

# „Das Paradies ist ein Hörsaal für die Seelen“

Religiöse Bildung in historischer Perspektive

Herausgegeben von  
Peter Gemeinhardt  
und Ilinca Tanaseanu-Döbler

Mohr Siebeck

Digitaler Sonderdruck des Autors mit Genehmigung des Verlages.

PETER GEMEINHARDT, geboren 1970; 1990–96 Studium der Ev. Theologie an den Universitäten Marburg und Göttingen; 2001 Promotion zum Dr. theol. an der Universität Marburg; 2003 Ordination zum Pfarrer der Ev. Kirche von Kurhessen-Waldeck; 2006 Habilitation an der Universität Jena; seit 2007 Lehrstuhlinhaber für Kirchengeschichte an der Universität Göttingen; seit 2015 ebendort Sprecher des Sonderforschungsbereichs „Bildung und Religion“.

ILINCA TANASEANU-DÖBLER, geboren 1979; 1997–2002 Studium der Religionswissenschaft, Biblischen Theologie und Philosophie an der Universität Bayreuth; 2005 Promotion in Religionswissenschaft an der Universität Bayreuth; 2012 Habilitation an der Universität Bremen; seit 2015 Professorin für Religionswissenschaft – Schwerpunkt Europäische Religionsgeschichte an der Georg-August-Universität Göttingen.

ISBN 978-3-16-155856-6 / eISBN 978-3-16-155913-6  
DOI 10.1628/978-3-16-155913-6  
ISSN 2568-9584 / eISSN 2568-9606 (SERAPHIM)

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2018 Mohr Siebeck Tübingen. [www.mohrsiebeck.com](http://www.mohrsiebeck.com)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde von Martin Fischer in Tübingen aus der Minion Pro gesetzt, von Gulde Druck in Tübingen auf alterungsbeständiges Werkdruckpapier gedruckt und von der Buchbinderei Spinner in Ottersweier gebunden.

Den Umschlag entwarf Uli Gleis in Tübingen. Umschlagabbildung: © Akropolismuseum, Photo: Socratis Mavrommatis.

Digitaler Sonderdruck des Autors mit Genehmigung des Verlages.

## Inhaltsverzeichnis

Vorwort .....	V
Abkürzungsverzeichnis .....	IX
PETER GEMEINHARDT	
„Das Paradies ist ein Hörsaal für die Seelen.“ Institutionen religiöser Bildung in interdisziplinärer Perspektive .....	1
TANJA S. SCHEER	
Griechische Heiligtümer als Vermittler religiösen Wissens? Das Orakel von Delphi .....	25
REINHARD G. KRATZ	
Religiöse Bildung in der Hebräischen Bibel und in den Texten vom Toten Meer. Eine Gedenkrede zu den Novemberpogromen von 1938 .....	51
ELISABETTA ABATE	
„Woher wissen wir, dass die Ehre seines Schülers einem Menschen lieb wie er selbst sein soll?“ Zur religiösen Unterweisung im frühen rabbinischen Judentum .....	69
PETER VON MÖLLENDORFF	
„Dieser ans Kreuz geschlagene Sophist“. Vom Umgang mit religiösen Erweckern bei Lukian .....	85
ILINCA TANASEANU-DÖBLER	
„Damit die Nachfolge Platons rein und unverfälscht bewahrt werde“. Religiöse Bildung und Institutionalität in spätantiken Philosophenschulen .....	101
BALBINA BÄBLER	
Für Christen und Heiden, Männer und Frauen: Origenes' Bibliotheks- und Lehrinstitut in Caesarea .....	129

PETER GEMEINHARDT / TOBIAS GEORGES Vom philosophischen Schulbetrieb zum kirchlichen Katechumenat: Institutionalisierungen religiöser Bildung im spätantiken Christentum ...	153
MARIA MUNKHOLT CHRISTENSEN / IRENE SALVO Die Familie als Ort der religiösen Bildung: Das antike Athen und das spätantike Christentum .....	177
DMITRIJ F. BUMAZHNOV Zwischen Schule und Schweigen: Der hl. Isaak von Ninive und die ostsyrischen „Schulphilosophen“ .....	201
SUSANNE TALABARDON LernOrte im spätantiken Judentum .....	221
SEBASTIAN GÜNTHER „Nur Wissen, das durch Lehre lebendig wird, sichert den Eingang ins Paradies.“ Die Madrasa als höhere Bildungseinrichtung im mittelalterlichen Islam .....	237
HEINZ HALM Al-Azhar und Dār al-‘ilm. Forschungs- und Lehranstalten der Fatimiden in Kairo .....	271
GERT MELVILLE Ist religiöse Bildung institutionalisierbar? Beobachtungen zu klösterlichen Befunden des Mittelalters .....	279
ILINCA TANASEANU-DÖBLER / PETER GEMEINHARDT Nachwort .....	299
Die Autorinnen und Autoren .....	307
Register .....	313

„Nur Wissen, das durch Lehre lebendig  
wird, sichert den Eingang ins Paradies“

## Die Madrasa als höhere Bildungseinrichtung im mittelalterlichen Islam\*

SEBASTIAN GÜNTHER

In einer arabischen Chronik aus dem 10. Jahrhundert zur Geschichte der Stadt Buchara im heutigen Usbekistan findet sich folgender Bericht<sup>1</sup>:

Zur Regierungszeit des Emirs Sa‘īd Naṣr ibn Aḥmad ibn Ismā‘īl brach im Monat Rağab des Jahres 325 (der islamischen Zeitrechnung; das ist Mai-Juni 937 n. Chr.) in Buchara ein Großfeuer aus. Alle Märkte brannten dabei nieder. Das Feuer begann in einer Suppenküche am Samarkand-Tor als der Inhaber die Asche unter dem Suppenkessel zusammenlegte, um damit eine Senke auf dem Dach [des Hauses] aufzufüllen. Doch unter der Asche war noch Glut, die er nicht bemerkt hatte. Ihre Funken wurden durch einen Windstoß zu einer benachbarten Strohütte getragen, die sofort Feuer fing. Dadurch gerieten auch die Märkte in Brand und das gesamte Stadtviertel am Samarkand-Tor brannte nieder. Wie eine Wolke wurde das Feuer davongetragen, so dass auch das benachbarte Bakār-Stadtviertel, die Geschäfte des Basars, die dort befindliche Madrasa [am Tor] Fārgāk, der Markt der Schuhmacher, der Markt der Geldwechsler und der Kleiderbasar sowie alles auf der anderen Seite Bucharas bis zum Flussufer niederbrannte. Ein Funke sprang schließlich zur Māḥ-Moschee über, so dass diese Feuer fing und komplett niederbrannte. Das Feuer wütete zwei Tage und zwei Nächte. Die Einwohner Bucharas waren hilflos und litten außerordentlich. Erst am dritten Tag konnten sie das Feuer löschen. Doch die hölzernen [Fundamente der Häuser] unter der Erde schwelten noch einen ganzen Monat lang weiter. Die Einwohner Bucharas verloren mehr als hunderttausend Dirham und waren nicht in

---

\* Der vorliegende Aufsatz entstand im Kontext des DFG-geförderten SFB 1136 „Bildung und Religion“ an der Universität Göttingen, Teilprojekt D 03: „Ethische Unterweisung als Bildungsdiskurs: Der islamische Moralphilosoph und Historiker Miskawaih (gest. 1030) zwischen Rezeption und Transformation“.

<sup>1</sup> Häufige und im Deutschen geläufige arabische Namen und Begriffe sind im Haupttext des Beitrages in vereinfachter deutscher Umschrift wiedergegeben. Fachtermini und bibliographische Angaben in den Anmerkungen und im Literaturverzeichnis folgen den Transkriptionsregeln der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft. Aus dem Koran wird in der Übersetzung Rudi Paret 2010 zitiert (mitunter leicht angepasst). Alle anderen Übersetzungen aus dem Arabischen und Persischen sind meine eigenen. Das Zitat im Titel des Beitrages ist am Schluss des Aufsatzes nachgewiesen. Zeitangaben beziehen sich auf „n. Chr.“, nicht auf den islamischen Kalender.

der Lage, die Gebäude Bucharas zu retten bzw. diese wieder so zu errichten, wie sie vor dem Brand waren.<sup>2</sup>

Das schon im Altertum bekannte, an der Seidenstraße gelegene Buchara hatte sich ab dem 8. Jahrhundert – nun unter muslimischer Herrschaft – zu einem bedeutenden ökonomischen, geistigen und kulturellen Zentrum Zentralasiens entwickelt. Im 9. bis 11. Jahrhundert war Buchara die Hauptstadt der Samaniden, d. h. einer iranischen Dynastie, die sich wie andere lokale Herrscherhäuser weitgehend von den abbasidischen Kalifen Bagdads gelöst hatte, obgleich sie diesen nominell noch unterstanden. Doch es sind weniger die Informationen zu den vielen Märkten und dem wirtschaftlichen Reichtum Bucharas, wie sie auch aus der eingangs wiedergegebenen Schilderung ersichtlich sind, die den Auftakt für unsere weiteren Ausführungen bilden sollen. Viel wichtiger für die Fragestellung dieses Beitrages ist die in diesem Bericht erwähnte Madrasa (oder eingedeutscht: *Medrese*). Denn diese Notiz zur Geschichte Bucharas im frühen 10. Jahrhundert enthält den ältesten bekannten historischen Beleg zur Existenz einer Madrasa, also jener Institution der höheren religiösen und juristischen Bildung, die dann vor allem vom 11. bis zum 14. Jahrhundert sowie darüber hinaus bis in die Gegenwart die Geistes- und Kulturgeschichte des Islams entscheidend geprägt hat.

Doch bevor wir uns mit der Madrasa im mittelalterlichen Islam detaillierter beschäftigen, wollen wir einen Blick auf die Vorgeschichte und den Kontext der Entstehung und Entwicklung dieser wichtigen Bildungseinrichtung werfen. Der erste Teil des Beitrages wird sich deshalb mit einigen Grundsätzen der islamischen Gelehrsamkeit im frühen Islam befassen und dabei auch auf die Moschee als einen Ort des Gebets *und* des Lernens eingehen. Der zweite Teil ist dann der Madrasa-Hochschule und den Charakteristika ihrer Verwaltungs- und Lehrorganisation gewidmet.

---

<sup>2</sup> Die *Geschichte Bucharas (Tārīḥ Buḥārā)* wurde von dem aus einem Dorf in der Nähe Bucharas stammenden Historiker Abū Bakr Muḥammad ibn Ġaʿfar an-Naršaḥī (899–959) auf Arabisch verfasst. Der Autor widmete sein Werk im Jahre 943 oder 944 dem Samaniden-Herrscher Nūḥ ibn Naṣr (reg. 943–954). Eine gekürzte Version dieser wichtigen Quelle zur frühen islamischen Geschichte Zentralasiens wurde im 12. Jh. ins Persische übersetzt und später erneut verschiedentlich ergänzt und gekürzt. Da das arabische Original der Chronik verloren ist, habe ich für die deutsche Wiedergabe des hier zitierten Abschnitts die ältere persische Fassung zugrunde gelegt. Die englische Übersetzung und die neuzeitliche arabische Rückübertragung aus dem Persischen wurden dafür konsultiert. Vgl. an-Naršaḥī 1970, 113; sowie ders. 1954 (Engl.), 96; und ders. 1965 (Arab.), 127–129. Zu den in diesem Text genannten Gebäuden und Örtlichkeiten siehe u. a. Barthold 1928, 103. Halm 1977, 438, macht dankenswerter Weise auf diese wichtige Information und Quelle im Kontext der islamischen Bildungsgeschichte aufmerksam.

## 1. Bildungsideale und -grundsätze

### 1.1. Koran und Prophetentradition

Grundkonzeptionen der *Bildung* – generell verstanden als Vorgang, Prozess oder Resultat der Vermittlung und Aneignung von Wissen, Werten und Fähigkeiten – finden sich für Muslime bereits im Koran, d. h. der im 7. Jahrhundert vom Propheten Muhammad kommunizierten Offenbarungsschrift des Islams. So betonen beispielsweise bestimmte koranische Verse die Bedeutung des Verstandes für die Bildung, wenn es heißt: „Sag: Sind etwa die Wissenden den Nichtwissenden gleich[-zusetzen]? Doch nur diejenigen, die Verstand haben, lassen sich mahnen“ (K 39:9). Im Koran wird auch festgestellt, dass der ideale politische Herrscher – exemplifiziert an dieser Stelle durch Saul (Tālūt), den legendären ersten König Israels – eine Person sein solle, der „Gott [...] ein Übermaß an Wissen und Körpergröße verliehen hat“ (K 2:247).

