscheidungsmerkmale anwenden und den jeweiligen Strömungen bzw. Denkrichtungen zuordnen.
- c.) Die kritische Auseinandersetzung mit den einzelnen Denkrichtungen der Sufi-Gelehrten.

Argumentative Behandlung der Texte in der Gruppe

- Gruppendynamischer Prozess:
 - a) Besprechung und Diskussion
 - b) Erstellung eines Endproduktes in der Stammgruppe
- Visuelle Darstellung der Gruppenarbeit: Präsentation

Material: Arbeitsblatt: Aufgaben und Verständnisfragen für die einzelnen Gruppen. Jede Stammgruppe bekommt eine eigene Aufgabenliste mit einer Spezialaufgabe.

Aufgaben: Die erste Aufgabe ist für alle Gruppen gleich. Die Spezialaufgabe ist für jede Gruppe individuell und unterschiedlich.

1. Ordne die einzelnen Sufi-Gelehrten ihren Merkmalen zu und beschreibe ihre Denkrichtung (in mindestens 3-4 Sätzen).

→ Spezialaufgabe für Gruppe A: Hasan al-Baṣrī

- *Gruppenarbeit:* Ḥasan al-Baṣrī wurde in der Ḥadīṭwissenschaft sehr geschätzt (darunter der Ṣaḥāba Anas b. Mālik). Was denkst du über seine Vorgehensweise in der Ḥadīṭwissenschaft, indem er mehr Acht auf den Text (*matn*) gibt als auf die Überlieferungskette (*sanad*)? Ist diese Vorgehensweise korrekt und zulässig? Diskutiert in der Gruppe und begründet eure Meinung.
- a. *Einzelarbeit:* Die Ehrfurcht vor Gott ist für die Denkrichtung von Ḥasan al-Baṣrī ausschlaggebend. Wieso ist es für Muslime wichtig, dass sie nur vor Gott Ehrfurcht haben? Schreibe deine eigene Meinung dazu.

→ Spezialaufgabe für Gruppe B: Rābi‘a al-‘Adawiyya

- *Einzelarbeit:* Rābi‘a al-‘Adawiyya war für ihre reine Gottesliebe bekannt. Inwieweit und unter welchen Umständen kann diese Denkweise von einer/m europäischen Muslim/in umgesetzt werden?
- *Gruppenarbeit:* Rābi‘a al-‘Adawiyya hatte nie geheiratet, weil sie der Meinung war, dass die Ehe sie von ihren Gottesdiensten ablenken würde. Vergleiche diese Haltung mit dem Leben des Propheten Muhammad (s.) und schreibe deine eigene Meinung dazu. Begründe deine Meinung und versuche diese aus den Hauptquellen (Koran und Sunna) zu belegen.

→ Spezialaufgabe für Gruppe C: Al-Ġazālī

- *Gruppenarbeit:* Beschreibe die 5 Erkenntnisstufen nach al-Ġazālī und was ihr aus der Stufe *Schmecken* (*ḍauq*) versteht. Gibt als Verständigung ein Beispiel dazu.
- *Einzelarbeit:* Al-Ġazālī fiel in seinem Leben in eine Krise, die er nicht gleich überwinden konnte. Warst du auch einmal in einer Krise und wusstest nicht, was richtig ist?
Wenn, ja: Wie hast du diese Krise überwunden? Was hast du gemacht?
Wenn, nein: Was würdest du tun, wenn du in so eine Situation wie al-Ġazālī gelangst?
Vergleiche deine mögliche Vorgehensweise mit der von al-Ġazālī.

→ Spezialaufgabe für Gruppe D: Ibn al-‘Arabī

- *Gruppenarbeit:* Inwieweit ist es als Mensch möglich, eins mit seinem Schöpfer zu werden? Wo sind die Grenzen im Islam? Besprecht und diskutiert in der Gruppe darüber und

schreibt eure eigene Meinung auf.

- Einzelarbeit/Gruppenarbeit: Was meint Ibn al-‘Arabī mit der Aussage: „Das Herz ist der Sitz des göttlichen Geistes“? Inwieweit könnt ihr seine Vorstellung, die von Gelehrten kritisiert wurde, nachvollziehen? Besprecht eure Ergebnisse in der Gruppe!

2. Reflexion/Problemlösung:

Die SchülerInnen sollen kommunizieren und beurteilen (**Interaktion**), begründet teilhaben bzw. nichtteilhaben (**Partizipation**) und argumentativ das Gottesverständnis nach dem Sufismus darstellen können.

Methode: Textanalyse

Textanalyse (hier: Vers- und Ḥadīṭ-Analyse):

„Hierbei geht es um ein effektives Lesen von Fachtexten, mit Hilfe denen sich der Lernende einen Sinnzusammenhang selbst erschließt. Dabei wird das eigene Vorwissen mit einer Fragestellung und neuen, textimmanenten Inhalten verknüpft. Durch die Analyse einzelner Sinnschichten eines Textes werden unterschiedliche Verstehensarten der Schüler gefördert:

- logisches Verstehen (Sachgehalt des Textes)
- psychologisches Verstehen (Beziehungsgehalt des Textes)
- szenisches Verstehen (Art und Weise, wie der Text geschrieben ist)
- tiefenhermeneutisches Verstehen (nicht direkt deutliche Intentionen und Vorstellungen)“.⁶⁵

Die SuS erhalten von der Lehrperson zwei Verse aus dem Koran und einen Ḥadīṭ in Kopie und sollen diesen Text in Kleingruppen durchlesen, wichtige Stellen markieren und darüber sprechen, wie sie den Text verstanden haben. Die Lehrperson bereitet bestimmte Fragen vor, mit denen die Aufmerksamkeit gelenkt werden soll.

Fragen bzw. Aufgaben zum Text:

- Finde eine Überschrift für jeden Vers/Ḥadīṭ.
- Formuliere mündlich das Thema des Textes in eigenen Worten.
- Worin besteht der Kern seiner Aussagen?
- Was will der Text mitteilen? Welche Absicht steht dahinter?

⁶⁵ BMFSFJ. URL: <http://www.altenpflege-lernfelder.de/downloads/methoden/allgemein/textarbeitanalyse.pdf> (Stand: 15.10.2018).

- Vergleiche es mit den Denkweisen von Ḥasan al-Baṣrī und Rābi‘a al-‘Adawīyya.

Anschließend werden in einem Sesselkreis die Endergebnisse und die Analyse des Textes mit den Meinungen der SchülerInnen dazu präsentiert und einige Punkte auf die Tafel geschrieben.

➔ Für diesen Teil des Unterrichts werden ca. 45-50 Minuten gebraucht, um eine detaillierte Analyse über die gegebenen Texte zu schreiben und über die Begriffe Gottesliebe bzw. Gottesfurcht zu reflektieren. Die Textanalyse wird hier mit den ersten Quellen des Islams, nämlich Koran und Sunna durchgeführt und diese Texte mit passenden Fragen bearbeitet. Wie auch im Werk von Huber (1968) gesagt wird: „Es gibt keine allgemeingültige Methode; es gibt auch keine objektive, also auch keine erlernbare Methode, wohl aber wegweisende didaktische Grundbegriffe und Richtlinien sowie erlernbare didaktische Techniken und didaktische Kunstformen“ (Huber, 1968, S. 88). Hiermit wird die Methodenfreiheit angewendet und versucht diese Unterrichtsplanung bestmöglich anzupassen.

Rahmenbedingungen:

- 13. Schulstufe
- 4 Unterrichtseinheiten für diesen Unterrichtsentwurf

Themenbestandteile	Methodische Überlegung
<u>Reproduktionsphase:</u> 1. Die Merkmale der Sufi-Lehre	- Text über die Merkmale der Sufi-Lehre Kognitive Behandlung: a.) Wahrnehmung des Sachverhaltes b.) Inhaltliche Auseinandersetzung - Vorkenntnisse aufwecken: c.) Austausch in der Gruppe: Placemat-Methode - Die Fragestellung zu den Merkmalen der Sufi-Lehre in der Gruppe bearbeiten (auf einem Plakat) und die Ergebnisse vorstellen. Narrative Behandlung: ➔ Gruppenpuzzle Methode a. Wahrnehmung des Sachverhaltes (Einzelarbeit) b. Kognitive Behandlung (wahrnehmen,
2. Die bekanntesten vier Sufi-Gründer	

<p>Material: Texte über die bekanntesten Gründer der Sufi-Lehre: Ḥasan al-Baṣrī, Rābi‘a al-‘Adawiyya, al-Ġazālī, Ibn al-‘Arabī (6. bis 12. Jh.)</p>	<p>beschreiben und verstehen)</p> <p>c. Inhaltliche Auseinandersetzung</p> <p>d. Austausch über die Inhalte (Gruppenarbeit)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diskussion - Erstellung eines Endproduktes in der Expertengruppe <p>Visuelle Darstellung der Gruppenarbeit:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feedback/Präsentation
<p><u>Reflexion und Transferphase:</u></p> <p>3. Die Identifizierung der vier Sufi-Gelehrten und ihrer jeweiligen mystischen Bewegungen und Denkrichtungen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die kritische Auseinandersetzung mit den Textinhalten <p>Material: Arbeitsblatt: Verständnisfragen für die einzelnen Gruppen</p> <p><u>Aufgabenstellung:</u> Jede Gruppe bekommt einen Schwerpunkt bzgl. der Gelehrten und ihrer Denkrichtung und muss über die Vorgehensweise bzw. Denkweise dieser Gelehrten kritisch reflektieren und ihre Relevanz für heute hervorheben.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sie wenden Unterscheidungsmerkmale an und ordnen sie den jeweiligen Strömungen zu. 	<p><u>Konstruktivistische Lerntheorie</u></p> <p><u>Reflexiv-kritisches Lernen</u></p> <p>a.) Austausch in der Gruppe</p> <p>b.) Die Auseinandersetzung mit den jeweiligen Bewegungen und Denkrichtungen.</p> <p>c.) Deutung und Zuordnung der jeweiligen Gelehrten.</p> <p>Argumentative Behandlung der Texte in der Gruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppendynamischer Prozess: <ul style="list-style-type: none"> a) -Diskussion b) -Erstellung eines Endproduktes in der Expertengruppe <p>Visuelle Darstellung der Gruppenarbeit:</p> <p>Präsentation</p>
<p><u>Reflexionsphase/Problemlösung:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Textanalyse: zwei Verse und einen Ḥadīṭ analysieren. <p>Material: Texte und Lernaufgabe</p>	<p>a. <u>Komparatives- kritisches Lernen</u></p> <p>Diskurse Behandlung:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Objektive Wahrnehmung b) Verfassen von Argumentationen bzw. Analyse des vorgegebenen Textes c) Diskussion im Plenum <p>➔ Textanalyse</p>

7.2.4. Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses

7.2.4.1. Phasierung der Stunde/der Unterrichtssequenz (idealisiert)

Problemstellung:

Als Problemstellung für diese Unterrichtsplanung dient das Fallbeispiel, das als Beratungsgespräch mit der Klasse zuerst einzeln und anschließend gemeinsam bearbeitet wird.

Vorwissen entwickeln:

Die SchülerInnen können ihr Vorwissen, das sie beim ersten Thema (Entstehungsgeschichte des Sufismus) erlernt haben, erweitern. Das ganze Thema ist so aufgebaut, dass die sechs vorgegebenen Unterthemen im Curriculum stufenweise systematisch erweitert werden, um ein ganzes Konzept zum Thema *Sufismus – islamische Mystik* darzustellen.

Lernaufgabe:

Dazu dienen die Aufgaben, die die Schüler einzeln und in Gruppen fertig stellen bzw. präsentieren sollen. Diese Aufgaben ermöglichen ihnen Reflexion über die Textinhalte und selbstorientierte Anwendung des Gelernten.

Lernprodukt diskutieren:

Nach der Reproduktionsphase erfolgt die Transfer-Reflexionsphase, in der die SchülerInnen das sachliche Wissen mit den gegebenen Aufgaben kritisch diskutieren und ihre eigene Richtlinie entwickeln.

Lerngewinn definieren:

1. Inhaltlich-fachliches Lernen:

- Wissen über die vier Sufi-Gelehrten und ihre Denkrichtungen
- Verstehen die Merkmale des Sufismus.
- Erkennen die Unterschiede bzw. Ähnlichkeiten dieser Gelehrten.
- Urteilen über die Denkrichtungen bzw. das Verständnis dieser Gelehrten.