Ebenso wichtig waren und sind für Muslime bis heute die prophetischen Maximen, die in Aussagen, die dem Propheten Muhammad zugeschrieben werden, und in Berichten über sein vorbildhaftes Leben enthalten sind. Zu diesen zählen die oft zitierten Prophetenworte: „Strebe nach Wissen, selbst wenn dies in China wäre“ und „Die Suche nach Wissen ist für Männer und Frauen gleichermaßen Pflicht“. Grundsätze dieser Art unterstreichen das islamische Ideal eines Wissenserwerbs, der weder geographische oder kulturelle Grenzen kennt noch geschlechterspezifisch ist.

Doch die Verpflichtung zur Wissensaneignung war im Islam in seiner klassischen Periode (9.–15. Jahrhundert) immer auch mit einer mehr oder weniger deutlich formulierten Jenseitsorientierung verbunden. Denn erst im Jenseits und durch die dort erwartete größtmögliche Nähe zu Gott finden die Gläubigen nach orthodoxer Auffassung wirkliches Glück und die Erfüllung ihres irdischen Strebens.

### 1.2. Klassisches arabisches Schrifttum

Die wissenschaftlichen Auffassungen zur Bildung in religiösen und säkularen Bereichen wurden vor allem zwischen dem 9. und 13. Jahrhundert in zahlreichen arabischen Schriften von muslimischen Gelehrten unterschiedlicher wissenschaftlicher Interessen und theologischer, philosophischer oder juristischer Spezialisierungen weitergedacht und in zum Teil vielschichtigen Gedankensystemen vertieft. Für diese gelehrten Überlegungen spielten die von Muslimen als göttlich erachteten Bildungsideale, die sich im Koran und in der Prophetentradition finden, eine zentrale Rolle. Doch nicht minder produktiv wirkten sich im Islam jene Vorstellungen zu Bildung und Erziehung aus, welche die Muslime durch die schöpferische Rezeption des antiken griechischen sowie des byzantinischen,

iranischen und indischen intellektuellen Erbes im 9. und 10. Jahrhundert in den Bildungskontext des Islams einbrachten und mithin islamisierten.<sup>3</sup> Davon zeugen insbesondere auch jene klassischen arabischen Schriften, die dezidiert den Fragen der Bildungstheorien und Bildungspraktiken gewidmet sind und die als frühes pädagogisches Schrifttum in arabischer Sprache gelten dürfen.<sup>4</sup>

## 2. Bildungsinstitution und Lehrformen

Orte des religiös orientierten Wissenstransfers im frühen Islam waren zunächst vor allem die Moscheen. Doch auch die Privathäuser von Gelehrten fungierten als Lehrstätten, in denen Wissenssuchende im Koran und in der Koranexegese, in der Prophetentradition, der islamischen Geschichte, im Recht sowie in der arabischen Sprache und Literatur unterwiesen wurden. Unterrichtsformen in den Moscheen wie auch in den Häusern der Gelehrten waren zum einen informelle Sitzungen (*mağlis*, Pl.: *mağālis*), in denen ein Scheich bzw. Professor den Studierenden eine thematische Lehreinheit oder den Textabschnitt eines Werkes anhand seiner Aufzeichnungen in einer Art Vorlesung vortrug. Zum anderen gab es Lehr- bzw. Studienzirkel (*ḥalqa*, Pl.: *ḥalaqāt*), in denen Professoren spezifische Unterrichtsinhalte lehrten bzw. vertieften oder in denen Studenten zusammen mit ihrem Lehrer bzw. einem beauftragten Lehrassistenten die mitgeschriebenen Vorlesungen gegenseitig überprüften, die Lehrtexte memorierten und relevante Fragen erörterten.<sup>5</sup>

Das relativ dichte Lehrprogramm und die thematische Abfolge der Unterrichtsfächer werden beispielhaft deutlich am Lehrzirkel des bedeutenden Rechtsgelehrten Muḥammad ibn Idrīs aš-Šāfi‘ī (767–820), der als der Begründer der schafitischen „Rechtsschule“ (*madḥab*) gilt. Einige Einblicke in den Unterrichtsalltag aš-Šāfi‘īs werden von einem seiner Studenten vermittelt. Sie können in gewisser Weise als repräsentativ für den frühen Islam gelten. Danach konnte der Unterricht schon sehr früh – mit der Morgendämmerung – beginnen. Nach dem Morgengebet wurden zunächst die Studenten unterrichtet, die Lehrstunden zu Koran und zur Koranrezitation erhielten. Dem folgten nach Sonnenaufgang Unterweisungen für die Studenten der Prophetentradition. Lehrstunden zum islamischen Recht mit Diskussions- und Disputationsrunden fanden am späteren Vormittag statt. Die arabische Sprache, Prosodie, Grammatik und Dichtung wurden zur Mittagszeit unterrichtet und beschlossen damit den täglichen Unterrichtszyklus.<sup>6</sup> Die Nachmittags- und Abendstunden wurden von den Studenten zur Wiederholung des Unterrichtsstoffs und zum Selbststudium genutzt. Natur-

<sup>3</sup> Siehe hierzu insbesondere Gutas 1998 und Biesterfeldt 2003.

<sup>4</sup> Günther 2016, 222–225; ders. 2017a, 29f.

<sup>5</sup> Makdisi 1981, 17; Schoeler 1985, 204.

<sup>6</sup> Makdisi 1981, 81.

lich gab es in diesem Unterrichtsablauf Spielräume sowohl im Hinblick auf die thematischen Präferenzen des Lehrers als auch die örtlichen Konstellationen des Unterrichts.

### 2.1. Elementarunterricht und frühe Schulen

Neben diesen Formen der informellen, zumeist mündlichen Unterweisung entwickelten sich schon frühzeitig, d. h. ab der zweiten Hälfte des 7. Jahrhunderts und dann vor allem im 8. und 9. Jahrhundert, Schulen im Sinne einer an einen bestimmten Ort oder eine Person gebundenen Einrichtung, die ausdrücklich Unterrichtszwecken diene. Dabei handelte es sich um Orte bzw. Räume in Moscheen (etwa ein Seitenbereich in der Moschee oder im Moscheevorhof) sowie um Privathäuser und Buchläden. Unter Umständen konnte eine solche „Schule“ auch mit einer Moschee identisch sein, was dadurch deutlich wurde, dass die betreffende Moschee unter dem Namen eines bestimmten Gelehrten bekannt war.

Während einige dieser auch für Schulzwecke genutzten Gebäudebereiche keine gesonderte Bezeichnung besaßen, wurden frühe Schulen für den Elementarunterricht zumeist *kuttāb* oder *maktāb* genannt, was so viel heißt wie: „Ort, an dem geschrieben wird“ oder „Ort, an dem das Schreiben gelehrt wird“. Die arabischen Quellen sagen wenig über Schülerzahlen, Architektur und Lehrpläne dieser frühesten Grundschulen, die wohl vor allem dem Unterricht im Koran, in Koranrezitation, im Lesen und Schreiben sowie der Vermittlung von Grundkenntnissen in der religiösen Praxis dienten. Aber auch Kenntnisse der arabischen Grammatik, der islamischen Geschichte sowie der arabischen Poesie und Prosa wurden zuweilen vermittelt, wie in dem im 9. Jahrhundert verfassten Handbuch für Schulmeister des Rechtsgelehrten Muḥammad ibn Saḥnūn (817–870) aus Kairouan im heutigen Tunesien vermerkt ist. Die Bezahlung der Lehrer erfolgte durch die Eltern der Schüler.<sup>7</sup>

Einen Eindruck von dem enormen Bildungspotenzial der arabischen Städte in frühislamischer Zeit, das sich nicht nur auf die Eliten beschränkte, sondern auch die allgemeine Bevölkerung einbezog, wird von dem Bagdader Historiker und Geographen des 9. Jahrhunderts al-Ya‘qūbī (gest. ca. 905) vermittelt. Al-Ya‘qūbī schreibt in seiner großen *Geschichte Bagdads* (*Tārīḥ Baġdād*), dass sich im Bagdad des 9. Jahrhundert 30.000 Moscheen allein auf der Westseite der abbasidischen Hauptstadt und weitere 15.000 Moscheen auf der Ostseite befanden. Auch wenn diese Zahlenangaben nicht als absolute Größen betrachtet werden können, sind sie doch für das Gesamtbild der Bildung im mittelalterlichen Islam bemerkenswert, vor allem wenn man bedenkt, dass jede Moschee nicht nur als ein Ort des Gebets, sondern potentiell auch als Unterrichtsstätte diene.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Günther 2005, 92–119; ders. 2017a, 74–76.

<sup>8</sup> Günther 2017b, 34f.

## 2.2. Höhere Bildung

Der Unterricht zur höheren religiösen Bildung, gleich ob dieser in einer Moschee oder in einem Privathaus stattfand, war flexibel und informell. Es gab keine festen Curricula und auch keine Prüfungen. Die Zeiten und Orte einer Lehrsitzung sowie die Namen der Anwesenden wurden allerdings ausdrücklich festgestellt. Das geschah nicht selten durch einen schriftlichen „Hörervermerk“ auf dem zum Unterricht verwendeten Manuskript.

### *Hörervermerke*

Hörervermerke (*samāʿ*, Pl.: *samāʿāt*) bestätigten zum einen in namentlicher Nennung die physische Anwesenheit bestimmter Personen in einer Lehreinheit sowie zum anderen, dass diese Personen den betreffenden Text oder Textabschnitt, der in dieser Lehreinheit behandelt wurde, „gehört“ hatten, d. h. darin unterrichtet worden waren. Die Hörervermerke wurden oft mit Linien umrandet, um auf diese Weise zu verhindern, dass im Nachgang einer Lehreinheit die Namen von weiteren Personen hinzugefügt würden, die nicht am Unterricht teilgenommen hatten.<sup>9</sup>

Ein Beispiel mag dies veranschaulichen. Hierbei handelt es sich um einen Hörervermerk, der sich in einer unikal arabischen Handschrift eines Werkes mit dem Titel *Riyāḍat al-mutaʿallimīn* (*Anleitung für die Nach-Wissen-Strebenden*) findet. Verfasst wurde das Buch im 10. Jahrhundert in Damaskus von dem Traditionsgelehrten Ibn as-Sunnī (gest. 974). Das Werk enthält eine nach Themen in sieben Kapitel gegliederte Sammlung von Aussprüchen des Propheten Muhammad, die sich in propädeutischer Weise damit befassen, wie verschiedene Wissensgebiete zu unterrichten und zu erlernen sind. Behandelt werden religiöse Bereiche von Studium und Lehre wie der Koran und die Prophetentradition, aber auch weltliche Disziplinen wie die arabische Dichtung, Genealogie, Geometrie, Ingenieurkunst und Architektur.<sup>10</sup>

Generell wurde das Recht zur Tradierung eines oder mehrerer Texte vom Lehrer auf den oder die Schüler zumeist durch eine mündliche oder schriftliche Überlieferungsberechtigung erteilt, für die im Arabischen der Begriff *iğāza* („Erlaubnis“, „Zertifikat“) steht. Um diese Erlaubnis etwa von einem besonders prominenten Gelehrten zu erhalten, legten Studenten nicht selten weite Strecken zurück. Die zentrale, in den religiösen wie in den nichtreligiösen Wissenschaften praktizierte Form eines regionen- und länderübergreifenden Lernens und Studierens ist im Islam mit dem Ausdruck *ṭalab al-ʿilm* („Suche nach Wissen“) zu einem geflügelten Wort geworden. Diese transregionale Form des Studie-

<sup>9</sup> Die Hörervermerke werden in jüngster Zeit von der Islamwissenschaft verstärkt als historische Dokumente zur Wissenschafts- und Kulturgeschichte des Islams erkannt und ausgewertet. Vgl. u. a. Leder 1999, 147–150.