2. Methodisch-strategisches Lernen:

- Gruppenführung und Zeitmanagement bei der Gruppenarbeit – Organisationsfähigkeit.

- Durch die methodische Vorgehensweise werden die Texte exzerpiert und reflektiert.
 - Entscheidungsfähigkeit wird gefordert und der Einhaltung von Ordnung wird Wert gegeben.
 - Visualisierung des Wissens bzw. Vorwissens auf einem Plakat (Placemat-Methode).
3. Sozial-kommunikatives Lernen:
- In den Gruppen wird zugehört und Gespräche werden geleitet.
 - Diskussionsfähigkeit und Argumentationsfähigkeit werden gefördert.
 - Kooperatives und integriertes Lernen wird gefördert.
 - Die Argumente werden diskutiert und begründet.
4. Affektives Lernen:
- Werthaltungen werden aufgebaut und Selbstvertrauen entwickelt.
 - Identifikation und Engagement wird entwickelt.

Üben:

Als Übung dient einerseits die Gruppenpuzzle Methode, wo die SchülerInnen das Gelesene erzählen können und darüber reflektieren und Aufgaben fertig stellen können und andererseits sind die weiterführenden Unterrichtseinheiten über das Thema „Sufismus – islamische Mystik“ eine Übungsphase für das ganze Konzept.

8. Kompetenzraster islamischer Religionsunterricht⁶⁶

Es gibt wie beim zweiten Teil der Arbeit angegeben 5 Hauptkompetenzen für den Religionsunterricht (Wahrnehmungskompetenz, Religiöse Sach- und Darstellungskompetenz, Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz, Ethische Deutungs- und Urteilskompetenz, Lebensweltliche Anwendungskompetenz). In diesem Zusammenhang werden für das Unterrichtsthema „Einige Gründer der Sufi-Lehre und die Merkmale des islamischen Sufismus“ 4 Kompetenzbereiche (Interkulturelle und interreligiöse Kompetenz ist bei dieser Unterrichtsplanung nicht einbezogen) dargestellt.

⁶⁶ Das Grundprinzip für diesen Kompetenzraster wird aus der Handreichung genommen: Die kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reifeprüfung für AHS und BHS. URL: <http://www.derislam.at/schulamt/schulamt/downloads/handreichung.pdf> (Stand: 13.09.2018)

Kompetenzebene	Wissen und Können		
Kompetenz- dimension	Reproduktion	Transfer	Reflexion und Problemlösung
	wahrnehmen, beschreiben und verstehen (Perzeption, Kognition)	deuten, gestalten kommunizieren und glauben (Performanz)	beurteilen, entscheiden, teilhaben, handeln (Interaktion, Partizipation)
Kompetenzbereiche			
Wahrnehmungs- kompetenz	Religiöse Sach- und Darstellungskompetenz	Ethische Deutungs- und Urteilskompetenz	Lebensweltliche Anwendungs- kompetenz
-Die SuS können über die bekanntesten vier Gründer und kennzeichnenden Merkmale der Sufi-Lehre erzählen.	-Die SuS können die Unterscheidungsmerkmale anwenden und zu den jeweiligen Strömungen zuordnen. -Die SuS stellen dar, wie im klassischen Islam die Ehe dargestellt ist.	-Die SuS können über die Denkrichtungen urteilen. -Die SuS deuten die Inhalte und ordnen Denker/innen und Protagonist/innen zu.	-Die SuS reflektieren, wie weit sie diese Denkweise in ihrem Leben einsetzen können. - Die SuS können selber entscheiden, welche Lebensvorstellungen für sie anwendbar ist.
Sozialkompetenz	Lesekompetenz	Schreibkompetenz	Methodenkompetenz
-Die SuS lernen mit Gruppen ein Endprodukt herzustellen und sind in der Lage diese darzustellen.	-Die SuS wissen, was sie gelesen haben und präsentieren ihre Zusammenfassungen.	-Die SuS gestalten ihre Zusammenfassungen visuell dar.	- Die SuS wenden die drei Methoden (Placemat, Gruppenpuzzle, Beratungsgespräch) in ihrem Lernprozess an.

8.1. Zu gewinnender Mehrwert

Der islamische Religionsunterricht trägt bei der Bildung und Erziehung der muslimischen SuS nicht nur zu ihrem Religionswissen bei, sondern durch andere zusammenhängende Kompetenzen werden die SuS auch in ihrem schulischen und sozialen Leben gefördert. Durch

dieses Unterrichtsbeispiel wurden die Schülerinnen in ihrer Wahrnehmungskompetenz, religiösen Sach- und Darstellungskompetenz, ethischen Deutungs- und Urteilskompetenz, lebensweltlichen Anwendungskompetenz, Lesekompetenz, Schreibkompetenz, Sozialkompetenz (Persönlichkeitsentwicklungskompetenz) und Methodenkompetenz gefördert. Mit der Anwendung der passenden Methoden haben die SchülerInnen die Möglichkeit, handlungsorientiert unterrichtet zu werden. Dies ist eine Forderung für die Lehrkräfte und auch Förderung für die muslimischen SchülerInnen, weil sie schon in den Unterrichtseinheiten mit den lebensnahen Zusammenhängen konfrontiert werden und Probleme lösen sollen, die sie in ihrer Entwicklung stärken. Diese Vorgehensweise können sie auch in ihrem Alltag umsetzen.

In diesem Kontext geht es bei der Lesekompetenz darum, dass die SchülerInnen die Sachtexte verstehen und auch durch Selbstreflexionen im Sinne eines Rückbezugs des Gelesenen auf die eigene Lebenssituation leisten (durch die Aufgaben). Hiermit ermöglicht die Lesekompetenz, dass das Vorwissen aktiviert (bei der Reproduktionsphase), die Fragestellung während des Lesens entwickelt, die Textrepräsentation visualisiert und die Textinformation zusammengefasst (Transferphase) wird. Im Werk von Arnold (2007) ist die Lesekompetenz in drei Teilkompetenzen differenziert: 1. Informationen ermitteln, 2. Textbezogenes Interpretieren, 3. Reflektieren und Bewerten (Arnold, 2007, S. 109), was in diesem Zusammenhang zielführend ist, weil diese drei Teilkompetenzen für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Islamischer Religionsunterricht mit den fachbezogenen Texten ermöglicht werden. Dadurch wird ein Beitrag zur österreichischen Bildung geleistet, indem die SchülerInnen sich nicht nur Fachkompetenz, sondern auch Lese- oder Schreibkompetenz, die in anderen Fächern ebenfalls angestrebt wird, aneignen können.

9. Ausblick

In der Zukunft ist es notwendig, dass die Bücher für die Sekundarstufe 2 auch herausgegeben werden, die eine große Erleichterung und hilfreiche Lehrmittel für einen kompetenzorientierten islamischen Religionsunterricht wären. Im Jahr 2017 wurde zuletzt das Schulbuch „Die Islamstunde 8“ herausgegeben, dies zeigt, dass sich die IGGÖ damit beschäftigt und einen Beitrag leisten möchte. Die gegenständliche Arbeit machte ersichtlich, dass für ein Thema ausreichend Literatur verwendet werden soll, um einen klaren und auf authentischen Materialien fußenden Zugang sicherzustellen. Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wurde auch aus dem Thema „Sufismus - islamische Mystik“ nur ein Ausschnitt

herausgenommen und erforscht, wie dieses Thema kompetenzorientiert unterrichtet werden kann. Für die Zukunft bleibt zu hoffen, dass alle Teile über das Thema Sufismus untersucht und erforscht werden, was auch einen Beitrag für die islamische Religionspädagogik bedeuten würde. Dies wäre für die erwarteten Bücher in der Sekundarstufe 2 eine große Leistung, die auch möglicherweise eine direkte Anwendung im Unterricht finden würde.

10. Zusammenfassung/Resümee

In dieser Arbeit wurde versucht, zuerst allgemein den Sufismus darzustellen, was als Einleitung gedient hat. Für die Arbeit war auch die Entwicklungsgeschichte des Sufismus wichtig, weil daraus ersehen werden kann, ob diese Lehre nur eine Übernahme aus anderen Religionen ist, oder ob er im Islam seinen Ursprung und seinen Platz hat. Es ist ersichtlich, dass der Sufismus eine innere Dimension des Islams darstellt, die nicht außer Acht gelassen werden darf. In sich trägt er eine innere Ruhe, auf die die Menschen ihre Blicke immer wieder hinrichten. Zugleich ist auch nicht zu vergessen, dass dieses Thema kritisch erforscht werden soll, weil es innerhalb des Sufismus verschiedene Denkrichtungen und Orden gibt. Eine oberflächliche Untersuchung wäre ein großer Fehler, der zu falschen Vorstellungen bzw. Vorurteilen leiten würde. Das wird aus der Aussage von Ibn al-‘Arabī klar, der sinngemäß sagte: „Wer uns nicht kennt, soll unsere Werke nicht lesen.“ Er vermutete wahrscheinlich, dass man sonst den Sinn der Sache nicht verstehen und zu falschen Vorstellungen gelangen würde. Die Untersuchung der vier Gelehrten zeigt, dass es innerhalb der sufischen Lehre viele verschiedene Denkrichtungen gibt, die einerseits eine Weiterführung der vorherigen sind, aber andererseits immer wieder neue Vorstellungen und Denkweisen integrieren. Wenn das ganze Thema „Sufismus“ betrachtet wird, das im islamischen Religionsunterricht unterrichtet werden soll, bedeutet das ein großer Aufwand, der nur durch ausreichendes Wissen von Lehrkräften vermittelt werden kann. Dieser Aufwand ist zugleich auch eine Forderung an die islamischen ReligionslehrerInnen, die nicht im Detail mit diesem Thema vertraut sind oder sich näher damit beschäftigt haben.

Diese Arbeit beinhaltet nicht alle Themen, die im islamischen Religionsunterricht unterrichtet werden (sollen), aber durch die Untersuchung der vier großen Sufi-Gelehrten wird zumindest versucht, dieses Thema möglichst authentisch darzustellen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird das Thema „kompetenzorientierter Unterricht“, das gegenwärtig immer häufiger thematisiert wird, behandelt. Hierbei war es auch wichtig, über den Religionsunterricht und seine gezielten Beiträge zum österreichischen Bildungssystem zu sprechen. Um dieses Thema klar darzustellen, wurde zuerst anhand der vorhandenen Literatur versucht, den aktuellen Stand zu den Themen „kompetenzorientierter Unterricht“ und „Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht“ zu veranschaulichen. Anschließend wurde eine kompetenzorientierte Unterrichtsvorbereitung zum Thema „Einige

Gründer und die Merkmale der Sufi-Lehre“ konzipiert, die theoretisch vorgetragen und dargestellt wurde.

Dabei ist herausgekommen, dass die Kompetenzen, die die SchülerInnen sich im Laufe ihres Lebens aneignen sollen, auch im islamischen Religionsunterricht gefördert werden. Dies kann für jeden konzeptionellen Religionsunterricht gesagt werden, weil jeder Religionsunterricht nach dem Bildungsstandard Hauptkompetenzen haben soll/muss und die ReligionslehrerInnen damit beauftragt sind, den Unterricht nach den Bildungsstandards zu gestalten und durchzuführen. Die Unterrichtsvorbereitung ergab, dass die SchülerInnen neben den fünf Hauptkompetenzen, die im Laufe des Schullebens erreicht werden sollen, sich sehr wohl auch andere Kompetenzen, wie Lesekompetenz, Schreibkompetenz und Methodenkompetenzen aneignen können, die für ihr schulisches Leben essenziell sind.

Es ist noch einiges für die islamische Religionspädagogik zu leisten, was aber zugleich auch ein großer Beitrag zum österreichischen Bildungssystem wäre. Im Laufe der Arbeit wurde auch ersichtlich, dass die allgemeine pädagogische Darstellung im großen Ausmaß für die islamische Religionspädagogik/-didaktik angewendet werden kann. Diese Anwendung der allgemeinen Pädagogik kann die islamische Religionspädagogik zu einem wissenschaftlichen Gewinn führen, indem die muslimische Community in Österreich in besserer Art und Weise gefördert wird und der islamische Religionsunterricht an Qualität gewinnt. In den letzten Jahren wurde dafür einiges gemacht und es konnte bereits ein erster Ertrag erzielt werden, denn die SchülerInnen im Pflichtschulbereich dürfen mit kompetenzorientierten Büchern unterrichtet werden und die Lehrkräfte erhalten eine qualitative pädagogische Ausbildung, die für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht sehr wichtig ist. In Zukunft soll die bereits vorhandene Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts in positiver Weise weitergeführt werden, sodass die Lücken bezüglich eines qualitativen islamischen Religionsunterrichts geschlossen werden können.

Dieses Konzept ist somit eine Darstellung eines kompetenzorientierten Unterrichts, der nicht nur das Ziel hat, dass die SchülerInnen ein Thema kennen, sondern vor allem möchte, dass sie dieses Wissen verstehen und auch umsetzen können. D. h., dass die SchülerInnen sich das Wissen nicht nur reproduktiv aneignen sollen, sondern dieses auch transferieren und darüber reflektieren können. Somit können sie aus diesem Wissen heraus über die Probleme in ihrem Alltag reflektieren und diese dementsprechend lösen. Auch nach den Bildungsstandard soll/kann dieses *Können* anhand der Kompetenzdimension bemessen werden, indem hier Kompetenzstufen (mindestens, standardmäßig und idealerweise) vorgegeben werden. Hier ist

vor allem wichtig, dass die SchülerInnen nicht nur die Biographie der Gelehrten kennen, sondern ihre Denkrichtung richtig verstehen und darüber reflektieren können. Dafür benötigen sie nach der Reproduktionsphase die Transferphase, um das Gelernte richtig deuten zu können. Dies ist erforderlich im Sinne der neuen Bildungsstandards und der Entwicklung des islamischen Religionsunterrichts in Österreich.

Die SchülerInnen sollen nach diesem Konzept in der Lage sein, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten auch in anderen Situationen anwenden/umsetzen zu können. Dafür ist nötig, dass die aufeinanderfolgenden Lernbausteine im Zusammenhang stehen und stufenweise durchgeführt werden, sodass die SchülerInnen nicht nur oberflächlich lernen, sondern ihre innere Beziehung zu den Inhalten geweckt wird. Hierbei soll nicht nur über einzelne Lernsegmente gedacht, sondern das ganze Thema aufbauend konzipiert und erarbeitet werden. Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Arbeit ein Teilbereich aus dem Thema „Sufismus“ thematisiert und detailliert bearbeitet, um die Erarbeitung und Planung der aufeinanderfolgenden Lernbausteine anhand der einzelnen Phasen (Reproduktion, Transfer, Problemlösung) schrittweise darzustellen. Bevor näher darauf eingegangen wird, ist es wichtig, das Konzept von Schmoll & Braun (2014) anzusprechen.

Die kompetenzorientierte Unterrichtsplanung in dieser Arbeit wurde nach dem Konzept von Schmoll & Braun (2014) entworfen, weil das genannte Konzept für den Entwurf der entsprechenden Unterrichtsplanung am ehesten geeignet war. Wenn nach diesem Konzept vorgegangen wird, werden zuerst bei der Ermittlung des Kernanliegens die Grundlagen (u. a. Curriculum, Lehrplan, Bedingungen der Klasse, usw.) erfasst. Danach wird – aus diesem Kernanliegen heraus – bei der Entwicklung des Unterrichtskonzeptes festgestellt, anhand welcher Methoden und Materialien das Thema vermittelt bzw. unterrichtet werden soll. Bei der Strukturierung des Lehr- und Lern-Prozesses, die als Reflexionsphase (bzw. Phase der Problemlösung) dient, wird das Gelernte anhand eines Beispiels angewendet, um von der theoretischen Ebene in die praktische überzugehen. Die Strukturen des beschriebenen Konzeptes stimmen mit den im Lehrplan für den islamischen Religionsunterricht an Oberstufen genannten Erwartungen für den kompetenzorientierten Unterricht (Reproduktion, Transfer und Problemlösung/Reflexion) überein bzw. diese sind geeignet, um diese Erwartungen zu erfüllen. Man kann je nach Thema die Methode entsprechend ändern, aber wenn man sich nach diesem Konzept bzw. dessen Strukturen richtet, werden die Voraussetzungen für eine (erfolgreiche) kompetenzorientierte Unterrichtsplanung (weitgehend) erfüllt. Hier muss natürlich auch betont werden, dass die Planung und

Umsetzung eines kompetenzorientierten Unterrichts eine aufwendige Arbeit für eine Lehrperson darstellt und gewisse Kompetenzen verlangt. Das Ziel bei diesem Konzept ist, dass die SchülerInnen zum systematischen Lernen angeregt werden, um ihr Bildungsziel schrittweise zu erreichen. Gleichzeitig hat dieses systematische und schrittweise Lernen zur Folge, dass bestimmte Kompetenzen erlernt oder erweitert werden (z. B. Sach-, Methoden-, Sozialkompetenzen, usw.).

Bei der Zusammenfassung der gesamten Arbeit ist es wichtig, dass auf die einzelnen Schritte bei der Planung eingegangen wird, um den jeweiligen Mehrwert herausarbeiten zu können.

Bei der Reproduktionsphase wird zuerst bei den Merkmalen der Sufi-Lehre die Placemat-Methode angewendet, damit die SchülerInnen durch eigenes Handeln ihr Vorwissen wecken und über diese Inhalte in der Gruppe diskutieren können. Danach sollen sie ihre Ergebnisse sammeln und präsentieren. Dies ermöglicht, dass sie sich intensiv mit diesem Thema beschäftigen und ihre Kompetenzen (Sachkompetenz, methodische Kompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Fragekompetenz) erweitern können. Sie lernen einerseits mit dieser Methode umzugehen und andererseits in der Gruppe zu arbeiten, um ein gemeinsames Endergebnis herauszubekommen. Damit wird das Vorwissen abgerufen und kategorisiert und die Sachbereiche werden geklärt. Weiterhin wird die Fragekompetenz angesprochen, die eine Motivation bzw. ein Interesse verlangt, um eine eigenständige Frage zum gelernten Thema formulieren zu können. Die Formulierung der Frage setzt den Prozess des Denkens in Gang und ermöglicht eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema. Dies kann dazu führen, dass auf der Basis dieses Impulses bzw. Vorwissens eine problemorientierte Fragestellung formuliert wird und auch dementsprechende Antwortthesen entwickelt werden können.

Somit können die SchülerInnen in dieser Phase durch hohe Schüleraktivität und Einbezug ihrer individuellen Interessen (auf Grund der selbst bzw. in der Gruppe formulierten Frage) ihre Fähigkeiten weiterentwickeln.

Die einzelnen Texte über die vier Gründer der Sufi-Lehre werden nach diesem Konzept auch in der Reproduktionsphase eingesetzt, damit die SchülerInnen anhand der anschließenden Gruppenpuzzle-Methode deren Inhalte durch eigenes Handeln erarbeiten und verstehen können. Die Elementarisierung der Inhalte spielt dabei eine große Rolle, denn der Lernstoff soll für die SchülerInnen auf das Wesentliche reduziert werden, damit die Konzentration auf die Kernaussagen gerichtet ist. Bei der Formulierung der Texte wird auf die aufbauenden Kernaussagen fokussiert, somit dient das Ganze nicht nur als eine einzelne Lernsequenz,

sondern die SchülerInnen werden systematisch auf die Möglichkeit einer Problemlösung hingeführt. Dadurch werden die Kompetenzen (Sach-/Fachkompetenz, methodische Kompetenz, soziale Kompetenz, kommunikative Kompetenz und Lesekompetenz) erweitert, sodass sie über die gelernten Inhalte in der zweiten Phase (Transferphase) reflektieren und die Aufgabenstellungen dementsprechend richtig beantworten können. In dieser Phase sollen sie die Texte verstehen können, damit sie sich in der Transferphase intensiv mit dem Inhalt auseinandersetzen und ihre Reflexionskompetenz erweitern können. Dafür ist die Gruppenpuzzle-Methode geeignet, weil die SchülerInnen handlungsorientiert arbeiten und lange Texte durch eigenes Handeln und Kommunikation mit den MitschülerInnen erarbeiten und verstehen können.

In der Transferphase werden die Aufgabenstellungen für jede Gruppe unterschiedlich formuliert, damit sie gruppenweise auf dieses breite Thema eingehen und es detailliert bearbeiten können. Die Aufgabenstellung spielt dabei eine wichtige Rolle, denn diese soll die SchülerInnen zur kritischen Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt führen. Dies kann zur individuellen Annäherung oder Ablehnung führen, beides ermöglicht eine konstruktive Aneignung des Lernstoffes. Die anwendungsorientierten Fragen bzw. Aufgaben, die die SchülerInnen beantworten bzw. erarbeiten sollen, kann die Lehrkraft, je nach Lernziel, anders formulieren. Hierbei richtet sich die Aufgabe einerseits an die Gruppe aber andererseits auch an den einzelnen Schüler, der diese individuell lösen kann/soll. Die Wissensvernetzung und Transferfähigkeit werden hier verlangt, weil sie ihr Wissen transferieren und umsetzen sollen. Die Umsetzungsstärke der SchülerInnen wird gefördert und ihnen wird ermöglicht, ihre Fähigkeiten als Endprodukt darzustellen.

Der bis jetzt erarbeitete Lerninhalt wird bei der Problemlösung/Reflexionsphase anhand einer Textanalyse erarbeitet und umgesetzt. In dieser Phase wird den SchülerInnen ermöglicht, das angeeignete Wissen anhand eines Beispiels umzusetzen. Das Ziel dieser ausgesuchten Methode (Textanalyse) ist, dass das Thema Gottesliebe und Gottesfurcht anhand der islamischen Hauptquellen erarbeitet und den SchülerInnen eine Möglichkeit gegeben wird, einen engen Zusammenhang zwischen diesen Themen und dem Islam herzustellen und die Kernaussage der Texte herauszuarbeiten und auch ihre eigene Meinung zu bilden. Um die vorgegebenen Fragen zu beantworten, müssen sie sich mit beiden Texten auseinandersetzen, somit können sie ihr eigenes Urteil bilden und das vorhandene Problem lösen, indem sie Stellung dazu nehmen und diesen interpretieren. Dabei wird ihre Deutungskompetenz

entwickelt, die dazu führen kann, dass sie auch in anderen Situationen mögliche Konsequenzen erkennen und dementsprechende Perspektiven entwickeln.

Die Unterrichtsplanung nach Schmoll & Braun (2014) vereinfacht den komplexen Planungsprozess für einen kompetenzorientierten Unterricht und strukturiert diesen (von oben nach unten denken). Da der Prozess der Planung nicht linear verläuft, lässt es sich im Kopf der planenden Lehrkraft dementsprechend mischen, aber für eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung ist diese Vorgehensweise notwendig. Wie in Abb. 1 zu sehen ist, stellt die abschließende Strukturierung des Lehr-Lern-Prozesses gleichzeitig die notwendige Rückfrage dar. D. h., ob der geplante Stundenverlauf das formulierte Kernanliegen erfüllt. Dies ermöglicht der planenden Lehrperson, über die geplante Unterrichtsvorbereitung zu reflektieren und festzustellen, ob die Hauptlernziele bzw. das Kernanliegen von den Lernenden erreicht worden sind/ist (vgl. Schmoll & Braun, 2014, S. 8).

Wenn man das gesamte Konzept betrachtet, wird erkennbar, dass es sich nicht nur um eine einzige Kompetenz handelt, sondern die SchülerInnen in jeder einzelnen Phase mit mehreren Kompetenzen zu tun haben. Gleichzeitig kann man sagen, dass diese Kompetenzen miteinander zusammenhängen. Beispielsweise wenn die SchülerInnen einen Text bekommen, müssen sie ihn lesen (Lesekompetenz), darüber sprechen (kommunikative Kompetenz), die Fragen beantworten (Schreibkompetenz/Sachkompetenz) und sich individuell mit dem Inhalt auseinandersetzen (Persönlichkeitskompetenz).

Auch wenn die Erarbeitung des Konzeptes auf theoretischer Ebene komplex erscheint, bringt die praktische Umsetzung in Bezug auf die Entwicklung der SchülerInnen auf lange Dauer einen großen Gewinn. Außerdem zeigt der kompetenzorientierte Religionsunterricht, dass der Religionsunterricht nicht nur Sach- und Fach- sowie religiöse Kompetenzen behandelt, sondern viele weitere Kompetenzen anspricht, die auch in anderen Fächern behandelt werden (z. B. Lese-, Frage-, Methodenkompetenz, usw.).