<sup>10</sup> Vgl. auch Schoeler 1990, 42.



rens diente neben dem Wissenserwerb nicht zuletzt auch der Entstehung weitgespannter Gelehrtennetzwerke.<sup>11</sup>

### *Massenvorlesungen*

Neben den individuellen Lehrvorträgen und Studienzirkeln mit begrenzten Teilnehmerzahlen gab es auch regelrechte Massenvorlesungen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist der Traditionsgelehrte Muḥammad ibn Ismā‘il al-Buḥārī (Buhari), der – wie seine Namensform verrät – aus Buchara stammte. Al-Buḥārī erlangte Berühmtheit durch seine im 9. Jahrhundert vorgenommene kritische Sichtung und Herausgabe von Texten, die Aussprüche des Propheten Muhammad oder Berichte über sein Leben enthalten. Diese Sammlung al-Buḥārīs besitzt für die Mehrheit der Muslime bis heute die höchste Autorität als Standardwerk zur islamischen Prophetentradition, dem Hadith (bzw. *ḥadīṭ*; „Rede“, „Erzählung“, „Überlieferung“).

Von al-Buḥārī wird nun berichtet, dass seine öffentlichen Vorlesungen zur Prophetentradition in Bagdad von nicht weniger als 20.000 Studenten besucht worden sein sollen. Obgleich auch diese Zahlenangaben als absolute Größen sicher übertrieben sind, vermitteln sie dennoch einen Eindruck von dem erstaunlichen Ausmaß und der Beliebtheit dieser Formen öffentlicher religiöser Wissensvermittlung im mittelalterlichen Islam.

Organisatorisch seien diese Veranstaltungen im Übrigen derart abgelaufen, dass sich die Studenten jeweils in Reihen um den Gelehrten gruppierten, wobei in regelmäßigen Abständen ein „Übermittler“ (*muballig*) platziert war, der das Vorgetragene für die weiter hinten sitzenden Vorlesungsteilnehmer laut wiederholte und auf diese Weise weitergab.<sup>12</sup>

### *Diktatkollegs*

Auch von Massen-Diktatkollegs ist die Rede. Dabei wirkte ein gut ausgebildeter, oft professionell arbeitender „Diktatsekretär“ (*mustamlī*) – oder auch mehrere Personen, die ein Scheich bzw. Professor in dieser Funktion beschäftigte –, derart, dass dieser zumeist von einem erhöhten Platz aus den Studenten Unterrichtstexte des Scheichs diktierte. Auch sorgte der Diktatsekretär als Vertrauensperson des Scheichs für Ruhe und Ordnung vor und während der Vorlesung.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Ephrat 2000, 114 f.

<sup>12</sup> Zur Funktion des *muballig* vgl. Weisweiler 1951, 36–38.

<sup>13</sup> Ders., 28.30 f. Ibn as-Sunni sagt zu den Aufgaben des Diktatsekretärs: „Wenn die Menschen älter werden, schadet es nicht, wenn sie einen *mustamlī* zu Hilfe nehmen. Er wird ihnen das Verständnis [eines Vortrages] erleichtern, indem er [den Unterrichtsstoff] von den näher [beim Lehrer sitzenden] Hörern an die weiter entfernten übermittelt. Denn die Hörer dürfen vom Gelehrten nicht verlangen [so laut sprechen zu müssen], dass ihn alle hören können.“ Diese Aussage ist zudem ein Indiz für die Umsetzung des Ideals eines lebenslangen Lernens im Klassischen Islam. Auch solle „der *mustamlī* die Leute [zur Ruhe bringen und] zum Zuhören

Als der bereits erwähnte al-Buḥārī zum Beispiel die irakische Stadt Basra besuchte, um ein solches großes Diktatkolleg abzuhalten, wurde diese Information von einem Ausrufer in der Stadt öffentlich verkündet. Die Ausrufung erwies sich offenbar als der probate Weg der Ankündigung, da diese Massen-Diktatkollegs nicht nur in Moscheen, sondern auch auf Straßen und Plätzen abgehalten wurden, wodurch sie zu einem städtischen Großereignis avancierten.<sup>14</sup> Inwieweit allerdings die philologische Treue zum Originaltext bei Unterrichtsformen dieser Art beibehalten werden konnte (bzw. gelitten hat), sei hier erst einmal dahingestellt.

### *Individuelle Lehrsitzen*

Die Sufis hingegen, also die Mystiker unter den Muslimen, zogen für ihre spirituellen Formen des Lernens und der Gotteserfahrung andere Formen der Unterweisung wie etwa Gruppen mit begrenzten Teilnehmerzahlen vor. Sie fanden sich zu Unterrichtszwecken vor allem in Khanqahs bzw. Konventen mit angeschlossenen Beherbergungs- und Lehrräumen (Sing. *ḥānqāh*) sowie ähnlichen Orten ein, die zur spirituellen Erbauung, mystischen Kontemplation und Lehre genutzt wurden (*zāwiya*; *ribāṭ*). Auch die Grabstätten (Sing. *turba*; *mašhad*) von Gelehrten oder Märtyrern sowie kleinere Moscheen und die privaten Wohnbereiche der Gelehrten wurden für die religiöse Unterweisung genutzt. Ebenso erfolgte die philosophische Ausbildung wie auch die Instruktion in den Naturwissenschaften eher im kleinen Kreis, das heißt in Privathäusern, Bibliotheken, Observatorien und – wenn es sich um theoretischen und praktischen medizinischen Unterricht handelte – in spezialisierten Gelehrtenzirkeln sowie den für jene Zeit erstaunlich gut ausgestatteten Krankenhäusern.<sup>15</sup>

Ein prominentes Beispiel für den praxisorientierten medizinischen Unterricht ist der auch in Europa berühmt gewordene Arzt, Naturwissenschaftler und Philosoph Abū Bakr Muḥammad ibn Zakariyā ar-Rāzī (latinisiert: Rhazes; 865–925). Von ar-Rāzī berichten zeitgenössische mittelalterliche Quellen beispielsweise, dass er in seinem Lehrzirkel bzw. seiner „Klinik“ umringt von seinen Studenten gesessen habe, wo er unermüdlich studierte und lehrte. Wenn ein Patient eintrat, so habe dieser sein Anliegen demjenigen vorgetragen, der den Patienten als erster empfing. Falls die Diagnose unklar war, wurde eine weitere Person aus ar-Rāzīs Lehrkreis hinzugezogen; und wenn auch dieser keine

---

veranlassen, bevor der Gelehrte mit seinem Vortrag beginnt“. Vgl. Ibn as-Sunnī, *Riyāḍat al-muta'allimīn* fol. 38 B.

<sup>14</sup> Weisweiler 1951, 36, führt mehrere Beispiele aus den Quellen dafür an, dass solche Massenkollegs im mittelalterlichen Islam stattfanden. Im Falle des Kollegs des Traditionsgelehrten Abū Muslim Ibrāhīm ibn ʿAbdallah al-Kaḡḡī (815–904) aus Basra beispielsweise habe der Raum auf dem Gassān-Platz in Bagdad für das Diktatkolleg nicht ausgereicht, so dass die Schüler stehend mitschreiben mussten.

<sup>15</sup> Günther 2016, 214 f.

Diagnose stellen konnte, nahm sich ar-Rāzī selbst des Problems an. Ar-Rāzī sei im Übrigen außergewöhnlich mitfühlend mit den Armen und Kranken gewesen und habe diesen nicht selten zusätzliche Essenrationen zukommen lassen.<sup>16</sup>

### *Frühe Moschee-Schulen*

Die Moschee war und blieb in den ersten Jahrhunderten des Islams ein wichtiger Ort des Unterrichts. Unter den frühesten Moscheeschulen ist die *Olivenbaum-Moschee* (*Ġāmiʿ az-Zaitūna*) im heutigen Tunis eine der besonders berühmten. Ihre Anfänge werden in das frühe 8. Jahrhundert datiert. Später entwickelte sie sich zu einer bedeutenden Einrichtung der höheren islamischen Bildung im Maghreb. Die Zaituna wird heute gelegentlich auch als die älteste Universität der islamischen Welt bezeichnet.

Gleichermaßen zu nennen ist im marokkanischen Fès *Die Moschee [im Stadtviertel] der Leute aus Kairouan* (*Ġāmiʿ al-Qarawīyīn*). Diese Moschee wurde im Jahre 859 von Fāṭima al-Fihri, der frommen Tochter des wohlhabenden Händlers Muḥammad al-Fihri, gegründet, der wiederum ursprünglich aus der tunesischen Stadt Kairouan stammte. Benannt ist diese Moschee nach dem Stadtviertel in Fès, in dem sie sich befindet und in dem in jener Zeit vor allem Einwanderer aus Kairouan lebten. Aus diesem Grunde wurde die Moschee als Qarawiyin bekannt.<sup>17</sup> Ihr Gebäudekomplex wurde im 10. und 12. Jahrhundert von lokalen Berberdynastien umfangreich erweitert. Seitdem spielt die Qarawiyin im Maghreb eine wichtige Rolle als ein Zentrum der religiösen, kulturellen und sozialen Bildung.<sup>18</sup>

Die schiitische Dynastie der Fatimiden (r. 909–1171 in Nordafrika) gründete 970 in Kairo die *Azhar*, was so viel heißt wie *Die Leuchtende* oder *Die Blühende*. Die Azhar war zunächst die Moschee für den Imam-Kalifen und seinen Hof. Doch schon im Jahre 988 ordnete der Staatsminister der Fatimiden, Ibn Killis (gest. 991), die Errichtung eines Gebäudes neben der Azhar-Moschee an, welches ausschließlich Lehrzwecken, d. h. vor allem dem Unterricht im islamischen Recht, dienen sollte. Mit Übernahme der Macht in Ägypten durch die sunnitische Dynastie der Ayyubiden (r. 1171–1250) wurde die Azhar eine sunnitische Moschee und Lehranstalt und ist dies bis in die Gegenwart geblieben. Diese über eintausend Jahre alte Bildungseinrichtung gilt vielen Muslimen heute als die wichtigste religiöse Universität der islamischen Welt.<sup>19</sup>

<sup>16</sup> Vgl. Ibn al-Nadīm 1970, II, 701–702. Ibn al-Nadīm (ca. 935–995), der Verfasser des berühmten *Fihrist* (d. h. eines „Verzeichnisses“ aller in seiner Zeit bekannten Bücher in arabischer Sprache) benutzt im arabischen Original *mağlis* für den „Lehrzirkel“ ar-Rāzis. Der Herausgeber und Übersetzer des *Fihrists*, Bayard Dodge, schlägt in diesem Zusammenhang „Klinik“ als geeignete Übersetzung vor.

<sup>17</sup> Ibn Haldūn 2000, 20. Zur Tatsache, dass auch wohlhabende Frauen Madrasas stifteten, vgl. Jacobi 2009, 153–166.

<sup>18</sup> Brandenburg 1978, 56.

<sup>19</sup> Entgegen der auch in neueren Publikationen vertretenen Meinung, wonach der Azhar als einer Gründung der schiitisch-ismailitischen Dynastie der Fatimiden (r. 909–1171 in Nord-

Zwischen der Moschee und dem höheren Schulbetrieb bestand im mittelalterlichen Islam eine enge Verbindung. George Makdisi, dessen bahnbrechende Publikation *The Rise of Colleges* bis heute die klassische Studie zu den zentralen Institutionen islamischer Bildung ist, fasst dieses Phänomen zusammen, wenn er es als sicher erachtet, dass „die Moschee die erste Art [Schule bzw.] College im Islam war“<sup>20</sup>. Doch Makdisi weist noch auf einen weiteren wichtigen Aspekt hin, wenn er ausführt, dass eine solche Moscheeschule für höhere Bildung von Stiftungen unterhalten wurde, aus deren Vermögen das Gehalt des Lehrpersonals bzw. der Lehrperson bezahlt wurde. Zumeist war der Imam (bzw. Vorsteher im Gebet) der betreffenden Moschee gleichzeitig auch die Person, die hier unterrichtete. Die Studenten profitierten von der Stiftung insofern, als sie keine Gebühren für das Studium zahlen mussten. Für ihre Unterkunft und ihren Lebensunterhalt mussten sie allerdings selbst aufkommen.<sup>21</sup> Mit anderen Worten: schon die frühen Moscheeschulen wurden zumeist von wohlhabenden Privatpersonen finanziert oder zumindest finanziell unterstützt. Diese monetäre Förderung des schulischen Unterrichts in den Moscheen unterscheidet diesen signifikant von den informellen Sitzungen und Studienzirkeln, den *mağālis* und *halaqāt*, die zwar ebenfalls in den Moscheen stattfanden, aber nicht durch einen Mäzen finanziell gefördert wurden.

### 3. Die Madrasa

#### 3.1. Zum Begriff

Die Lehrereinrichtung für höhere islamische Bildung par excellence ist die *madrasa*. Das arabische Wort *madrasa* ist abgeleitet von dem Verb im Grundstamm, *darasa*, das in der altarabischen Dichtung und im klassischen Arabisch „ein Tier abrichten“ bzw. allgemein „instruieren“ bedeutet. In der zweiten Form des Verbs – *darrasa* – bedeutet es „jemanden [wiederholt] zum Lesen verlassen“ bzw. „zum Studium bewegen.“ Das nomen loci *madrasa* bezeichnet demnach einen „Ort, an dem gelesen wird“ bzw. „an dem Unterricht und Studium stattfindet“<sup>22</sup>. Etymologisch betrachtet hat das Wort *madrasa* also nicht notwendigerweise eine

---

afrika und Ägypten) eine wichtige Rolle in der ismailitischen Propaganda zukam, weist Halm 1995, 99f., darauf hin, dass in den arabischen Quellen im Zusammenhang mit der Einrichtung des Lehrbetriebes an der Azhar im Jahre 988–989 nur von Rechtsgelehrten (*fuqahā*) die Rede ist. Auch die (esoterischen) ismailitischen Sitzungen, die *mağālis al-ḥikma* („Sitzungen der Weisheit“), fanden nicht hier, sondern in einem Saal des Palastes statt, wie Heinz Halm in seinem Beitrag in diesem Band ausführt (S. 271–278).

<sup>20</sup> Makdisi 1981, 29. Makdisi kommt diese Pionierfunktion für die islamische Bildungsgeschichte zu, auch wenn einige seiner Feststellungen durch neuere Forschungsergebnisse – etwa von Berkey 1992, Chamberlain 2002 und Ephrat 2000 – relativiert bzw. modifiziert wurden.

<sup>21</sup> Makdisi 1981, 28f.

<sup>22</sup> Lane 1893, 870f.

religiöse Konnotation; und im modernen arabischen Sprachgebrauch bedeutet *madrasa* schlichtweg „Schule.“

In der klassischen Zeit des Islams steht das Wort *madrasa* aber vor allem für die Einrichtung zum spezialisierten und professionalisierten Unterricht im islamischen Recht und der damit verbundenen Fachgebiete. Dies ist auch der Grund dafür, warum *madrasa* im Englischen (und inzwischen auch im deutschen Sprachgebrauch) oft mit „College“ bzw. „College of Law“ bzw. „Hochschule für islamisches Recht“ wiedergegeben wird.

### 3.2. *Madrasas als personenbezogene Schulen*

Die frühesten Belege für Schulen zur höheren Bildung, die als *madrasa* bezeichnet wurden, stammen, wie eingangs erwähnt, vom Anfang des 10. Jahrhunderts. Es handelte sich hierbei wohl zunächst um kleinere Lehranstalten, die sich zwar in unmittelbarer Nähe einer Moschee befanden bzw. dieser angegliedert sein konnten, die aber nicht mit dieser identisch waren.

Frühe Madrasas finden sich auch als Teil der Privathäuser von Gelehrten bzw. waren diesen unmittelbar vorgelagert. Diese frühen Madrasas waren entweder von einem Gelehrten selbst bzw. von einem Stifter für einen bestimmten Gelehrten gegründet worden. Sie waren fachlich ganz auf diesen Gelehrten als Person und auf seine juristische Lehrmeinung ausgerichtet.<sup>23</sup>

Die weit im Osten des islamischen Imperiums liegenden Städte und Regionen scheinen bei der Entstehung und Entwicklung der Madrasa eine Vorreiterrolle gespielt zu haben. Neben Buchara ist es vor allem die Stadt Nischapur im Nordosten Irans, die in den frühen arabischen Quellen prominent als ein Ort mit vielen Madrasas – wenn nicht gar als die eigentliche Wiege dieser Bildungseinrichtung – genannt wird. Nischapur war nicht nur (wie Buchara auch) eine seit alters bekannte Handelsstadt an der Seidenstraße, sondern gleichzeitig ein wichtiges militärisches und administratives Zentrum. Tatsächlich galt Nischapur zwischen 950 und 1050 – mit bis zu zweihunderttausend Einwohnern – als die größte Stadt der islamischen Welt ohne einen befahrbaren Fluss- oder Meereszugang,<sup>24</sup> was einen besonders fruchtbaren Nährboden auch für die Errichtung zahlreicher Schulen bereitet haben dürfte.

Die Frage, warum es im Islam überhaupt zur Etablierung der Madrasa als einer Einrichtung der höheren religiösen und juristischen Bildung zusätzlich zur Moschee kam, ist in der Islamwissenschaft immer noch nicht abschließend geklärt. Meines Erachtens sind hierbei zumindest drei Gesichtspunkte zu bedenken:

*Erstens* machte es die äußerst dynamische Entwicklung der islamischen Kultur und Zivilisation unter den Abbasiden ab Mitte des 8. Jahrhunderts erforderlich,

<sup>23</sup> Einige Beispiele hierfür finden sich in Günther 2017b, 36.

<sup>24</sup> Bulliet 2006, 562 f.

dass sich auch die Art und Weise des Unterrichtens und des gelehrten Austauschs den gewachsenen ökonomischen und kulturellen Erfordernissen anpasste und diese gewissermaßen im Bereich der Bildung „unterfütterten“. In diesem Kontext hielten in der zweiten Hälfte des 8. Jahrhunderts die „Disputation“ (*munāzara*) und das Streitgespräch (*ġadal*) als neue Formen des aktiven akademischen Meinungsaustausches zunächst am Hofe der Abbasiden Einzug. Sie nahmen am Hof bald Schlüsselstellungen ein und wurden dann zunehmend auch von Gelehrten außerhalb des Hofes praktiziert. Dies betraf gleichermaßen die kontroversen Auseinandersetzungen zwischen den zwei Hauptrichtungen der islamischen Theologie in jener Zeit: d. h. die traditionsorientierten (orthodoxen) Asch‘ariten einerseits und die rationalistischen Mu‘taziliten andererseits.

Doch auch andere für die islamische Religion zentrale Bereiche der Gelehrsamkeit begannen, die Disputation für sich zu entdecken: so etwa die Grammatiker und die Literaturkritiker wie auch die Naturwissenschaftler und die Mediziner. Mehr noch: Debatte, Disputation und Streitgespräch als Methoden des „interaktiven“ Lehrens und Lernens, wie wir heute sagen würden, wurden von den Gelehrten und den Lernenden auch als effektive Möglichkeiten erkannt und genutzt, um die eigene Lehrmeinung anderen Personen gegenüber zu verteidigen oder um Erlerntes zu vertiefen und zu festigen. Im Fortgang der Geschichte erlangten diese Unterrichtsformen immer größere Bedeutung im Vergleich zu konventionellen Lehrmethoden, bei denen Studenten die mündlich vermittelten Lehrtexte lediglich nachschrieben und memorierten.<sup>25</sup> Die Moschee allerdings war für einen „interaktiven“ Unterricht mit größeren Teilnehmerzahlen eher ungeeignet. Dieser konnte viel besser in Schulen – Madrasas – außerhalb der Moscheen und der Privathäuser erfolgen, auch wenn sich die neu errichteten Schulgebäude oft in unmittelbarer Nähe einer Moschee oder des Privathauses eines Gelehrten befanden. Wir haben es hier also offenbar mit einem Phänomen der Bildungsgeschichte zu tun, wonach neue Ziele und neue Formen des Unterrichts auch die Herausbildung einer neuen Lehrinstitution – in unserem Falle der Madrasa – erforderlich machten bzw. diese beförderten.<sup>26</sup>

<sup>25</sup> So wird beispielsweise von dem bereits erwähnten Rechtsgelehrten des 8. und 9. Jh.s aš-Šāfi‘ī berichtet, dass er im Debattieren eine besonders effektive Form des akademischen Austauschs sah und diese auch im Unterricht für seine Studenten regelmäßig anwandte. Diese Ansicht wurde aber auch schon von dem berühmten Lexikographen des 8. Jh.s al-Ḥalil ibn Aḥmad (718–791) vertreten. Vgl. Günther 2017b, 35.

<sup>26</sup> Eine ähnliche Feststellung hat Susanne Talabardon für das spätantike Judentum getroffen (siehe dazu ihren Beitrag in diesem Band, S. 221–236). Welche Vorbilder außerhalb des Islam für die Etablierung von Madrasas möglicherweise eine Rolle gespielt haben könnten, ist damit allerdings noch nicht geklärt. Der Auffassung, dass buddhistische Klostergebäude (Sanskrit: *vihāra*), wie Max van Berchem 1903 und Wilhelm Barthold 1927 (vgl. Leiser 1986, 16–17) annahmen, in architektonischer Hinsicht als Vorbilder für die Madrasa fungierten, ist, soweit ich erkennen kann, in der Islamwissenschaft bislang nicht weiter nachgegangen worden. Mit Blick auf die Entstehungsgeschichte der Madrasas in den weit östlich gelegenen Gebieten des islamischen Imperiums allerdings wäre es dieser Gedanke durchaus wert, weiterverfolgt zu

*Zweitens* ist das 9. und 10. Jahrhundert eine Zeit des lebhaften Austauschs der konkurrierenden sunnitischen Rechtsschulen. Da die frühe Madrasa ganz auf die Person eines einzelnen Gelehrten und die von ihm vertretene juristische Lehrmeinung bzw. Rechtsschule zugeschnitten war, stärkte diese – nunmehr institutionalisierte – Form des Unterrichts auch das Ansehen und die Verbreitung des hier unterrichteten juristischen Ritus bzw. der vermittelten juristischen Lehrposition.

*Drittens* gibt es auch noch einen eher praktischen Grund für die schnelle Verbreitung der Madrasa. Dieser hängt mit dem Umstand zusammen, dass Studenten oft weite Reisen unternahmen, um sich für eine gewisse Zeit einem bestimmten Gelehrten anzuschließen. Dem trugen die Madrasa-Schulen insofern Rechnung, als sie sowohl Räume für die Lehre als auch zur Unterbringung von Gelehrten und Studenten umfassten. Für diesen speziellen Personenkreis in der mittelalterlichen islamischen Gesellschaft, die man „Leute des Wissens“ (*ahl al-‘ilm*) nannte, dienten die Madrasas somit nicht nur als Lehrstätten, sondern auch als Herbergen.<sup>27</sup> Oft war den Madrasas deshalb – wie im Übrigen auch manchen zu Unterrichtszwecken genutzten Moscheen – ein *khān* angegliedert. *Khān* ist ein Wort persischen Ursprungs, das „Wohnbereich“ oder „Lodge“ bedeutet und das Räume bezeichnete, die zugereisten Studenten sowie Reisenden im Allgemeinen und gelegentlich auch Armen eine Unterkunft boten. Diese Tatsache bestätigt u. a. im 14. Jahrhundert der legendäre Vielreisende Ibn Baṭṭūṭa (1304–1368 oder 1377), der in seinem großen Reisebericht, bekannt unter dem Kurztitel *Riḥlat Ibn Baṭṭūṭa* (*Die Reise des Ibn Baṭṭūṭa*) zahlreiche Madrasas erwähnt, die als Herbergen fungierten.

### 3.3. Die Madrasa als öffentliche Hochschule

#### *Die Nizamiya*

Ein signifikanter qualitativer Schritt in der Geschichte der Madrasa ist im 11. Jahrhundert mit dem Namen Nizām al-Mulk (1018–1092) verbunden. Nizām al-Mulk war der einflussreiche Staatsminister der Seldschuken-Sultane, d. h. einer turkstämmigen, sunnitischen Fürstendynastie, die im 11. und 12. Jahrhundert unter nomineller Oberherrschaft der abbasidischen Kalifen über weite Teile Syriens, des Irak, Irans und Zentralasiens herrschte. Den Seldschuken (1040–1194) war es zudem gelungen, die politische Einheit der sich regional immer mehr zersplittern-

---

werden. Die Annahme, dass die Ähnlichkeit des arabischen Wortes *madrasa* mit dem syrischen Begriff *madrāšā* (lyrische Lehrhymne) in Zusammenhang steht, ist eher abzulehnen. Für Schule benutzte das syrische Christentum das Wort *‘eskūlā* (lateinisch: *schola*, das wiederum auf das griechische *σχολή* zurückgeht). Diese Feststellung lässt eine begriffliche bzw. konzeptionelle Beziehung der islamischen *madrasa* zum orientalischen Christentum als wenig wahrscheinlich erscheinen. Für den Hinweis auf den syrischen Begriff danke ich meinem Göttinger Kollegen, Herrn Dr. Dmitrij Bumazhnov.