11. Anlagen

Arbeitsblatt 1: Die Merkmale der Sufi-Lehre

Aufgabenstellung:

- *Lies den Text über die Merkmale der Sufi-Lehre durch und schreibe auf, was für dich interessant oder neu war. Formuliere eine Frage zu den Merkmalen, die du mit deiner Gruppe besprechen und bearbeiten möchtest (Einzelarbeit).*
- *Gib das Plakat im Uhrzeigersinn weiter und besprecht die Fragen, die von dir und deinen Gruppenmitgliedern aufgeschrieben wurden (Gruppenarbeit).*
- *Schreibt in die Mitte des Plakats die Ergebnisse und Anregungen und evtl. eine Frage, die du mit der Klasse besprechen möchtest (Gruppenarbeit).*

Taṣawwuf ist nach den Sufis keine bloße geistige Bewegung in der islamischen Welt, sondern die innere Dimension des Islam. Sufis sind nicht nur diejenigen, die eine islamische Wissenschaft gelernt und darin geforscht haben, sondern sie haben diese auch verinnerlicht. Durch ihre volle Hingabe entwickeln sie sich immer weiter und bekommen dadurch eine neue, höhere Position. Der Sufismus, auch „taṣawwuf“ genannt, bildet gegenüber dem orthodoxen Islam eine innwendig ausgerichtete Glaubensrichtung, die die Reinigung des Herzens empfiehlt. Nach den Islamwissenschaftlern wird der Sufismus als eine islamische Glaubensrichtung anerkannt, die nach dem Koran und Sunna des Propheten Muhammad ausgeübt wird. Die Sufis weisen auf einen von Abū Huraira überlieferten Ḥadīṭ Qudsī hin, demgemäß der Prophet Muḥammad sagte:

„Wahrlich, Allah sagte: ‚Wer einen Meiner Diener befiehlt, der unter Meinem Schutz steht, dem habe Ich den Krieg erklärt. Mein Diener nähert sich Mir nicht mit etwas, das Ich mehr liebe, als das, was Ich ihm als Pflicht auferlegte. Und Mein Diener fährt fort, sich Mir durch die Nawafil (freiwillige Leistung) zu nähern, bis Ich ihn liebe. Und wenn Ich ihn liebe, bin Ich sein Hören, mit dem er hört, sein Sehen, mit dem er sieht, seine Hand, mit der er zupackt, sein Fuß, mit dem er schreitet. Wenn er Mich um etwas bittet, werde Ich es ihm gewiß erfüllen, und wenn er bei Mir Zuflucht sucht, werde Ich ihm gewiß Zuflucht gewähren. Und niemals werde Ich etwas bei dessen Fälligkeit aufschieben, wie Ich dies tue, wenn das Leben eines Gläubigen in Gefahr gerät; denn er verabscheut den Tod, und Ich verabscheue es, ihn im Stich zu lassen““ (Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Herzergreifendes (Riqaq), Nr. 6502).

Sie werten das als Beweis für die Sinnhaftigkeit ihrer freiwilligen Leistungen, die sie durch verschiedene Formen der Anbetung (Dīkr, Tawakkul usw.) unternehmen, um sich dadurch Gott zu nähern.

Arbeitsblatt 2.a : Gruppe A

Die bekanntesten Gründer der Sufi-Lehre: Ḥasan al-Baṣrī (642 n. Chr. – 728 n. Chr.)

Der vollständige Name von Ḥasan al-Baṣrī lautet: al-Ḥasan b. Abī l-Ḥasan Yasār al-Baṣrī. Er wurde im Jahre 642 n. Chr. in Medina geboren und starb im Jahre 728 in Basra. Sein Vater hieß Ġasār und seine Mutter hieß Naw Ḥaira. Ḥasan kam als Sohn einer/s freigelassenen Mutter und Vaters in Medina auf die Welt.⁶⁷ Zwischen 670–673 n. Chr. nahm er mit ‘Abdullāh b. Samura an den Kriegen in Zābulistān, Anduqān und Andagān teil. Nach der Schlacht von Šiffin ließ er sich in Basra nieder und heiratete dort eine Nicht-Araberin und bekam drei Kinder (ein Mädchen und zwei Jungen). Er mischte sich nicht in die politischen Meinungsverschiedenheiten seiner Zeit ein und empfahl auch anderen, sich fernzuhalten und diese Angelegenheit Gott zu überlassen. Mit seinen Predigten bemühte er sich, den Zusammenhalt der Muslime aufrecht zu erhalten, und war auch bereit, den Herrscher zu warnen, wenn dieser einen Fehler machte.⁶⁸

Ḥasan al-Baṣrīs Erkenntnislehre und seine wissenschaftliche Persönlichkeit:

Seit seiner Kindheit lernte Ḥasan al-Baṣrī die Weisheit und das Wissen des Islams und lernte die arabische Hochsprache von den Gelehrten, da er selbst kein Araber war. Er galt als „Meer der Erkenntnis“ und seine Worte waren nach allgemeiner Ansicht der Zeitgenossen voller Weisheit. Ḥasan al-Baṣrī hatte den Koran mit 12 Jahren auswendig gelernt und sich durch die Begegnung und den Unterricht mit den Ṣaḥāba⁶⁹ (darunter Anas b. Mālik) in der Ḥadīṭwissenschaft weiterentwickelt. Das erste Beispiel eines sufischen Korankommentars gab Ḥasan al-Baṣrī, wobei er die Weise und Methode der Askese (*zuhd*) anwendete. Er ist eine Person, die in bestimmten Themen, wie Aḥādīṭ, Koranexegese (Sufi-Koranexegese) und Kalām, eine wichtige Rolle spielte und zählt zu den größten Vertretern der asketischen Bewegung.

Al-Ġazālī (1979) zitierte in seinem Werk Ḥasan al-Baṣrī und sagte: „Wer Gott recht erkennt, der liebt ihn, und wer die Welt recht erkennt, der hasst sie; nur so lange ist der Gläubige lustig, als er gedankenlos ist, wenn er aber nachdenkt, so wird er ernst.“⁷⁰ Diese Aussage beinhaltet einerseits, dass der Gläubige zuerst seinen Schöpfer erkennen soll, um dadurch Ihn

⁶⁷ Saġiroġlu, Ekrem (2012). Hasan-ı Basrî. Hayatı, Takvası, Sözlery.

⁶⁸ Aydınlı, Abdullah (1988). Hasan Basri. Hayatı ve hadîs ilmindeki yeri (S. 91-113).

⁶⁹ Muslime, die den Propheten gesehen und an ihn geglaubt haben.

⁷⁰ Ġazzālī, Abū-Ḥamid Muḥammad Ibn-Muḥammad al-(1979). Das Elixier der Glückseligkeit. Übersetzt v. Hellmut Ritter.

so zu lieben, wie Er es verdient. Wenn der Mensch die volle Macht und Barmherzigkeit seines Schöpfers erkennt, fällt es ihm leichter, diese große Macht zu lieben und nach seinem Wunsch zu leben. Andererseits beinhaltet diese Aussage, dass der Gläubige lachen kann, solange er nicht über das Diesseits und Jenseits nachdenkt und wenn er beginnt darüber nachzudenken, so wird er gleich ernst. Mit der Aussage „und wer die Welt recht erkennt, der hasst sie“ betont Ḥasan al-Baṣrī, dass der Gläubige über seinen Schöpfer und das Jenseits nachdenken soll, um zu begreifen, dass das Diesseits vergänglich ist und die wahre Liebe nur Gott verdient.

Ḥasan al-Baṣrī beschäftigte sich viel mit der Religion und war voller Hingabe ein Diener Gottes. Seiner Ansicht nach sind die Menschen vor Gott gleich und unterscheiden sich nur in Bezug auf die *taqwā* und die Askese (*zuhd*). Die Überlieferungen weisen darauf hin, dass Ḥasan al-Baṣrī sehr gottesfürchtig war und Gottes Zorn fürchtete, weshalb er oft bedrückt war und viel weinte. Im Gegensatz zum späteren *taṣawwuf*-Verständnis, das die Liebe Gottes im religiösen Leben als Grundlage setzte, gilt Ḥasan al-Baṣrī als Vertreter und Anführer der „Basra-Zuhd-Schule“, die auf der Ehrfurcht vor Gott basierte und nur vor Gott volle Ehrfurcht zeigte. Er war sehr gottesfürchtig, sich stets der Mangelhaftigkeit seiner Gottesdienste bewusst und fürchtete das Jenseits.

Seine Rolle in der Ḥadīṭwissenschaft

Ḥasan al-Baṣrī war sehr bekannt aufgrund seiner Tradierungen in der Ḥadīṭwissenschaft, sodass Ḥadīṭe von ihm in den al-Kutub as-sitta (sechs sunnitischen Ḥadīṭ-Sammlungen) enthalten sind, weil er sich intensiv damit beschäftigte und großen Wert darauf legte. Zu dieser Zeit war die Ḥadīṭwissenschaft noch nicht wirklich weit entwickelt. Aṣ-Ša‘bī erzählte, dass al-Baṣrī jeden bestätigte, der einen Ḥadīṭ tradierte, und nicht auf dessen *sanad* (Überlieferungskette des Ḥadīṭ) achtete und manchmal sogar vergaß, von wem dieser tradiert wurde. ‘Alī b. Zayd b. Ġūd erzählte:

„Ich habe dem Ḥasan al-Baṣrī einen Ḥadīṭ tradiert und als er diesen Ḥadīṭ weiterüberlieferte, fragte ich ihn, von wem er ihn gehört hatte. Er antwortete mir, dass er es nicht wüsste, nur, dass diese Person dünn gewesen war. Ich antwortete ihm darauf, dass ich es gewesen war, der ihm überliefert hatte.“

Obwohl er zu den Gerechten und Vertrauenswürdigen gehörte, zeigt diese Überlieferung von ‘Alī b. Zayd b. Ġūd, dass er kein gutes Gedächtnis hatte. Dies kann aufgrund der Menge der Ḥadīṭe sein, weil er sehr vieles hörte und sich bemühte, alles weiter zu tradieren.

Wenn ein Ḥadīṭ von vier Ṣaḥāba gehört wurde, nahm er an, dass er direkt vom Propheten Muḥammad kommt und er tradierte Ḥadīṭe von Ṣaḥāba, die er selber gesehen hatte oder auch nicht, weiter. Er überlieferte Ḥadīṭe mit sanad (Überlieferungskette) oder auch ohne. Er zählt zu den Ṭīqa (Gerechten und Vertrauenswürdigen) und sieht die sinngemäße⁷¹ Tradierung des Ḥadīṭ als erlaubt. Er gab also mehr Wert auf *matn* (Text des Ḥadīṭ) und deshalb zählen viele seiner tradierten Aḥādīṭ als *Mursal*-Ḥadīṭe und aus diesem Grund wird gesagt, dass er von jedem Ḥadīṭe tradierte. Im Vergleich zu den großen späteren Ḥadīṭ-Gelehrten al-Buḥārī oder Imam Muslim, die bei der Ḥadīṭüberlieferung sehr viel Wert auf den *sanad* (Überlieferungskette) legten, zeigt Ḥasan al-Baṣrī eine andere Art von Ḥadīṭüberlieferung, die wegen seiner frommen Persönlichkeit akzeptiert wird. Für ihn war der Text wichtig und dass er weiter tradiert wurde und nicht so sehr der Tradierer selbst. Dies kann auch deshalb sein, weil er sehr viel mit den Ṣaḥāba in Kontakt war und aus dem Text heraus verstand, ob dieser zur Lebensweise des Propheten bzw. der Ṣaḥāba, die nach seinem Vorbild lebten, passte oder nicht.