<sup>27</sup> Makdisi 1981, 21–24; Ahmed 1968, 106.

den islamischen Welt im Osten zeitweilig wiederherzustellen. Ihr Staatsminister – sein Ehrenname *Nizām al-Mulk* bedeutet so viel wie „Organisator des Reiches“ bzw. „Reichsverweser“ – veranlasste, dass zunächst in Bagdad, der Hauptstadt des abbasidischen Großreiches, und dann auch in anderen Städten im Irak und in Iran religiöse Hochschulen errichtet wurden. Die größte und bedeutendste dieser Hochschulen wurde im Jahre 1067 in Bagdad gegründet und nach ihrem Gründer *Madrasa Nizāmiya* oder auch nur kurz *Nizamiya* genannt – eine Bezeichnung, die im Übrigen später auf weitere Hochschulen dieser Art übertragen wurde.

Nizām al-Mulk stammte aus Nischapur. Sehr wahrscheinlich hatte er die Institution der *Madrasa* in seiner Heimatstadt kennen und schätzen gelernt, was ihn dazu bewogen haben mag, diese Bildungseinrichtung auch in Bagdad und anderen Orten des Reiches zu etablieren. Doch anders als die frühen, von einem Gelehrten privat gegründeten und auf die Person dieses Gelehrten zugeschnittenen *Madrasas* war die *Nizamiya* (sowie die ihr vergleichbaren religiös-orientierten Hochschulen) von einem Repräsentanten des Staates initiiert und gegründet worden. Die Gebäude dieser neuen Hochschulen waren nun zum einen um ein Vielfaches größer als die der kleinen, personalisierten *Madrasas*. Zum anderen wurde an diesen neuen *Madrasas* professionelles Lehrpersonal eingestellt, das seine Gehälter aus einer gemeinnützigen Stiftung erhielt und dessen Lehre institutionell geregelt war.

Diese neue Form der religiösen Hochschule, die den klassischen Islam prägen sollte, ergänzte die Moschee als Bildungseinrichtung in wichtigen Bereichen, allerdings ohne die Moschee bzw. die Moscheeschulen als Orte des Unterrichts zu verdrängen bzw. zu ersetzen. Im Gegenteil, viele Studenten und Lehrer wechselten ungehindert zwischen diesen beiden Typen von Lehrinrichtungen – motiviert nur durch ihre akademischen Ansprüche und Interessen.<sup>28</sup>

Auf den ersten Lehrstuhl für schafitische Recht an der Bagdader *Nizamiya-Madrasa* wurde der Theologe und schafitische Rechtsgelehrte Abū Ishāq aš-Širāzī (1003–1083) berufen, der diese Position immerhin 16 Jahre innehatte. Der berühmteste Professor und Rektor der *Nizamiya* aber ist zweifellos der autoritative Theologe, schafitische Rechtsgelehrte und Mystiker Abū Ḥāmid al-Ġazālī (1058–1111). Für al-Ġazālī waren die Vermittlung und der Erwerb religiösen Wissens sowie die Spiritualität als grundlegende Verbindung des Menschen zu Gott vornehmliche Aufgaben und Inhalte eines frommen muslimischen Lebens. Die damit verbundenen Vorstellungen stellten Hauptthemen seines intellektuellen Schaffens dar. Diese Tatsache wird in seinem Opus magnum mit dem Titel *Die Wiederbelebung der Religionswissenschaften (Iḥyāʾ ʿulūm ad-dīn)* ebenso wie in mehreren anderen seiner theologisch-mystischen Schriften deutlich, die sich mehr oder weniger direkt auch mit pädagogischen und didaktischen Fragen befassen.

---

<sup>28</sup> Tibawi 1972, 212–227.

Dass diese Themen für al-Ġazālī jedoch nicht nur Fragen der theoretischen Reflexion waren, sondern dass er diese erfolgreich in die Praxis umsetzte, zeigt nicht zuletzt die große Popularität seiner Vorlesungen, an denen 300 Studenten und mehr je Veranstaltung teilgenommen haben sollen.

### *Die Mustansiriya*

Eine andere besonders berühmte Einrichtung der höheren islamischen Bildung ist die *Mustansiriya*-Hochschule oder kurz Mustansiriya in Bagdad. Sie ist eine besondere Rechtshochschule im Islam insofern als es sich bei der Mustansiriya erstmals in der Geschichte der öffentlichen islamischen Lehranstalten um eine *universale* Madrasa handelte, also nicht um eine Einrichtung, in der lediglich *eine* der vier großen sunnitischen Rechtslehren, sondern *alle vier* unterrichtet wurden. Zugleich ist die Mustansiriya die einzige Schulstiftung eines abbasidischen Kalifen, denn der Grundstein für die Gründung der Mustansiriya am östlichen Ufer des Tigris wurde im Jahre 1227 auf Befehl des siebenunddreißigsten Abbasidenkalifen al-Mustansir bi-llāh (r. 1226–1242) gelegt. Als das Gebäude im Jahre 1234 fertiggestellt war, bestellte der Kalif seinen Wesir Mu'ayyad ad-Dīn Ibn 'Aqamī (1197–1258) zum ersten *ustād ad-dār*, d. h. zum ersten Rektor dieser Einrichtung.

Dem Weststockigen Gebäude angeschlossen waren vier große rechteckige Hallen, die mit einem Tonnengewölbe überdeckt waren. Jede dieser Hallen war der Nutzung durch eine der vier großen sunnitischen Rechtsschulen vorbehalten: den Schafaiten, Hanafiten, Hanbaliten und den Malikiten. Die finanzielle Grundlage der Mustansiriya war eine umfangreiche Stiftung des Kalifen mit Einkünften aus mehreren Ländereien und Dörfern. Diese Stiftung stellte die Versorgung der ungefähr 400 Mitglieder der Madrasa sicher, von denen etwa 300 in der Madrasa wohnten.<sup>29</sup> In der schon erwähnten Reisebeschreibung des Ibn Baṭṭūṭa vermittelt uns der Autor einen anschaulichen Eindruck der Mustansiriya, als er diese im 14. Jahrhundert besuchte. In seinem Bericht über die *Östliche Seite Bagdads* schreibt Ibn Baṭṭūṭa:

وهذه الجهة الشرقية من بغداد حافلة الأسواق عظيمة الترتيب، وأعظم أسواقها سوق تُعرف بسوق الثلاثاء، كل صناعة فيها على حدة، وفي وسط هذا السوق المدرسة النظامية العجيبة التي صارت الأمثال تُضرب بحسنها، وفي آخره المدرسة المستنصرية ونسبتها إلى أمير المؤمنين المستنصر بالله أبي جعفر بن أمير المؤمنين الظاهر بن أمير المؤمنين الناصر، وبها المذاهب الأربعة، لكل مذهب إيوان فيه المسجد، وموضع التدريس، وجلوس المدرّس في قبة خشب صغيرة على كرسي، عليه البسط، ويقعد المدرّس، وعليه السكينة والوقار، لابساً ثياب السواد معتمداً، وعلى يمينه ويساره مُعيّدان يُعيّدان كل ما يُمليه، وهكذا ترتيب كل مجلس من هذه المجالس الأربعة.<sup>30</sup>

<sup>29</sup> Schmid 1980, 1 f.

<sup>30</sup> Ibn Baṭṭūṭa 1994, II, 109. Siehe auch ders. 1962, II, 332. Zur Architektur der Mustansiriya vermittelt der Band von Schmid 1980 reichhaltige Informationen.

Die östliche Seite Bagdads ist voller großartiger und wohlgeordneter Märkte. Der beste davon ist der Markt, der als der Dienstagsmarkt bekannt ist und in dem jedes Handwerk seinen eigenen Distrikt hat. In seinem Zentrum liegt die wunderbare Nizamiya-Hochschule, die aufgrund ihrer Pracht zum Vorbild [für andere Hochschulen] wurde, und an seinem Ende die Mustansiriya-Hochschule, die nach dem Befehlshaber der Gläubigen al-Mustanşir bi-llāh Abū Ġā'far, Sohn des Befehlshabers der Gläubigen az-Zāhir, der der Sohn des Befehlshabers der Gläubigen an-Nāşir ist, benannt wurde. [Die Mustansiriya-Hochschule] beherbergt alle vier [sunnitischen] Rechtsschulen. Jede Rechtsschule hat ihr [eigenes] großes Hallengebäude (*iwān*), mit eigener Moschee und eigenem Unterrichtsraum (*mauḏī' at-tadrīs*). Der Professor nimmt seinen Platz unter einem kleinen hölzernen Pavillon auf einem mit Teppichen belegten Sitz ein. Er sitzt dort mit innerer Ruhe und in würdiger Haltung. Er trägt eine schwarze Robe und einen Turban. Zwei Assistenten rechts und links von ihm wiederholen [mit lauter Stimme für die anwesenden Studenten] alles, was er diktiert. Diese Anordnung [und Lehrweise] gilt in jeder der vier Sitzungsräume (*mağālis*).

Zu den Unterrichts- und Versammlungsräumen gehörten im Weiteren: fünf große Hörsäle und ein kleiner Hörsaal, eine Bibliothek mit Lese- und Magazinraum, eine Gebetshalle, eine Garküche mit Brotbäckerei und Vorratsmagazin, ein Hospital mit medizinischem Behandlungsraum, Krankenstation und Apotheke sowie ein Badehaus und diverse Hof- und Gartenanlagen.<sup>31</sup>

Noch vor der offiziellen Eröffnung der Mustansiriya besuchte der stellvertretende Staatsminister zusammen mit dem Rektor die Hochschule. Zunächst küsste er die Schwelle am Eingang des Gebäudes, inspizierte dann das Gebäude, um sodann dem Rektor und dessen Bruder Ehrenroben sowie eine Schatulle mit einem Koran sowie nicht zuletzt eine große Sammlung wertvoller Bücher zu überreichen. Es sollen 160 Träger notwendig gewesen sein, um die Bücher in die Hochschule zu befördern, die dort sofort mit Unterstützung des Bibliothekars des Kalifen registriert wurden. Einige Tage später besuchte der Kalif selbst die Hochschule in einem noch festlicheren Rahmen. Doch das Fest zur offiziellen Einweihung der Einrichtung am 6. April 1234 scheint alles Vorstellbare übertroffen zu haben.<sup>32</sup> Hier kamen nicht nur nahezu alle Regierungsvertreter, sondern auch viele Kämmerer, Richter, Lehrer, religiöse Würdenträger, Mystiker, Prediger, Koranleser, Poeten und eine große Zahl ausländischer Händler zusammen. Der zentrale Teil der Feierlichkeiten war ein großartiges Bankett auf dem Hofgelände der Hochschule, währenddessen dem Lehr- und Verwaltungspersonal der Hochschule und anderen Anwesenden zahlreiche Geschenke überreicht wurden. Als die Regierungsbeamten und Würdenträger sich am Ende der Veranstaltung erhoben und den Ort der Feierlichkeiten verließen, beobachtete

<sup>31</sup> Schmid 1980, 56.

<sup>32</sup> Die arabischen Quellen nennen nahezu übereinstimmend „Donnerstag, 5. Rağab 631“ als Einweihungsdatum der Mustansiriya; vgl. u. a. die Informationen der Historiker Ibn al-Fuwaṭī (gest. 1323) 2003, 58 f. und Ibn Kathīr (gest. 1373) 1998, Bd. 17, 212 f. Die Umrechnung von Daten der islamischen in die christliche Zeitrechnung erfolgte nach Wüstenfeld / Mahler 1961.

der Kalif den Auszug der Ehrengäste durch ein Fenster in der Mitte der zentralen, palastartigen hohen Halle (*īwān*).<sup>33</sup>

Während die meisten mittelalterlichen Lehrinrichtungen im Irak während der Invasion der Mongolen im Jahre 1258 zerstört wurden, blieb der Mustansi-riya dieses Schicksal erspart. Allerdings wurde sie ihrer Bibliothek beraubt und vorübergehend geschlossen. Doch schon ein Jahrzehnt später sei sie wieder in Stand gesetzt worden und diene dann bis ins späte 17. Jahrhundert als Lehr-einrichtung. Mitte des 20. Jahrhunderts wurde der Gebäudekomplex restauriert und beherbergt heute ein Museum für islamische Kultur und Kunst.

### 3.4. Gründe für die Einrichtung religiöser Hochschulen

Es gibt mehrere gewichtige Gründe für die Etablierung solcher nun viel größeren, professionell strukturierten Madrasa-Einrichtungen im 11. und bis zum 14. Jahrhundert. *Erstens* war der Bedarf der Herrschenden an gut ausgebildeten Staatsbeamten um ein Vielfaches gestiegen, um die Verwaltung der in sozialer und politischer Hinsicht immer komplexer werdenden Herrschertümer (im nominellen Hoheitsbereich der Abbasiden) funktional und effizient zu gestalten. *Zweitens* ermöglichten die durch Privatpersonen oder Regierungsvertreter bereitgestellten finanziellen Grundlagen in Form von Stiftungen die solide finanzielle und auf eine langfristige Nutzung ausgerichtete Basis, um solche Einrichtungen zu unterhalten. *Drittens* und nicht zuletzt hat auch die religiös-doktrinäre und kulturelle Rivalität zwischen dem sunnitischen Bagdad und dem in jener Zeit ökonomisch starken, allerdings schiitisch regierten Kairo offenbar dazu beigetragen, dass sich die Regierenden in Bagdad veranlasst sahen, durch eine konzertierte sunnitische Initiative im Bereich der institutionellen Bildung dem wachsenden schiitischen Einfluss entgegenzuwirken.

### 3.5. Curriculum und Studienziele

Der Lehrplan an den Madrasa-Hochschulen umfasste traditionell fünf Unterrichtsbereiche:

(1) religiöse Studien, einschließlich:

- a) Koran, Koranexegese (*tafsīr*) und die unterschiedlichen Lesarten des Korans (*qirāʾāt*); sowie
- b) Prophetentradition (*ḥadīṭ*), zu der auch die Biographien der Überlieferer (*siyar tarāḡim*) zählten, sowie
- c) die Grundlagen der islamischen Religion (*uṣūl ad-dīn*);

<sup>33</sup> Awad 1945, 13f.

(2) islamisches Recht (*šarīʿa*; *fiqh*), d. h.:

a) die Grundlagen der religiös-fundierten, islamischen Jurisprudenz (*uṣūl al-fiqh*) mit den Prinzipien, den Quellen und der Methodologie des Rechts generell sowie speziell auch der Rechtsschule (*madhhab*), der ein Student angehörte;

b) die Unterschiede zwischen den vier großen sunnitischen Rechtsschulen (*ḥilaf*);

(3) die arabische Sprache (*luġa*), Grammatik (*naḥw*) und Literatur (*adab*);

(4) dialektische Argumentation (*ġadal*) und Logik (*mantiq*) sowie

(5) Arithmetik (*riyāḍiyāt*) und die Grundzüge der Astronomie (*ʿilm an-nuġūm*).

Zusätzlich zu den regulären Lehrveranstaltungen, in denen die Inhalte dieser Fächer unterrichtet wurden, erteilten die Professoren auch Rechtsauskünfte in Form von Gutachten (*fatwā*, Pl. *fatāwā*) und hielten Predigten (Si. *waʿz*) oder Diskussionsrunden (*munāzarāt*) für Lehrkräfte und fortgeschrittene Studenten ab.<sup>34</sup>

Diese religiösen und juristischen sowie die weiteren begleitenden Studienfächer der sogenannten *einheimischen* islamischen Wissenschaften wurden für die Tätigkeit von Staatsbeamten als essenziell erachtet.<sup>35</sup> Das Spektrum der Studienfächer sollte dabei sicherstellen, dass die Absolventen der Madrasa fachlich auf diese Arbeit gut vorbereitet waren und gleichzeitig den rechten Glauben besaßen. Adäquate Kenntnisse im religiösen Bereich vermittelte der Unterricht im Koran, in der Koranexegese und der Prophetentradition. Die Fähigkeiten im guten sprachlichen Ausdruck sowie in logischer Gedankenführung waren in juristischen Belangen unverzichtbar; und mathematische und astronomische Kenntnisse waren für eine effiziente Verwaltung ebenso vonnöten wie für zahlreiche andere Bereiche in religiös geprägten Gesellschaften, so etwa für die Bestimmung der Gebetszeiten.

---

<sup>34</sup> Vgl. beispielweise Makdisi 1981, 16; ders. 1991, 6. Einen wissenschaftsgeschichtlich interessanten Einblick in das islamische Unterrichtswesen in Indien im 17. Jh. gibt Sprenger in seinem 1878 veröffentlichten Aufsatz „Die Schulfächer und die Scholastik der Muslime“. Er vermerkt dabei im Ergebnis seiner Auswertung eines Handschriftenkatalogs des Indian Office, dass in jener Zeit das Persische die Sprache am Hofe und der gebildeten Muslime Indiens war, dass großer Wert auch auf die profane Bildung gelegt wurde und dass „weder der Koran und die Kommentare noch die Sunna [...] zu den Schulstudien“ gehörten (Sprenger 1878, 1–2.10). Bezeichnenderweise nennt Sprenger bestimmte Werke, die in dem besagten Schulbetrieb verwendet wurden, „Schulbücher“ – womit er die für die moderne Schulbuchforschung wichtige Frage aufwirft, was im islamischen Kontext als Schulbuch gelten kann und ob dieser Begriff bzw. die damit verbundene Konzeption ein begriffliches Pendant im islamischen Lehrbetrieb besitzt.

<sup>35</sup> Für die *einheimischen* islamischen Wissenschaften stehen die Begriffe *al-ʿulūm aš-šarʿiyya* („die auf dem göttlich geoffenbarten Gesetz beruhenden Wissenschaften“) und *al-ʿulūm an-naqliyya* („die überlieferten Wissenschaften“). Epistemologisch werden diese unterschieden von den *ʿulūm al-awāʾil* („die Wissenschaften der Altvorden“, das sind vor allem die antiken griechischen Wissenschaften) bzw. *al-ʿulūm al-ʿaqliyya* („die rationalen Wissenschaften“), zu denen in erster Linie die Philosophie, Astronomie, Medizin und Mathematik zählten.

Die *fremden*, nicht genuin islamischen Fächer – vor allem die auf der antiken griechischen Philosophie beruhende arabisch-islamische Philosophie – fehlten im regulären Curriculum der klassischen Madrasa. Ein zentraler Grund hierfür war, dass bestimmte philosophische Lehrsätze als im Widerspruch zu prinzipiellen Doktrinen des Islams („Gott ist allmächtig und allwissend“; „der Anfang der Welt ist von Gott initiiert und sie existiert nicht ewig“; „es gibt eine körperliche Auferstehung nach dem Tod“) angesehen wurden.<sup>36</sup>

In einigen iranischen Madrasas im Herrschaftsbereich der Fürstendynastie der Seldschuken allerdings scheinen schon zu einem relativ frühen Zeitpunkt auch mathematische und philosophische Wissenschaften sowie die diskursive Theologie (*kalām*) Eingang in den Unterricht gefunden zu haben – eine Feststellung, die das Bild eines starren und für alle Zeit unabänderlichen Madrasa-Curriculums teilweise relativiert.<sup>37</sup>

Die tägliche Abfolge der Studienfächer in der Madrasa scheint sich dabei nicht wesentlich vom Unterricht in den Moscheen oder in den privaten Lehrzirkeln der Gelehrten unterschieden zu haben: nach dem Morgengebet beginnend mit Koran und Exegese, gefolgt von Prophetentradition, islamischem Recht, Logik sowie arabischer Sprache, Grammatik und Literatur. Dies ist auch deshalb festzuhalten, da viele Gelehrte zwischen ihrem Unterricht in einer Madrasa und dem in einer Moschee sowie in ihren Privaträumen pendelten.

Zu den allgemeinen Zielen des Wissenserwerbs an den Madrasa-Schulen äußert sich repräsentativ der namhafte syrische Rechtsgelehrte und Oberrichter in Damaskus und Kairo, Badr ad-Dīn ibn Ġamā‘a (1241–1333) in seiner *Denkschrift für Studenten und Lehrer zum Verhaltenskodex der Gelehrten und der Wissenssuchenden* (*Taḍkirat as-sāmi‘ wa-l-mutakallim fi adab al-‘ālim wa-l-muta‘allim*). Hier führt er Folgendes aus:

فإن المدارس وأوقافها لم تُجعل لجرّد المقام والعشرة ولا لجرّد التعبد بالصلاة والصيام كالخوانك، بل لتكون مُعينة على تحصيل العلم والتفرغ له والتجرّد عن الشواغل في أوطان الأهل والأقارب، والعافل يعلم أن أبرك الأيام عليه يوم يزداد فيه فضيلة وعلماً ويكسب عدوّه من الجنّ والإنس كرباً وغمماً.<sup>38</sup>

Die Madrasa-Hochschulen und ihre Stiftungsgebäude sind weder dafür gedacht, dass man sich dort lediglich aufhält und gesellschaftlichen Umgang pflegt, noch dafür, durch Gebete und Fasten [Gott] zu dienen, wie es an Orten der Andacht und Gottesverehrung (*ḥawānik*) der Fall ist. [Im Gegenteil,] die Schulen sollen beim Wissenserwerb helfen und dabei, sich ihm ganz zu widmen, sich von Ablenkungen in Bezug auf die Heimatländer und die Verwandten freizumachen. Der Vernünftige weiß, dass sein segenreichster Tag jener ist, an dem er seine Tugendhaftigkeit und sein Wissen vermehrt und seine Feinde unter den Dschinnen und den Menschen [dadurch] in Bedrängnis und Elend versetzt.

<sup>36</sup> Makdisi 1981, 75–78.80–84. Zu diesen Gottesprädikationen im Christentum siehe Feldmeier/Spieckermann 2017, 49–202 (Kapitel 5: „Der Allmächtige“).

<sup>37</sup> Endress 2016, 379–383.

<sup>38</sup> Ibn Ġamā‘a 2009, 195.

ولا يقتصر في الحلقة على سماع درسه فقط، إذا أمكنه، فإن ذلك علامة قصور الرهمة وعدم الفلاح وبطء التنبه، بل يعتني بسائر الدروس المشروحة ضبطاً وتعليقاً ونقلًا إن احتمل ذهنه ذلك، ويشارك أصحابها حتى كأن كل درس منها له.<sup>39</sup>

[Der Student] soll – wenn möglich – den Lehrzirkel (*ḥalqa*) nicht nur zur Teilnahme (wörtlich: „hören“, *samāʿ*) an seiner eigenen Unterrichtseinheit aufsuchen; denn dies wäre ein Zeichen von geringer Strebsamkeit, Erfolglosigkeit und mangelnder Aufmerksamkeit. Vielmehr soll er sich mit allen erläuterten Unterrichtsinhalten (*durūs*) in Bezug auf Genauigkeit, Kommentar und Überlieferung beschäftigen, sofern ihm dies seine Geisteskraft ermöglicht. Er soll an all diesen Unterrichtseinheiten genauso wie die (dort regulär anwesenden) Mitstudenten teilnehmen, so als ob diese ihn direkt betreffen würden.

Die Exklusivität des Curriculums und seine grundsätzliche Fokussierung auf einige wenige Wissensgebiete, in deren Zentrum das islamische Recht als Nukleus stand, unterscheidet die Madrasa als Bildungseinrichtung von der Moschee, da in der letzteren die Vielfalt der unterrichteten traditionellen Fächer und die Flexibilität der Lehre fortbestand. Die nicht selten in der Stiftungsurkunde einer Madrasa festgelegte Orientierung der Lehre auf die religiösen Fächer schloss allerdings nicht vollkommen aus, dass in der Madrasa de facto auch weitere Wissensdisziplinen unterrichtet wurden. Hierzu zählten die Medizin ebenso wie die islamische Geschichte sowie die mathematischen und physikalischen Wissenschaften, deren Studium auf der Grundlage der Lektüre und Kommentierung entsprechender Lehrtexte erfolgte. Allerdings fand der Unterricht in diesen nicht vordergründig religiös orientierten Fächern weniger im Rahmen des Madrasa-Curriculums, sondern eher auf individueller Basis statt, wobei die akademische Qualifikation der Lehrenden und die wissenschaftlichen Interessen der Studenten die Impulsgeber waren. Untersuchungen zum Lehrbetrieb in Damaszener Madrasas des 13. und 14. Jahrhundert beispielsweise haben in diesem Zusammenhang erwiesen, dass einige Gelehrte, die vor allem als Rechtsexperten bekannt waren und die in Madrasas Vorlesungen zu den verschiedenen Zweigen des islamischen Rechts abhielten, hier gleichzeitig auch Unterricht in weiteren Fächern – etwa der Medizin und der Mathematik, aber auch der Theologie und der schöngeistigen Literatur – erteilten.<sup>40</sup>

Auffällig ist in jedem Fall, dass bei den in den „klassischen“ Madrasas sowie in den Moscheen unterrichteten Wissensgebieten die sogenannten *fremden* Wissenschaften weitgehend fehlen. Zu diesen zählen vor allem die philosophischen und die Mehrheit der naturwissenschaftlichen Disziplinen, welche die Muslime durch die Rezeption der antiken griechischen Wissenschaften im 8. bis 10. Jahrhundert kennengelernt und fest im islamischen Wissenschaftskanon verankert hatten. Diese *fremden* Wissenschaften wurden vor allem in

<sup>39</sup> Ibn Ḡamāʿa 2009, 132. Zu Person und Schaffen Ibn Ḡamāʿas sowie einer Zusammenfassung wesentlicher Inhalte der *Tadkira* siehe Rosenthal 1970, 296–298.