Aufgabenstellung:

1. Ordne die einzelnen Sufi-Gelehrten ihren Merkmalen zu und beschreibe ihre Denkrichtung (in mindestens 3-4 Sätzen).
2. Spezialaufgabe für Gruppe A: Hasan al-Baṣrī
 - b. Gruppenarbeit: Ḥasan al-Baṣrī wurde in der Ḥadīṭwissenschaft sehr geschätzt (darunter der Ṣaḥāba Anas b. Mālīk). Was denkst du über seine Vorgehensweise in der Ḥadīṭwissenschaft, indem er mehr Acht auf den Text (*matn*) gibt als auf die Überlieferungskette (*sanad*)? Ist diese Vorgehensweise korrekt und zulässig? Diskutiert in der Gruppe und begründet eure Meinung.
 - c. Einzelarbeit: Die Ehrfurcht vor Gott ist für die Denkrichtung von Ḥasan al-Baṣrī ausschlaggebend. Wieso ist es für Muslime wichtig, dass sie nur vor Gott Ehrfurcht haben? Schreibe deine eigene Meinung dazu.

⁷¹ Wenn es sich um ‘Ibāda (Gottesdienst) handelt, darf nicht sinngemäß überliefert werden, oder wenn jemand die Sprache und den Fiqh betreffend als Unwissender gilt, darf ebenfalls nicht sinngemäß, sondern nur wortwörtlich tradiert werden. Auch nach der allgemeinen Meinung der Gelehrten (al-ḡumhūr) darf ein Ḥadīṭ nur von jemandem, der sich in der Sprache und in den Fiqh-Angelegenheiten auskennt, sinngemäß tradiert werden.

Arbeitsblatt 2.b: Gruppe B:

Die bekanntesten Gründer der Sufi-Lehre: Rābi‘a al-‘Adawiyya (714 oder 718 n. Chr. –801 n. Chr.)

Rābi‘a al-‘Adawiyya ist in Basra im Jahr 714 oder 718 n. Chr. geboren und im Jahr 801 n. Chr. gestorben. Sie war die vierte Tochter einer armen Familie und hieß deshalb Rābi‘a (weil sie die vierte Tochter war). Sie ist im jungen Alter eine Waise geworden. Auf Grund der Hungersnot in Basra blieb sie alleine, ohne ihre Geschwister und wurde als Sklavin verkauft. Am Tag musste sie schwere Arbeiten machen und die Nächte nützte sie für ihre Gottesdienste. Es wird überliefert, dass eines Nachts, während sie ihren Gottesdienst verrichtete, der ganze Raum von einem Licht beleuchtet wurde, sodass ihr Besitzer entschied, sie zu befreien, weil er Angst hatte und eine solche Erscheinung nicht für normal befand. Nachdem sie eine freie Frau geworden war, vollbrachte sie ihre Ḥağğ (Pilgerfahrt) und kehrte nach Basra zurück und führte dort ihr Leben weiter. Viele wollten sie heiraten, wobei sie dies immer ablehnte. Sie führte ein asketisches Leben und wollte sich nicht durch Heirat an das Diesseits binden.⁷² Rābi‘a al-‘Adawiyya selbst hinterließ keine Schriften, sondern lediglich Gedichte oder Gebete, die ihr von anderen Autoren zugesprochen werden.

Im 7-8. Jh. n. Chr. gab es eine Tendenz zur Ehelosigkeit bei den Asketen, weil das Gedankengut bei den männlichen Asketen entstand, dass die Frauen sie vom Gottesdienst ablenkten und ihre emotionale Hingabe und Entwicklung beeinflussten.⁷³ Dies kritisierten einige Gelehrte sehr, weil der Prophet Muḥammad (s.) selbst verheiratet war und die Frauen des Propheten eine hohe Stellung haben, die „Mütter der Gläubigen“ genannt werden. Die erste Frau des Propheten, Ḥadīḡa, die eine treusorgende Ehefrau war und eine große Anteilnahme an den religiösen Erlebnissen des Propheten zeigte, an denen sie auch mit ihrem Vermögen und ihrer Hilfe mitwirkte, zählt als ein gutes Beispiel.

Die reine Liebe zur Gott

Rābi‘a al-‘Adawiyya ist die zweite wichtige sufische Persönlichkeit in Basra. Ihr Weg unterscheidet sich von dem Ḥasan al-Baṣrīs, da ihr Ausgangspunkt nicht Furcht, Besorgnis oder der Wunsch ins Paradies zu gelangen ist, sondern sie strebte nur nach der Liebe Gottes.

⁷² Küçük, Hülya & Ceyhan, Semih (2007). Râbia el-Adeviyye. Basralı kadın sûfi (S. 380-382).

⁷³ Kıpçak, Nur (2014). Kadın evliyaların erkek olarak anılması üzerinde tevhit ve mücerretliğin etkisi (S. 879-890).

Um diese Erkenntnis von Rābi‘a al-‘Adawīyya besser zu verstehen, sollte zuerst geklärt werden, was der Begriff *Liebe* bedeutet. Diesbezüglich sieht Hajatpour (2017) den Begriff *maḥabba* zutreffend, weil auch im Koran dieses Wort benutzt und als eine Eigenschaft der Menschen und Gottes genannt wird.⁷⁴

Im Koran steht:

*„O ihr, die ihr glaubt, wenn einer von euch von seiner Religion abfällt, so wird Gott (anstelle der Abgefallenen) Leute bringen, die Er liebt und die Ihn lieben, die den Gläubigen gegenüber sich umgänglich zeigen, den Ungläubigen gegenüber aber mit Kraft auftreten, die sich auf dem Weg Gottes einsetzen und den Tadel des Tadelnden nicht fürchten. Das ist die Huld Gottes; Er läßt sie zukommen, wem Er will. Gott umfaßt und weiß alles.“*⁷⁵

Diesbezüglich berichtet Anas, dass der Prophet Muḥammad (s.) sagte:

„Wer immer die (folgenden) drei Eigenschaften besitzt, findet Freude am Glauben: Wenn seine Liebe zu Allāh und Seinem Gesandten stärker ist als seine Liebe zu allem anderen, wenn seine Liebe zu einem Menschen nur Allāh gewidmet ist, und wenn er den Rückfall zum Unglauben (Kufr) genauso verabscheut, wie er es verabscheut, ins Feuer geworfen zu werden“ (Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Kapitel 1, Nr. 0016).

Um zu verstehen, was die Liebe in Bezug auf Gott bedeutet, ist es wichtig zu erkennen, was das Wesen der Liebe bedeutet und was seine Bedingungen und Ursachen sind. Nach al-Ġazālī kann der Mensch nur das lieben, worüber er Wissen und Erkenntnis hat. Es gibt zwei Wesen der Liebe, das eine ist die Wahrnehmung von Dingen, die einem Lust bereiten. Die Dinge, die wahrgenommen werden, können für einen lustvoll sein, ihm Schmerz bereiten oder weder Lust noch Schmerz bewirken. Der Mensch liebt das, was ihm Lust bereitet und hasst, was ihm Schmerz bereitet.⁷⁶ „Die Liebe besteht also in der Neigung der Natur zu dem, was Lust bereitet. Wenn sich diese Neigung befestigt und stark wird, so wird sie Liebesleidenschaft genannt.“ Das zweite ist, dass die wahrgenommene Liebe, je nach Gegenstand oder Organ, sich in verschiedenen Arten teilt und dadurch entsteht die Liebe.

Über die Ursachen und Arten der Liebe schreibt al-Ġazālī, dass es fünf Ursachen der Liebe gibt, die erste ist, dass das Individuum sich selbst (also das eigene Ich) mit seiner Vollkommenheit liebt, die zweite ist die Liebe der Wohltaten (also liebt man einen Menschen

⁷⁴ Hajatpour, Reza (2017). Sufismus und Theologie. Grenze und Grenzenüberschreitung in der islamischen Glaubensdeutung.

⁷⁵ Vgl. Koran: 5:54

⁷⁶ Ġazzālī, Abū-Ḥāmid Muḥammad Ibn-Muḥammad al-(1979). Das Elixier der Glückseligkeit. Übersetzt v. Hellmut Ritter.

wegen seines Handelns und diese Liebe kann sich vermehren oder vermindern), die dritte ist die Liebe um dessen selbst willen (alles Lustvolle und Schöne wird geliebt) und die vierte ist die Liebe von dem Wesen der Schönheit. Diese Schönheit ist nicht beschränkt auf das Äußere, sondern die „Schönheit eines Dinges besteht darin, dass die seinem Wesen entsprechende und ihm mögliche Vollkommenheit an ihm in Erscheinung tritt.“ Die fünfte und letzte Ursache der Liebe ist „die verborgene innere Verwandschaft zwischen dem Liebenden und dem Geliebten.“ All diese fünf Ursachen finden sich bei der Gottesliebe zusammen, weil nur Gott der Liebe würdig ist. Nach al-Ġazālī ist „die höchste Vollkommenheit, die der Mensch erreichen kann, [...] die, dass die Liebe zu Gott sein Herz so erfüllt, dass sie alles andere aufhebt, und wenn das nicht möglich ist, sie doch die Liebe zu allen anderen Dingen überwiegt.“

Rābi‘a al-‘Adawīyyas bekannteste Lehre ist die reine Liebe und Freundschaft zu Gott und sie gilt als die Erste, die das in Worten ausdrückte. Jeder, der wahrhaftig liebt, sucht nach der Innigkeit mit seinem Geliebten, so auch der wahre Gläubige mit Gott. Diese Liebe soll, ohne Furcht vor der Hölle oder Wunsch nach Paradies sein, sondern nur um Gottes willen bestehen. Das gesamte Streben und Tun soll deshalb sein, nicht um die Früchte des Paradieses zu bekommen, sondern nur um Gottes Wohlgefallen zu erlangen. Also sollen sich die Gläubigen um der Nähe zum Schöpfer willen und um seiner Liebe willen bemühen. Rābi‘a soll auch sehr oft wie Ḥasan al-Baṣrī traurig gewesen sein, aber nicht, weil sie hoffnungslos war oder Gottes Strafe fürchtete, sondern aufgrund der großen Liebe und tiefen Sehnsucht nach Gott.⁷⁷ Sie bezog sich auf die Sūra al-Mā‘ida: *„Wer sich Gott und seinen Gesandten und diejenigen, die glauben, zu Freunden nimmt (gehört zu ihnen): Die Partei Gottes sind die Obsiegenden.“*⁷⁸ und interpretierte dies mit zwei Vorlieben. Eine ist der Ausdruck der Liebe ihrer Verbindung zu Gott und die andere ist die Liebe, die Gott in ihr erschaffen hat und deren nur Er würdig ist. Rābi‘a al-‘Adawīyya weist auf zwei Arten von Gottesliebe. Die erste ist die Liebe, die dazu führt, sich von allem abzuwenden, was zur Ablenkung von Gottes Gedenken führt, aber in der Hoffnung auf Belohnungen von Gott, die andere ist die Liebe zu Gott, nur weil Er Gott ist, was mit keinen Erwartungen verbunden ist. Nach ihr ist die zweite Liebe die wahre Liebe gegenüber seinem Schöpfer, die sein soll, und sie sagt deshalb:

⁷⁷ Sunar, Cavit (1978). *Ana hatlarıyle İslam Tasavvufu tarihi*.

⁷⁸ Vgl. Koran: 5:56.

„O Gott, wenn ich Dich aus Furcht vor der Hölle anbete, so verbrenne mich in der Hölle, und wenn ich Dich in der Hoffnung auf das Paradies anbete, so entziehe es mir; doch wenn ich Dich um Deiner selbst willen anbete, so enthalte mir Deine ewige Schönheit nicht vor.“⁷⁹

Sie strebt nach einer aufrichtigen Liebe, die nicht egoistisch oder kurzzeitig ist, sondern eine Liebe, die dauerhaft ist, nämlich die Liebe zur Schönheit Gottes.

Aufgabenstellung:

1. Ordne die einzelnen Sufi-Gelehrten ihren Merkmalen zu und beschreibe ihre Denkrichtung (in mindestens 3-4 Sätzen).
2. Spezialaufgabe für Gruppe B: Rābi‘a al-‘Adawiyya
 - a. Einzelarbeit: Rābi‘a al-‘Adawiyya war für ihre reine Gottesliebe bekannt. Inwieweit und unter welchen Umständen kann diese Denkweise von einer/m europäischen Muslim/in umgesetzt werden?
 - b. Gruppenarbeit: Rābi‘a al-‘Adawiyya hatte nie geheiratet, weil sie der Meinung war, dass die Ehe sie von ihren Gottesdiensten ablenken würde. Vergleiche diese Haltung mit dem Leben des Propheten Muhammad (s.) und schreibe deine eigene Meinung dazu. Begründe deine Meinung und versuche diese aus den Hauptquellen (Koran und Sunna) zu belegen.

⁷⁹ Schimmel, Annemarie (1992). Dein Wille geschehe. Die schönsten islamischen Gebete.

Arbeitsblatt 2.c: Gruppe C:

Die bekanntesten Gründer der Sufi-Lehre: Al-Ġazālī (1058 n. Chr. - 1111 n. Chr.)

Al-Ġazālī's vollständiger Name lautete Abū Ḥāmid ibn Muḥammad al-Ġazālī aṭ-Ṭūsī aš-Šāfi'ī und er wurde im Jahre 1058 n. Chr. in Tūs, in der Provinz Horasan (im heutigen Iran), geboren und starb im Jahr 1111 n. Chr. Er ist bekannt als großer Denker und wird zum ersten Mal in der islamischen Geschichte mit dem Ehrentitel ‚*Der Beweis des Islams* (ḥuġġat al-Islām)‘ bezeichnet.⁸⁰ Al-Ġazālī zählt bis heute zu den bedeutendsten religiösen Denkern des Islams. Ihm ist die Einführung der aristotelischen Logik und Syllogistik in die islamische Jurisprudenz und Theologie zu verdanken. Damals herrschten die Seldschuken über das Territorium des heutigen Iran und al-Ġazālī wurde in seiner Heimatstadt sowie in Nischapur erzogen.⁸¹ Sein Vater war ein Handarbeiter (Wollspinner), der ein frommer Mann war und seine Mutter war eine Hausfrau. Bevor er starb, hat er einen Mystiker mit der Fürsorge für seine beiden Söhne beauftragt und dieser nahm den Auftrag wahr und erzog die beiden Söhne zur Gottesliebe, sodass einer von ihnen der berühmte islamische Gelehrte Abū Ḥāmid al-Ġazālī wurde und der andere, Aḥmad al-Ġazālī, ein Prediger. Vermutlich hat die Mutter die Jugendzeit ihres Sohnes Abū Ḥāmid al-Ġazālī miterlebt. Al-Ġazālī hatte einen Onkel, der Aḥmad hieß, der islamisches Recht studiert hatte und ein Buch mit dem Namen *Al-Wasīt* verfasste, das eine *Einführung in das islamische Recht* darstellte.⁸² Muḥammad al-Ġazālī war ein muslimischer „Denker, islamischer Universalgelehrter, Scheich, Philosoph, Lehrer, Mystiker und Erzieher, der die gesamte intellektuelle Breite, die spirituelle Tiefe und den geistigen Reichtum des Islams herausgefordert hat“ (al-Daghistani, 2014, S. 8) und zählt zu den wichtigsten Theologen und Sufis.

Bei berühmten Lehrern, wie Abū 'Alī al-Farmīdī (gest. 1084) und bei Ḍiyā' ad-Dīn al-Ġuwainī (gest. 1085), der der berühmteste Gelehrte seiner Zeit und Leiter der Nizāmīya-Schule in Nischapur war, studierte al-Ġazālī islamisches Recht und Sufismus. Nachdem sein Lehrer al-Ġuwainī gestorben war, ging er nach al-Mu'askar an den Hof von Nizām al-Mulk und wurde dort wegen seiner Gelehrsamkeit im Jahr 1091 n. Chr. Lehrer an der Hochschule Nizāmīya in Bagdad, wo er bald zu großer Berühmtheit gelangte und 300 Studenten hatte, die an seinem Unterricht teilnahmen.

⁸⁰ Al-Daghistani, Raid (2014). Muhammad al-Ġazālī. Erkenntnislehre und Lebensweg.

⁸¹ Al-Ġazzālī, Abū-Ḥāmid Muḥammad Ibn-Muḥammad (1979). Das Elixier der Glückseligkeit. Übersetzt von Hellmut Ritter.

⁸² Al-Ghazālī, Abū-Ḥāmid (2010). Der Erretter aus dem Irrtum.

Seine Erkenntnislehre

Allerdings geriet al-Ġazālī in eine innere Krise, die er nicht gleich überwinden konnte und die ihn zwang, sein Leben zu ändern und deshalb gab er sein Lehramt auf und ging nach Damaskus. Nach der Pilgerfahrt im Jahr 1106 n. Chr. verbrachte er zehn Jahre lang als wandernder Derwisch in der Abgeschiedenheit.

Die Suche nach der Wahrheit beschäftigte al-Ġazālī sehr und all die Schulen und Sekten konnten seine Fragen nicht gut genug beantworten, was ihn zu einer absoluten Skepsis brachte – er erkannte, dass die Lehren und Dogmen der verschiedenen Schulen und Sekten auf ihren Wahrheitsgehalt kritisch überprüft werden sollen, um eine richtige, unzweifelhafte Erkenntnis zu gewinnen.

Die Überlieferung des Propheten Muḥammad: „Die Menschen schlafen, und wenn sie sterben, so erwachen sie!“, brachte al-Ġazālī dazu, herausbekommen zu wollen, ob jener Zustand der Sufis, von dem sie behaupten, dass es der Zustand des wahren Wachseins ist, wahrhaftig ist.

Er machte sich daran, prüfte kritisch alle damals herrschenden Schul- und Sektenlehren und kam zur Schlussfolgerung, dass Mystiker Menschen der Erlebniszustände sind, wo ihnen nur das bleibt, was nicht durch Zuhören und Lernen, sondern durch innere Erfahrung und Handeln zu erlangen ist.

So schrieb er in seiner Autobiographie „*Der Erretter aus dem Irrtum*“:

„Ich wusste mit Gewissheit, dass die Ṣūfī diejenigen sind, die auf dem Wege des erhabenen Gottes voranschreiten, besonders weil ihre Lebensweise die beste aller Lebensweisen, ihr Weg der richtigste aller Wege und ihre Gesinnung die reinste aller Gesinnungen ist. Ja sogar, wenn man die Vernunft aller Vernünftigen, die Weisheit aller Weisen und das Wissen der Gelehrten, denen sich die Geheimnisse der Offenbarung erschlossen haben, in sich vereinigte, um auch nur etwas von der Lebensweise und der Gesinnung der Ṣūfī zu verändern und durch etwas Besseres zu ersetzen, so würde ihnen dieses nicht gelingen. Denn alle ihre Bewegungen und Ruhehaltungen, in ihrem Äußeren wie auch im Inneren, sind der Lichtnische der Prophetie entnommen. Hinter diesem Lichte der Prophetie gibt es kein anderes Licht auf Erden, von dem Erleuchtung erlangt werden kann.“

Er strukturierte die Erkenntnisstufen in fünf aufeinander folgende Stufen, die bis zur inneren Erkenntnis führen. Die erste Stufe der Erkenntnis stellt die wahrnehmende Seele *rūḥ ḥassās* dar, die mit ihren fünf Sinnen die Außenwelt wahrnimmt. Die zweite Stufe ist die vorstellende Seele *rūḥ ḥayālī*, die sich der Erfahrungen der wahrnehmenden Seele vergewissert und sie

aufbewahrt. Die dritte Stufe stellt die rationale Seele *rūḥ 'aqlī* dar, wo die rein rationalen Kategorien wie Notwendigkeit, Möglichkeit und Unmöglichkeit wahrnehmbar werden. Die vierte Stufe ist die denkende Seele *rūḥ fīkrī*, worunter eine höhere Funktion der vernünftigen Seele verstanden wird, weil sie rationale Erkenntnisse aufgreift und zwischen ihnen Zusammenhänge und Parallelen herstellt. Die letzte und wichtigste Stufe, um das sichere Wissen zu erlangen, ist das, was er als Schmecken (*ḍauq*) bezeichnet hat, wo nicht nur bloße Erkenntnisse vorhanden sind, sondern mit der Erkenntnis auch ein inneres Erlebnis bzw. eine Erfahrung einhergeht, die höher als das Wissen ist. Die letzte Erkenntnisstufe ist eine Angelegenheit des Herzens, die eine zentrale Rolle bei al-Ġazālī spielte. Es geht also darum, dass man sich von weltlichen Dingen abwendet und Gott allein zuwendet, was auch im Koran⁸³ erwähnt wird. Dies ist mit dem reinen Herzen möglich, dass das wichtigste Organ ist und die Menschen auf den Weg ins Paradies führt. Dies spielt bei der sufischen Erziehung eine wichtige Rolle, weil durch die Reinigung des Herzens der Mensch sich selbst und seinen Schöpfer erkennt, sodass er dann nach dem Wunsch seines Schöpfers handeln und seine große Liebe zu Gott zeigen kann. Nach al-Ġazālī soll man sich selbst erkennen (Selbsterkenntnis) und dann kommt als Zweites, dass man seinen Schöpfer erkennt (Gotteserkenntnis) und dann die diesseitige Welt und zuletzt die jenseitige Welt. Al-Ġazālī zeigte auch, dass der Prophet über Erkenntnisse verfügte, die nicht allen Menschen zugänglich sind. Durch seine kritische Forschung leistete er auf dem Gebiet der islamischen Philosophie große Arbeit und fand heraus, dass es bei den Sufis nicht um praktische Regelungen geht, sondern um eine erzieherische, heilende Behandlung der Seele, die auch als Heilmethode angewendet werden kann.

Al-Ġazālīs Werke, die er im Laufe seines Lebens niedergeschrieben hat, behandeln verschiedene Themen. Von der Aufgabe seiner Lehrtätigkeit bis ins Jahr 1095 hat er vermutlich 17 Werke geschrieben. Einige davon sind: *Die Absichten der Philosophen*, *Die Inkohärenz der Philosophen*, *Der Erretter aus dem Irrtum* (eine Autobiographie), *Das rechte Maß in der Glaubenslehre*, *Vierzig Kapitel über die Prinzipien der Religion*, *Das Kriterium der Unterscheidung zwischen Islam und Gottlosigkeit*, *Neubelebung der Religionswissenschaften*.

Aufgabenstellung:

1. Ordne die einzelnen Sufi-Gelehrten ihren Merkmalen zu und beschreibe ihre Denkrichtung

⁸³ Vgl. Koran: 73:8: „Gedenke des Namens deines Herrn und weihe dich ihm in vollkommener Weihung.“

(in mindestens 3-4 Sätzen).

2. Spezialaufgabe für Gruppe C: Al-Ġazālī

- a. Gruppenarbeit: Beschreibt die 5 Erkenntnisstufen nach al-Ġazālī und was ihr aus der Stufe *Schmecken* (ḍauq) versteht. Gibt als Verständigung ein Beispiel dazu.
- b. Einzelarbeit: Al-Ġazālī fiel in seinem Leben in eine Krise, die er nicht gleich überwinden konnte. Warst du auch einmal in einer Krise und wusstest nicht, was richtig ist?
Wenn, ja: Wie hast du diese Krise überwunden? Was hast du gemacht?
Wenn, nein: Was würdest du tun, wenn du in so eine Situation wie al-Ġazālī gelangst?
Vergleiche deine mögliche Vorgehensweise mit der von al-Ġazālī.

Arbeitsblatt 2.d: Gruppe D:

Die bekanntesten Gründer der Sufi-Lehre: Ibn al-‘Arabī (1165 n. Chr. – 1240 n. Chr.)

Sein vollständiger Name lautet: Muḥammad Ibn ‘Alī Ibn Muḥammad Ibn al-‘Arabī, wobei er sich selbst in seinen Schriften mit dem Namen Ibn al-‘Arabī vorstellt. Er ist bekannt als der größte Meister (Ṣaiḥ al-Akbar), der Wiederbeleber der Religion, der im Jahre 1165 n. Chr. als einziger Sohn einer gebildeten Familie in Murcia geboren wurde und im Jahre 1240 n. Chr. in Damaskus gestorben ist.⁸⁴ Von seiner Abstammung her war er rein arabisch, man vermutet, dass seine Vorfahren aus dem Jemen nach Spanien eingewandert sind.⁸⁵

Ibn al-‘Arabī wuchs in einer religiösen und in Staatsgeschäften aktiven Umgebung auf, in der er durch seinen Vater mit Regierungsleuten und durch seinen Onkel (mütterlicherseits) mit Sufis in Kontakt kam. In Marokko und Andalusien gab es die schwere Krankheit Pest, die auch Ibn al-‘Arabī (mit zwölf Jahren) ansteckte und zu einer tiefen Bewusstlosigkeit führte. Während seiner Bewusstlosigkeit sah er grässlich aussehende Leute, die ihm schaden wollten. Danach sah er ein Wesen, das Freundlichkeit, Kraft und einen wunderbaren Duft ausströmte und die grässlich aussehenden Gestalten besiegte. Als er fragte, wer diese gute Gestalt ist, bekam er die Antwort, dass es die Sūra Yāsīn ist. Als er wieder zu Bewusstsein kam, sah er, dass sein Vater die Sūra Yāsīn fertig rezitierte. Ein anderes Erlebnis, das ihn zu einer Entscheidung brachte, war in seiner Jugendzeit, als er wegen dem Studium des Korans bei seinem Lehrer al-Ḥayyāt war. Hier weiß man aber nicht, auf welche Art und Weise dieser Ruf zu Gott stattgefunden hat.