<sup>40</sup> Chamberlain 1994, 82–89.

individuellen Lehrzirkeln in den Privathäusern von Gelehrten gepflegt oder in halböffentlichen Einrichtungen betrieben, die Begriffe wie *bait* und *dār* (Haus) oder *ḥizāna* ([Schatz-]Kammer) in ihrer Bezeichnung trugen. Besonders prominente Beispiele für letztere sind das *Bait al-ḥikma* (Haus der Weisheit), d. h. die Bibliothek der Abbasidenkalifen in Bagdad (mit Möglichkeiten für philologische und naturwissenschaftliche Forschungen und zum gelehrten Austausch)<sup>41</sup> sowie das vergleichbare *Dār al-ḥikma* („Haus der Weisheit“), die Akademie und kalifale Bibliothek der Fatimiden in Kairo. Auch Bibliotheken, Observatorien und Krankenhäuser wurden, wie schon erwähnt, in diesem Zusammenhang für Unterrichtszwecke genutzt.

Frauen waren an den Madrasas nicht zugelassen. Sie konnten allerdings an Vorlesungen und Studienzirkeln in den Moscheen teilnehmen – eine Tatsache, die u. a. durch Namen von Frauen belegt ist, die auf Hörervermerken in mittelalterlichen arabischen Handschriften vermerkt sind, welche als Textgrundlage für solche Vorlesungen dienten.<sup>42</sup>

### 3.6. Administrative Organisation

Organisiert war eine Madrasa folgendermaßen: Eine Stiftung (*waqf*) sicherte die finanzielle Grundlage. Sie zahlte die Gehälter der Lehrkräfte und des Verwaltungspersonals und gewährte mitunter auch Stipendien für Studenten. Der wohlthätige Stifter besaß dabei die Freiheit, generell zu entscheiden, in welcher Art und Weise seine finanziellen Zuwendungen verausgabt wurden oder beispielsweise auch welche Rechtsschule in der Madrasa bevorzugt unterrichtet werden sollte. Regularien dieser Art wurden in einer Stiftungsurkunde festgehalten, an die sich später auch der Stifter selbst halten musste. Bei der Besetzung von Professuren konnte der Stifter ebenfalls Festlegungen treffen. Keinen Einfluss allerdings hatte er auf die Lehrfreiheit des Unterrichtspersonals im Hinblick auf die

<sup>41</sup> Gutas/van Bladel, *Bayt al-ḥikma* (online); Janos 2014, 439–441.

<sup>42</sup> Ein interessantes Beispiel hierfür ist ein Hörervermerk auf dem unikalenen Manuskript des für die Anfänge der islamischen Dogmengeschichte wichtigen Traktat *Šarḥ as-sunna* (*Erläuterung der Sunna*). Dieses wahrscheinlich früheste Werk zur Bestimmung dessen, was Sunna, d. h. was für die Mehrheit der Muslime überlieferte und autoritative Norm, ist, wurde von dem konservativen Gelehrten und Prediger Abū ‘Abdallāh Aḥmad ibn Muḥammad al-Bāhilī, bekannt als Ḡulām Ḥalīl (gest. 888) aus Basra, verfasst. Am Ende dieses Manuskripts findet sich nämlich der Vermerk, dass das gesamte in dem Manuskript enthaltene Werk im Jahre 1112 in einer (wahrscheinlich Bagdader) Freitagsmoschee öffentlich gelesen bzw. unterrichtet wurde. Dies geschah in Anwesenheit des Imams Abū l-Ḥusain ‘Abd al-Ḥaqq (gest. 1179), des jüngsten und letzten im Manuskript genannten autorisierten Überlieferers des Werkes. Vorgetragen wurde der Text offenbar von dem Lehrassistenten des Imams. An dem Studienzirkel nahmen weitere vierzehn Personen teil, unter ihnen eine Frau namens Hazar bint al-Harawī. Letztere Namensnennung ist einer von zahlreichen weiteren Belegen dafür, dass Frauen mitunter auch in konservativen Lehrkreisen an Unterrichtsveranstaltungen teilnehmen konnten. Vgl. Jarrar/Günther 2003, 3. Siehe im Weiteren auch Leder 1999, 150f.

konkreten Lehrinhalte. Die Stiftung wurde administrativ von einem *mutawalli* (Treuhänder) und in rechtlichen Belangen von einem *qāḍī* (Richter) verwaltet. Akademisch geleitet wurde die Madrasa von einem Imam-Professor, der dem professoralen Unterrichtspersonal und anderen fachlich ausgewiesenen Lehrkräften in der Funktion eines Rektors vorstand. Die Lehrperson wurde *mudarris* (Dozent) genannt. Oft besaß dieser einen *muʿīd* (Assistenten) bzw. *nāsiḥ* (Kopist, Schreiber) oder mehrere Personen in diesen Funktionen. Der Studierende am Anfang des Studiums hieß *ṭālib* (Student), ein schon fortgeschrittener *mutaqqaf* (gut Ausgebildeter) bzw. dann auch *faqīh* (Kenntnisreicher [im islamischen Recht]). Die Studenten waren weitestgehend frei in der Wahl der Studienfächer, der Studienabfolge und der Studiendauer. Auch kannte das Studium an der klassischen Madrasa keine formellen Prüfungen.

Die politischen Herrscher überwachten die Besetzung von Schlüsselpositionen an den Madrasas. Sie nahmen üblicherweise aber keinen direkten Einfluss auf diese Stellenbesetzung oder die Berufungen des Lehrpersonals bzw. der Professuren. In sozialer Hinsicht war die klassische Madrasa eine private Stiftungseinrichtung, die aber für die Öffentlichkeit bestimmt und allen Muslimen zugänglich war.<sup>43</sup> Insofern war diese also *keine staatliche Einrichtung*, selbst in den Fällen, in denen Repräsentanten des Staates ihre Gründung initiiert hatten. Vielleicht noch wichtiger sind aber folgende zwei Punkte: Zum einen blieb dem höheren Studium auch an der Institution der Madrasa der *persönliche Charakter* erhalten, den der Unterricht an den Moscheen und in den Lehrzirkeln im privaten Räumen hatte. Mit anderen Worten ausgedrückt heißt das, dass auch in den Madrasas das *direkte Lehrer-Schüler-Verhältnis*, das so kennzeichnend für den Lehrbetriebe im frühen und mittelalterlichen Islam ist, fortbestand.<sup>44</sup> Doch zum anderen konnten nun auch Personen von der Madrasa als höherer Bildungseinrichtung profitierten, die nicht zur Elite der Religions- und Rechtsgelehrten einer bestimmten Stadt zählten oder die dorthin aus anderen Regionen zugewandert waren. Dadurch, dass die Madrasas Personen unterschiedlicher sozialer Schichten sowie verschiedener geographischer Herkunft und Bildungstraditionen anzogen, förderten diese Institutionen in sozialer Hinsicht eine *Egalisierung* der höheren Bildung sowie in struktureller Hinsicht eine *überregionale Verbindung* der Gelehrten sowie die Entwicklung von *Netzwerken* insbesondere der Religions- und Rechtsgelehrten, die weite Teile des islamischen Imperiums umspannten.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> Makdisi sagt dazu: „The madrasa was [...] essentially a privately endowed institution destined for the public, but [it was so] according to the wishes of the individual founder who established the institution, and who limited its public character“; vgl. Makdisi 1981, 300 (Kursiv wie im Original) und 229 f.281.

<sup>44</sup> Einen hilfreichen Überblick über die Kontroversen in der Islamwissenschaft zur Entwicklung und Funktion der Madrasa gibt Chamberlain 2002, 70–90 (Kapitel „Madrasa, the production of knowledge, and the reproduction of elites“).

<sup>45</sup> Ephrat 2000, 114 f.

### 3.7. Verhaltensregeln im Unterricht und im Studium

Studenten an einer Madrasa waren gehalten, die Lerninhalte kontinuierlich durch zusätzliche Erläuterungen ihres Lehrers zu festigen und zu vertiefen. Der persönliche Kontakt der Studenten zum Lehrer besaß insbesondere deshalb eine zentrale Bedeutung, da dieser als Garant für die Korrektheit der Überlieferung bzw. des religiös-orientierten Wissenserwerbs erachtet wurde. Deshalb hatten sich die Studenten in ihren Studien nicht allein auf Bücher als Informationsquelle zu beschränken, selbst wenn Bücher im mittelalterlichen islamischen Lehrbetrieb einen hohen Stellenwert besaßen.

Für ihren Studienanfang waren die Studenten gehalten, sich zunächst auf die allgemein anerkannten Kernpunkte einer Wissenschaftsdisziplin zu konzentrieren und Meinungsunterschiede zwischen Gelehrten zu meiden. Ein Themenbereich bzw. eine Schrift zu einer bestimmten Thematik sollte zunächst intensiv und abschließend studiert werden, bevor zu einem weiteren Wissensbereich übergegangen bzw. verschiedene Themenbereiche gleichzeitig studiert werden konnten. Die Beschäftigung mit verschiedenen Themenbereichen, sofern ein Student diese Studienmethode ausdrücklich wünschte, erforderte die Konsultation des Professors und dessen Zustimmung.

Die Kontrolle des Gelernten durch den Professor (oder durch eine von ihm bestimmte Person) sowie reguläre Wiederholungen waren gängige Bestandteile des Madrasa-Unterrichts. Diese Repetitionen fanden statt, um sicherzustellen, dass sich die Studenten Sachverhalte korrekt einprägten. Doch obgleich dem Lehrer eine autoritative Expertise für diesen studentischen Lernprozess zugemessen wurde, waren Studenten im Idealfall auch in den religiösen Fächern gehalten, eine gewisse kritische Haltung ihren Studieninhalten gegenüber einzunehmen und diese auf ihre Korrektheit zu prüfen. Das Gebot bestand in jedem Falle darin, Lernaktivitäten zeitnah umzusetzen und nicht aufzuschieben. Die Leistungsfähigkeit im Jugendalter wurde dabei ausdrücklich als besonders förderliche Lernvoraussetzung erkannt und Studenten darauf aufmerksam gemacht. Doch auch die Warnung, dass das Aufschieben von Studienaktivitäten das Risiko in sich birgt, dass sich Studenten womöglich an den Aufschub wichtiger Dinge gewöhnen, war präsent.

Die Studienmaterialien bzw. Bücher, welche Gegenstand einer Lehrinheit waren, wurden durch die Studenten zumeist käuflich erworben (oder ausgeliehen). Dies wurde deshalb so gehandhabt, da das Abschreiben eines Buches als zu zeitaufwendig erachtet wurde. Zeit, die auf diese Weise gewonnen wurde, sollte ausdrücklich für die Beschäftigung mit den Studieninhalten verwendet werden.

Neben dem Lehrpersonal besaßen die Bücher ein besonders hohes Ansehen im mittelalterlichen islamischen Lehrbetrieb. Studenten wurde geraten, Bücher nicht etwa offen auf den Boden herumliegen zu lassen. Bücher seien sorgfältig zu behandeln und auf dem Schreibplatz oder im Bücherregal aufzubewahren, um

sie nicht zu beschädigen. Ausgeliehene Bücher sollten im bestmöglichen Zustand an den Eigentümer zurückgegeben werden.