Ibn al-‘Arabī Erkenntnis

Als Ibn al-‘Arabī 18 Jahre alt geworden war, lernte er die Koranlesekunst bei vielen Gelehrten und studierte zugleich auch die wichtigen Ḥadīṭ- und Fiqh-Bücher bei vielen Rechtsgelehrten. Mit 20 Jahren ging er den Weg eines Mystikers, auf dem er in kurzer Zeit sufische Erkenntnisse ohne einen Scheich erreichte. Er bekam eine *iğāza* (Befugnis) und durfte seine Erkenntnisse weitergeben. Er durfte auch vielen Scheichs und Sufis (etwa 72) begegnen und von ihnen profitieren, die er während langer Reisen aufsuchte. In seinem Leben spielten die Reisen (im Jahr 1202 n. Chr.: Kairo, Palästina, Medina, Mekka [blieb zwei Jahre dort], Bagdad, Mosul, Konya, Damaskus, Hebron, Sivas und Malatya) eine große Rolle.

⁸⁴ Rahmati, Fateme (2007). Der Mensch als Spiegelbild Gottes in der Mystik Ibn Arabis.

⁸⁵ Giese, Alma (Hrg.) (2002). Ibn 'Arabi Urwolke und Welt. Mystische Texte des Größten Meisters.

Ibn al-‘Arabīs Werke

Ibn al-‘Arabīs Werke behandeln immer die Beziehung zwischen dem Schöpfer und der Welt. Diese Werke umfassen alle Bereiche vom religiösen Gesetz bzw. von den Prinzipien der Rechtsprechung bis hin zur Metaphysik. Nach einer Schätzung hat er mehr als 400 Schriften verfasst, viele davon existieren immer noch als Handschrift. Einige davon sind: al-Futūḥāt al-Makkīya (Mekkanische Eröffnungen), Fuṣūṣ al-ḥikam (Die Ringsteine der Weisheitsworte) und der Dīwān (ein dreibändiges poetisches Werk), usw.

Ibn al-‘Arabīs Lehren

Aus den Lehren Ibn al-‘Arabīs sind zwei Grundlagen nicht wegzudenken. Die erste Grundlage ist, dass im Islam der Koran das Wort Gottes ist und die zweite Grundlage sind die Überlieferungen des Propheten Muhammad. Nach ihm sind alle anderen Dinge des Universums auch ein Zeichen Gottes und haben ihre Form in der göttlichen Wirklichkeit angenommen.

Der Mensch als Spiegelbild Gottes

In diesem Teil wird versucht, das Menschenbild Ibn al-‘Arabīs darzustellen. Dies wird hauptsächlich mit Hilfe von Rahmatis (2007) Buch durchgeführt.

Das Sein des Menschen: Der Mensch wird nach dem Ḥadīṡ „Gott hat den Menschen nach seinem Bild geschaffen“⁸⁶ als ein Wesen mit göttlicher Natur dargestellt.

Nach Ibn al-‘Arabī ist die gesamte Schöpfung, inklusive des Menschen, eine Einheit, die hinsichtlich ihres Inneren Gott ist und äußerlich als Geschöpf erscheint und der Mensch ist das einzige Wesen, das Gott in seiner Ganzheit spiegelt. Jeder Mensch ist ein allumfassendes Wesen und spiegelt die gesamte Schöpfung in seiner Wesenheit, aber der Unterschied zwischen den Menschen hängt von ihrer Erkenntnis und Bewusstheit über Gott ab. Er ist der Meinung, dass Gott die Menschen in bester Form geschaffen und ihn alle Namen Gottes gelehrt hat, weil das menschliche Wesen eine höhere Position als die Engel hat, außer den höchsten Engeln. Jedes Wesen erkennt Gott so weit, wie es ihm seine eigene Wesenheit ermöglicht. Auch die Engel können Gott nach ihrer Erkenntnis würdigen und preisen, wobei diese Erkenntnis beschränkt ist, weil sie nur einen Teil der göttlichen Namen kennen.

Die Besonderheit des Menschen: Der Mensch wird laut Ibn al-‘Arabī aus zwei Gründen gegenüber anderen Lebewesen bevorzugt. Erstens besitzt der Mensch eine doppelte Form

⁸⁶ Ist bzgl. seiner Authentizität unter den islamischen Theologen umstritten.

(Bild Gottes und Bild der Welt) und ist die Manifestation des Namens Allah, weil der Name Allah alle anderen Namen umfasst. Der Mensch wird als ein Teil der gesamten Schöpfung betrachtet und ist nach dem Bild Gottes geschaffen. Der zweite Grund nach Ibn al-‘Arabī ist, dass der Mensch den göttlichen Geist besitzt, den man auch als das Innere des Menschen bezeichnen kann.

Das Herz als Sitz des göttlichen Geistes: Das Herz ist das Haus des göttlichen Geistes, wobei man dies nicht mit dem körperlichen Herz vergleichen darf. Das im Ḥadīṭ: „Weder mein Himmel noch meine Erde umfasst mich. Aber das Herz meines gläubigen Dieners hat Raum für mich“ gemeinte Herz hat eine geistige Bedeutung, daher darf man ihn nicht mit dem körperlichen verwechseln. Man kann das Herz bei den Sufis mit der in Gott vertrauenden Seele oder dem befehlenden Geist vergleichen, wie es im Koran (17:85) beschrieben wird. Im Sufismus wird das Herz als Wohnstätte Gottes, Ort der Erkenntnis Gottes, Ort der Offenbarung oder Spiegel des göttlichen Lichtes verstanden und die Erkenntnis wird laut Koran als eine Eigenschaft eines guten Herzens anerkannt.

„In Ibn al-‘Arabīs Menschenbild spielt das Herz eine wichtige Rolle. Es ist einerseits der Raum des göttlichen Geistes im Menschen und andererseits das Erkenntnismittel, durch das er Gott kennt und ihm nah kommen kann. Darum kann behauptet werden, dass das Herz das verbindende Element des ontologischen und epistemologischen Aspekts von Ibn al-‘Arabīs Menschenbild ist.“

Zusammenfassend kann man sagen, dass nach Ibn al-‘Arabī alle Dinge des Universums ein Zeichen Gottes sind, die dazu führen sollten, den Schöpfer in bester Art und Weise zu verstehen und die als eine Brücke zu verstehen sind, um Gott näher zu kommen. In seinem Gedankensystem spielt vor allem das Herz eine bedeutende Rolle, das er nicht mit anderen Körperteilen vergleicht, denn das Herz ist der Ort der Offenbarung und Erkenntnis, also in anderen Worten ist es die Stelle, in der der Mensch seinem Schöpfer nahe kommt.

Kritik über seine Vorstellung:

Auf den Ḥadīṭ: „Gott hat Adam nach seinem Ebenbild erschaffen“, der für islamische Theologen umstritten ist, beziehen sich viele Sufis und auch Ibn al-‘Arabī als einen gesunden Ḥadīṭ. Im Islam gibt es einen festen Grundsatz, dass niemand und nichts Gott gleich ist und Ihm in irgendeiner Weise ähnelt. Bei diesem Ḥadīṭ ist nicht die offensichtliche Bedeutung gemeint. Gott hat den Menschen in schönster und bester Form erschaffen (Koran 95:4), ihm von Seinem Geist eingehaucht und ihn mit Seinen Eigenschaften ausgestattet (Wissen, Wille usw.). Diese Ebenbildlichkeit drückt somit die perfekte Erschaffung des Menschen und seine

starke Bindung zu Gott aus und demonstriert zugleich auch die Perfektion und Macht Gottes. Im Allgemeinen ist das Thema der Mensch als Spiegelbild Gottes nach Ibn al-‘Arabī äußerst komplex, aber nach einer genaueren Auseinandersetzung wird erkennbar, dass Ibn al-‘Arabī mit seinem Gedankengut nicht vorhat, die Menschen mit Gott zu vergleichen, sondern aus dieser Sichtweise heraus versucht, die Allwissenheit und Allmächtigkeit Gottes darzustellen.

Aufgabenstellung:

1. Ordne die einzelnen Sufi-Gelehrten ihren Merkmalen zu und beschreibe ihre Denkrichtung (in mindestens 3-4 Sätzen).
2. Spezialaufgabe für Gruppe D: Ibn al-‘Arabī
 - a. Gruppenarbeit: Inwieweit ist es als Mensch möglich, eins mit seinem Schöpfer zu werden? Wo sind die Grenzen im Islam? Besprecht und diskutiert in der Gruppe darüber und schreibt eure Meinung auf.
 - b. Einzelarbeit/Gruppenarbeit: Was meint Ibn al-‘Arabī mit der Aussage: „Das Herz ist der Sitz des göttlichen Geistes“? Inwieweit könnt ihr seine Vorstellung, die von Gelehrten kritisiert wurde, nachvollziehen? Besprecht eure Ergebnisse in der Gruppe!

Problemlösung

Lest die Texte (Āyāt & Ḥadīṭ) durch und beantwortet in der Gruppe die Fragen, sodass ihr mit der Klasse über eure Ergebnisse diskutieren könnt!

Āyāt/Verse:

- Und bei den Menschen und den Tieren und dem Vieh gibt es Arten von verschiedener Farbe. So ist es. Wahrlich, Gott fürchten unter seinen Dienern eben die Gelehrten. Gott ist mächtig und voller Vergebung. (Koran 35:28)
- Sprich: Wenn ihr Gott liebt, dann folgt mir, so wird Gott euch lieben und euch eure Sünden vergeben. Und Gott ist voller Vergebung und barmherzig. (Koran 3: 31)

Ḥadīṭ:

“Wahrlich, Allah, Der Allmächtige und Erhabene, sprach: Wer sich mit einem Meiner Schützlinge verfeindet, dem erkläre Ich den Krieg. Und wenn Mein Diener Meine Nähe durch etwas sucht, das Ich am meisten liebe, so findet er nichts besseres als das, was Ich ihm zur Pflicht (Fard-Gebet) auferlegt habe. Und Mein Diener hört nicht auf, Meine Nähe durch freiwillige Leistungen zu suchen bis Ich ihn liebe. Und wenn Ich ihn liebe, so bin Ich seine Ohren, mit denen er hört, seine Augen, mit denen er sieht, seine Hände, mit denen er zupackt, seine Füße, mit denen er schreitet. Und wenn er Mich um etwas bittet, so gewähre Ich es ihm, und wenn er bei Mir Zuflucht sucht, gebe Ich ihm Zuflucht bei Mir. Und Ich habe nicht vor etwas gezögert, wie Ich vor dem Leben Meines gläubigen Dieners zögere; denn er mag nicht den Tod, und Ich mag nichts tun, was ihn betrübt.” (Ṣaḥīḥ al-Buḥārī, Hadith Nr.6137)

Fragen bzw. Aufgaben zum Text:

- Finde eine Überschrift für jeden Vers/Ḥadīṭ.
- Formuliere mündlich das Thema des Textes in eigenen Worten.
- Worin besteht der Kern seiner Aussagen?
- Was will der Text mitteilen? Welche Absicht steht dahinter?
- Vergleiche es mit den Denkweisen von Ḥasan al-Baṣrī und Rābi‘a al-‘Adawiyya.

12. Literaturverzeichnis

- Al-Buḥārī (2007). Auszüge aus dem Ṣaḥīḥ Al-Buḥārīyy. Aus dem Arabischen übertragen und kommentiert von Abū-r-Riḍā' Muḥammad Ibn Rasoul (17. verbesserte und erweiterte Auflage). Köln: Arcelmedia.
- Al-Daghistani, Raid (2014). Muhammad al-Ġazālī. Erkenntnislehre und Lebensweg. Karimi, Ahmad Milad (Hrsg.). Freiburg: Kalam Verlag.
- Al-Ghazālī, Abū-Ḥāmid (2010). Der Erretter aus dem Irrtum. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Arnold, Karl-Heinz (Hrg.) (2007): Unterrichtsqualität und Fachdidaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- As-Sufi, Abd al-Qadir (1996). Was ist Sufismus. Wien: O.W. Barth Verlag.
- Aşkar, Mustafa (2015). Tasavvuf Tarihi Literatürü (2. Auflage). Istanbul: IZ Yayıncılık.
- Attâr, Ferîdüddin (2015). Tezkiretü'l Evliyâ. Übersetzt v. Uludağ, S. Istanbul: Semerkand.
- Aydınlı, Abdullah (1988). Hasan Basri. Hayatı ve hadîs ilmindeki yeri (S. 91-113). Erzurum: Atatürk Üniversitesi İlahiyât Tetkikleri Dergisi.
- Ayten, A. & Düzgüner, S. (2017). Tasavvuf psikolojisine Giriş. Bireysel Arınma ve Güzel Ahlak. Istanbul: Sufi Kitap.
- Burchhardt, Titus (1953). Vom Sufismus. München: Otto-Wilhelm-Barth Verlag GmbH.
- Beer, Rudolf & Benischek, Isabella (2011). Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis. Graz: BIFIE.
- BMFSFJ. URL: <http://www.altenpflege-lernfelder.de/downloads/methoden/allgemein/textarbeitanalyse.pdf> (Stand: 15.10.2018).
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2012). Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Religion. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_lfrel_22989.pdf?6aanmj (Stand: 08.07.2018).
- Bundesministerium für Bildung (2016). Bildungsstandards. Ein Betrag zur Unterrichts- und Schulentwicklung. Wien: Bundesministerium für Bildung. URL:

<https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.pdf?61edrm>
(Stand: 08.07.2018).

Ceylan, Semih (2013). Zühd. Kulun Hakk'ın dışındaki her şeyi terketmesi anlamında bir tasavvuf terimi (S. 530-533). Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. URL: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/ayrmetin.php?idno=440530&idno2=c440325#1> (Stand: 31.10.2018).

Christian, Thomas. URL: <http://lexikon.mystica.tv/christliche-mystik/> (Stand: 31.10.18).

Dafir, Khalid (2013). Islamische Religionsdidaktik zwischen Selbstverwirklichung und Transferverständnis. Hamburg: Verlag Dr. Kovac GmbH.

Dafir, Khalid (2017). Kompetenzorientierung im islamischen Religionsunterricht. Semestrierte mit Kompetenzen versehene Fassung des Lehrplans für den islamischen Religionsunterricht an Höheren Schulen. Wien: Islamisches Fachzentrum für pädagogische Entwicklung.

De Fontana, Olivia & Pelzmann, Brigitte & Sturm, Hildegard (2016). Weißt du noch oder tust du schon. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

Doğan, Lütfi & Kutluay, Yaşar (1954). Hasan Basrî'nin kader hakkında halife Abdülmelik b. Mervan'a mektubu (S. 75-84). Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.

Drieschner, Elmar (2009). Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierter Lehrens und Lernens. Wiesbaden: VS Verlag.

El-Ğuneymî, Ebu'l-Vefâ (2001). Zühd Hareketinin Tasavvufa dönüşüm süreci - Râbiatü'l-Adeviyye örneği (S. 107-114). Übersetzt v. Ögke, Ahmet. Ekev Akademi Dergisi

Enzyklopädie des Islam (2006). Rabia Adawiyya. URL: http://www.eslam.de/begriffe/r/rabia_adawiyya.htm (Stand: 01.04.2018).

Ğazzālî, Abū-Ĥāmid Muḥammad Ibn-Muḥammad al-(1979). Das Elixier der Glückseligkeit. Übersetzt v. Hellmut Ritter. Köln: Eugen Diederichs Verlag.

Giese, Alma (Hrsg.) (2002). Ibn 'Arabi Urwolke und Welt. Mystische Texte des Größten Meisters. München: Verlag C.H. Beck.

Gözütok, Şakir (2012). Sûfî Pedagojisi. Tasavvufta Şahsiyet Eğitimi. Istanbul: Nesil Yayın Grubu.

- Hajatpour, Reza (2017). Sufismus und Theologie. Grenze und Grenzenüberschreitung in der islamischen Glaubensdeutung. München: Karl Alber.
- Hikmet Efendi, Muhammed (2014). Islam ve Tasavvuf. Istanbul: Secil Ofset.
- Holbein, Ulrich (2009). Dies Meer hat keine Ufer. Klassische Sufi-Mystik. Wiesbaden: Marix Verlag.
- Horak, Angela; Moser, Wolfgang; Nezbeda, Margarete; Schober, Michael (2010). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Huber, Franz (1968): Allgemeine Unterrichtslehre (10. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Islâmoğlu, Mustafa (2012). Hasan El-Basri'nin Kader Risalesi ve Şerhi. Istanbul: Düşün Yayıncılık.
- IGGÖ (2011). Lehrplan für den Islamischen Religionsunterricht an Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Schulen, Sonderschulen, Berufsbildende Mittlere und Höheren Schulen, und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen. Wien: RIS.
- Ismail, Nermin (2014). Zeit für die islamstunde. Wiener Zeitung.at. URL: https://www.wienerzeitung.at/themen_channel/integration/ausbildung_und_arbeitswelt/617501_Zeit-fuer-die-Islamstunde.html (Stand: 06.07.2018).
- Kaiser, Astrid & Schmetz, Ditmar & Wachtel, Peter & Werner, Birgit (2010). Bildung und Erziehung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Khorchide, Mouhanad (2009). Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH.
- Kıpçak, Nur (2014). Kadın evliyaların erkek olarak anılması üzerinde tevhit ve mücerretliğin etkisi (S. 879-890). Ankara: Turkish Studies. URL: http://www.turkishstudies.net/Makaleler/519199236_51k%C4%B1p%C3%A7ak%20nur%20ede-879-891.pdf (Stand: 15.07.2018).
- Klafki, Wolfgang (1985). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

- Klippert, Heinz (2006): Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht (11. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Küçük, Hülya & Ceyhan, Semih (2007). Râbia el-Adeviyye. Basralı kadın sûfi (S. 380-382). Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. URL: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c34/c340252.pdf> (Stand: 05.07.2018).
- Lehner, Martin (2009). Allgemeine Didaktik. Wien: Haupt Verlag.
- O. A.: Das Vertrauen auf Allah. At-Tawakkul. URL: <http://www.al-islam.de/020613.htm> (Stand: 01. 11. 2018).
- Purgstall, Hammer (1852). Literaturgeschichte der Araber von ihrem Beginne bis zum Ende des zwölften Jahrhunderts der Hidschret. Band 3 (S. 213-214). Rabia al-Adawiyya al-Qaisiyya. Arabische Dichterin und Mystikerin. URL: http://www.deutsche-liebeslyrik.de/dichterinnen/dichterinnen_auslandische_rabia.htm (Stand: 07.05.2018).
- Rahmati, Fateme (2007). Der Mensch als Spiegelbild Gottes in der Mystik Ibn Arabis. Wiesbaden: Harrosowitz Verlag.
- Ritzer, Georg (2010). Interesse- Wissen- Toleranz- Sinn. Ausgewählte Kompetenzbereiche und deren Vermittlung im Religionsunterricht. Wien: LIT Verlag.
- Rothgangel, Martin & Adam, Gottfried & Lachmann, Rainer (2013). Religionspädagogisches Kompendium. Göttinger: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sağiroğlu, Ekrem (2012). Hasan-ı Basrî. Hayatı, Takvası, Sözleri. Istanbul: Yasin Yayinevi.
- Schaeder, Hans. H. (1924). Ḥasan al-Baṣrî. Studien zur Frühgeschichte des Islam. Wien: Vienna University Verlagsarchiv.
- Schimmel, Annemarie (1992). Dein Wille geschehe. Die schönsten islamischen Gebete. Bonndorf: Turban Verlag.
- Schimmel, Annemarie (1992). Mystische Dimensionen des Islam. Die Geschichte des Sufismus (2. Auflage). München: Eugen Diederichs Verlag.
- Schimmel, Annemarie (2011). Ruhum bir Kadındır. Istanbul: Iz Yayıncılık.
- Schimmel, Annemarie (2000). Sufismus. München: Verlag C.H. Beck.

- Schmoll, Lars & Braun, Dirk (Hrsg.) (2014). Kompetenzorientiert unterrichten - Kompetenzorientiert ausbilden. Ein Kompetenzraster für die schulische Aus- und Fortbildung. Bartmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Schott, Franz & Ghanbari, Shahram Azizi (2008). Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schreiner, Peter & Sieg, Ursula & Elsenbast, Volker (2005). Handbuch interreligiöses Lernen. Dressler, Bernhard (Hrg.) (2005). Religiöse Bildung und Schule (S. 89-101). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Shah, Mustafa (2010). Journal of Qur'anic Studies (S. 93-133). In: Mourad, Suleiman Ali (2006). Early Islam between Myth and History: al-Hasan al-Basri (d. 110H/728CE) and the Formation of His Legacy in Classical Islamic Scholarship. Leiden: Brill. URL: https://eprints.soas.ac.uk/11746/1/Review_of_S.Mourad_2010.pdf (Stand: 10.10.2018).
- Specht, Werner & Lucyshyn, Josef (2008). Einführung von Bildungsstandards in Österreich-Meilenstein für die Unterrichtsqualität. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 26. Heft 3 (S. 318-325). Graz: DIPF.
- Sunar, Cavit (1978). Ana hatlarıyle Islam Tasavvufu tarihi. Istanbul: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Tosun, Necdet (2015). Bahâeddîn Nakşbend. Istanbul: İnsan Yayınları.
- Tulodziecki, Gerhard & Herzig, Bardo & Blömeke, Sigrid (2009): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik (2. Auflage). Düsseldorf: Julius Klinkhardt.
- Tûsî, Ebû Nasr Serrâc (1996). El-Lüma'. Islâm Tasavvufu. Tasavvufla ilgili Sorular - Cevaplar. Übersetzt v. Yılmaz, H. Kâmil. Istanbul: Altınoluk.
- Uludağ, Süleyman (1997). Hasan-ı Basrî. Basralı meşhur tabii, alim ve zahid. Band 16, S. 291-293. URL: <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c16/c160144.pdf> (Stand: 05.06.2018).
- Uludağ, Süleyman (1988). Âbid. Âhîret saadetinin ibadetle kazanılacağına inanarak kendisini ibadete veren samimi dindar (S. 307). Istanbul: Türkiye Diyanet Vakfı. <http://www.islamansiklopedisi.info/dia/pdf/c01/c010376.pdf> (Stand: 31.10.2018)

- Wagner, Gundula & Huber, Wolfgang (2015). Kompetenzorientierten Unterricht differenziert gestalten. Anregungen für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe. Wien: Gundula Wagner und Wolfgang Huber
- Wermke, Michael (2014). Bildungsbereich 2.8 Religiöse Bildung. Fürstengraben: Friedrich-Schiller-Universität Jena. URL:
<https://hpd.de/sites/hpd.de/files/field/file/thueringerbildungsplan2014.pdf>(Stand: 05.07.2018).
- Zaidan, Amir M. A. (2000). At-Tafsir. Eine philologisch, islamologisch fundierte Erläuterung des Quran-Textes. Offenbach: ADIB Verlag.
- Zaidan, Amir M. A. (2008). 'Uluumul-hadiith. Einführung in die Hadith-Wissenschaft (Band 9). Wien: Islamologisches Institut.
- Zaidan, Amir M. A. (2011). Al-'aqiidah. Einführung in die Imaan-Inhalte (Band 2). Wien: Islamologisches Institut.

13. Abbildungsverzeichnis

1: Spiralförmige Grafik der Grenzen und Zusammenhänge zwischen Pädagogik, Didaktik, Fachdidaktik und Methodik.	61
2: Konzept einer kompetenzorientierten Unterrichtsplanung	70
3: Placemat-Papierbogen	78
4: Stammgruppe	79
5: Spezialistengruppe	80
6: Stammgruppe	80