Höfliches und respektvolles Benehmen im Unterricht und in dessen unmittelbarem Umfeld gehörte zum generellen Verhaltenskodex der Lehrer und Studenten im gegenseitigen Umgang miteinander sowie der Studenten untereinander. Ebenso gehörten studentischer Fleiß, Bescheidenheit und Demut zu den Idealen religiösen Lernens in der klassischen Madrasa.<sup>46</sup>

### 3.8. Geographische Ausbreitung

Die Nizamiya in Bagdad hatte Modellfunktion auch für weitere sunnitische Einrichtungen der höheren Bildung. Schon bald entstanden ähnliche Schulen in anderen Teilen des Irak, in Iran und in Zentralasien sowie im heutigen Afghanistan: in Basra, Isfahan, Merw und Tus sowie in Balch und Herat. Auch in Anatolien, Syrien, Palästina, Ägypten und auf der arabischen Halbinsel wurden Madrasas von lokalen Dynastien ab dem 11. und 12. Jahrhundert gegründet. Besonders erwähnenswert sind die Einrichtungen in Konya, Aleppo, Damaskus, Kairo und Mekka. So berichtet im 12. Jahrhundert der spanische Geograph und Reisende Ibn Ğubair (1145–1217) in seinem Reisetagebuch *ar-Riĥla* (*Die Reise*) beispielsweise von sechs Madrasas in Aleppo und zwanzig in Damaskus.

Viel detaillierter sind die Ausführungen des Damaszener Richters und Historikers ‘Abd al-Qādir an-Nu‘aimī (1442–1521) in seinem *ad-Dāris fī tāriĥ al-madāris* (*Studienführer zur Geschichte der höheren Bildungsanstalten*). In diesem zweibändigen Werk zur Topographie der Bildungslandschaft der Stadt Damaskus in der Zeit zwischen dem 11. und dem 16. Jahrhundert nennt der Autor nicht nur eine beträchtliche Zahl von Einrichtungen und Orten zur höheren religiösen Bildung namentlich, sondern bietet auch detaillierte Informationen über ihre Lage, Architektur, Lehrpersonal und Lehrprogramm. Einige statistische Grunddaten, die sich aus diesem Kompendium erschließen lassen, seien im Folgenden genannt, um das besondere Bildungspotential einer mittelalterlichen islamischen Metropole wie Damaskus zu veranschaulichen. An-Nu‘aimī macht hierzu folgende Angaben:<sup>47</sup>

Anzahl	Einrichtung	Nachweis
7	Lehranstalt zum Studium des Korans, Dār al-Qur’ān	I, 3–18
16	Lehranstalt zum Studium der Prophetentradition, Dār al-Ĥadiṯ	I, 19–122
3	Lehranstalt zum Studium des Korans und der Prophetentradition, Dār al-Qur’ān wa-l-Ĥadiṯ	I, 123–128
61	Madrasa der Schafiten	I, 129–472

<sup>46</sup> Vgl. Ibn Ğamā‘a 2009, Kapitel 4 („Verhaltensregeln im Umgang mit Büchern“) und Kapitel 5 („Verhaltensregeln für Madrasa-Studenten“) 151–172.173–208; ders. 2006, 87–98.99–109.

<sup>47</sup> Verwendet wurde die Ausgabe an-Nu‘aimī 1988.

Anzahl	Einrichtung	Nachweis
52	Madrasa der Hanafiten	I, 473–650
4	Madrasa der Malikiten	II, 3–28
11	Madrasa der Hanbaliten	II, 29–126
3	Madrasa zum Studium der Medizin ( <i>madrasat aṭ-ṭibb</i> )	II, 127–138
29	Khanqah bzw. Konvent, insbesondere für Mystiker ( <i>ḥanqāh</i> , Pl. <i>ḥawāniq</i> ; später bekannt auch als <i>takīya</i> oder <i>tekiyye</i> , Kloster, Herberge)	II, 139–191
21	Herberge bzw. Karawanserei ( <i>ribāṭ</i> , Pl. <i>ribāṭāt</i> )	II, 192–195
26	Rückzugsort zur mystischen Kontemplation und zum Studium ( <i>zāwiya</i> , Pl. <i>zawāyā</i> )	II, 196–222
79	Grabmal mit angeschlossener Lehrstätte ( <i>turba</i> , Pl. <i>turab</i> )	II, 223–302
629	Moschee ( <i>ḡāmiʿ</i> , Pl. <i>ḡawāmiʿ</i> )	II, 303–445

Mit anderen Worten, zu den 629 Moscheen, die in Damaskus zwischen dem 11. und 16. Jahrhundert zu Unterrichtszwecken genutzt wurden, kommen insgesamt 128 Madrasas der vier großen sunnitischen Rechtsschulen hinzu (wobei die Schafiiiten mit 61 Lehranstalten die Mehrheit bildeten). Weiterhin werden insgesamt 26 Lehranstalten zum Studium des Korans und der Prophetentradition sowie 155 Konvente, Herbergen und Grabstätten, die auch als Ort der Lehre dienten, genannt. Interessanterweise gab es drei Madrasas, die ausdrücklich dem Studium der Medizin vorbehalten waren. Das bedeutet schließlich auch, dass es in dem besagten Zeitraum in Damaskus insgesamt 941 Lehranstalten bzw. Orte zur höheren religiös orientierten Bildung gab. Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass diese Einrichtungen nicht alle gleichzeitig existierten bzw. fortwährend funktionstüchtig waren.<sup>48</sup>

Weiter westlich, in Jerusalem, ließ der legendäre Sultan Saladin (Ṣalāḥ ad-Dīn, r. 1171–1193 in Ägypten, ab 1174 auch in Syrien), der neben Niẓām al-Mulk der bekannteste Gründer von Madrasas ist, nach der Vertreibung der Kreuzfahrer im Jahre 1187 zahlreiche Madrasas erbauen.<sup>49</sup> Für Mekka und den Hidschaz des 12. bis 15. Jahrhunderts nennen die Historiker Taqī ad-Dīn al-Fāsi und Naḡm ad-Dīn ibn Fahd (beide 15. Jahrhundert) 23 Madrasas, die sie z. T. auch beschreiben. Hervorzuheben ist hierbei, dass die Große Moschee in Mekka, *al-Masḡid al-Ḥaram*, die schon seit der islamischen Frühzeit sowohl als Gebetsort und als Ort des Unterrichts fungierte, aufgrund ihrer religiösen Vorzugsstellung als Vorbild und Impulsgeber für die Madrasa-Gründungen der Region gedient haben

<sup>48</sup> Mit vollem Namen: Abū l-Mafātir Muḥyi ad-Dīn ʿAbd al-Qādir ibn Muḥammad ʿUmar al-Nuʿaimi aš-Šāfiʿi. Zu Leben und Schaffen dieses wichtigen, bislang immer noch unzureichend erforschten Autors siehe Brockelmann 1996, II, 165 (orig. II, 133) und II, 164; nun auch Gündail 2013, 2–6. Das besagte Werk ist auch bekannt unter dem längeren Titel *Tanbih aṭ-ṭālib wa-l-irṣād ad-dāris fi-mā fi Dimašq min al-ḡawāmiʿ wa-l-madāris* („Belehrung für Studenten und Anleitung für Studierende zu den Moscheen und höheren Lehranstalten in Damaskus“). Siehe auch Sauvaire 1894–1896.

<sup>49</sup> Brandenburg 1978, 23–54; Hillenbrand 1986, 136–154; Mahamid 2013, 602.610 f.

dürfte.<sup>50</sup> In Kairo etablierten interessanterweise die Mamluken (r. 1250–1517), eine aus Militärsklaven türkischer und kaukasischer Herkunft hervorgegangen Dynastie, wichtige Lehrstätten – wohl vor allem, um durch die Berufung von Gelehrten aus dem Ausland ein Gegengewicht zum lokalen Machtgefüge in den Bereichen der Bildung und Religion zu erzeugen.<sup>51</sup>

Für Syrien vor allem ist im 14. und 15. Jahrhundert ein signifikanter Niedergang der institutionellen Bildung zu verzeichnen. Dieser hatte einerseits mit den internen Rivalitäten der in Ägypten und Syrien herrschenden Dynastie der Mamluken zu tun. Doch noch viel tragischer wirkten sich die Invasionen der Mongolen in Syrien 1260 und 1299 und erneut 1400 aus, bei denen viele Moscheen und Madrasas geplündert und z. T. zerstört wurden. Zudem wurde durch die Verwüstung der Märkte und Kulturlandschaften dem Land die ökonomische Grundlage entzogen, was wiederum schwerwiegende negative Auswirkungen auf die an Stiftungen gebundene Finanzierung der institutionellen Bildung hatte.

In Nordafrika und auf der Iberischen Halbinsel erfolgte die religiöse Bildung zunächst auch weiterhin vorrangig in Moscheen, Koranschulen und in den Privathäusern von Gelehrten. Erst mit Übernahme der Macht durch die Dynastie der strenggläubigen (sunnitischen) Almohaden (r. 1147–1269) fasste die Madrasa als Bildungseinrichtung auch im Maghreb und im islamischen Spanien Fuß. So wurde im 12. Jahrhundert u. a. neben der Großen Moschee von Salé in Marokko eine Madrasa errichtet und im 14. Jahrhundert im marokkanischen Fès eine große Madrasa auf der Nordseite der Qarawiyin-Moschee erbaut. Diese Madrasa in Fès zählt zu den schönsten Bauwerken ihrer Art im Maghreb. Heute ist sie als *Madrasat al-‘Aṭṭārīn* („Hochschule im [Stadtviertel der] Parfümhändler“) bzw. in der französischen Schreibweise als Medersa Attarine bekannt.

Das sunnitische Erfolgsmodell der religiösen Hochschulen wurde auch von den Schiiten erkannt. Vor allem im 16. und bis zum 18. Jahrhundert entstanden in Iran zahlreiche Madrasas für Schiiten – nicht zuletzt, um nun dem zunehmenden sunnitischen Einfluss in dieser Region durch eine höhere Bildung mit schiitischer Ausrichtung entgegenzuwirken.<sup>52</sup> Gleichzeitig setzten die Schiiten auf ihre möglicherweise schon ab dem 9. und 10. Jahrhundert etablierten und dann vor allem mit dem Namen des berühmten schiitischen Gelehrten Scheich aṭ-Ṭūsi (995–1067) verbundenen theologischen Seminare. Diese sind heute vor allem im irakischen Nadschaf und im iranischen Qom unter der Bezeichnung *Hausa*, d. h. heißt so viel wie „Schutzort [des religiösen Wissens]“ (*ḥauza*, *ḥauza ‘ilmīya*) bekannt.<sup>53</sup>

<sup>50</sup> Mortel 1997, 236 f. 250–252.

<sup>51</sup> Fernandes 1987, 98. Siehe zur Problematik auch Mauder 2012, 10.52.131 f. 166 f.

<sup>52</sup> Zur Architektur und Geschichte von Moscheen und Madrasabauten der frühen Qadschar-Zeit in Iran (1785–1848), siehe den substantiellen Band von Ritter 2006.

<sup>53</sup> Der Aufsatz von Heern 2017 untersucht die Frage der historischen Grundlagen für die schiitische Sicht, dass die Hausa in Nadschaf über eintausend Jahre alt sei, und ordnet dafür die Entwicklung der schiitischen theologischen Seminare in den generellen Kontext der Evolution islamischer Bildungsinstitutionen, einschließlich der Madrasas, ein. Moazzen 2017 schließt

In Südasien sind Madrasas ab dem 13. Jahrhundert belegt. Die bekannteste islamische Hochschule Indiens in klassischer Tradition ist die im Jahre 1866 im Bundesstaat Uttar Pradesh gegründete Dar al-Ulum Deoband.

#### 4. Schlussbemerkung

Folgende Punkte seien zum Abschluss dieser Ausführungen genannt. *Erstens*, die Etablierung eines umfangreichen Netzwerkes von Madrasa-Hochschulen bewirkte zwischen dem 11. und 14. Jahrhundert, d.h. in der Blütezeit dieser Institution der höheren Bildung, eine sichtbare Professionalisierung und Institutionalisierung der religiös orientierten islamischen Unterweisung. Diese betraf zunächst die östlichen Regionen der mittelalterlichen islamischen Welt, später aber auch den Maghreb und das islamische Spanien. *Zweitens*, die Madrasas ermöglichten eine höhere Ausbildung und Bildung nicht nur für gelehrte Eliten, sondern auch für sozial unterprivilegierte Schichten. Dies wurde möglich durch den relativ offenen Zugang zur Madrasa sowie durch die Vergabe von Stipendien an ärmere Studenten. Letztlich bewirkte diese Funktion der Hochschulen auch eine gewisse Egalisierung des generellen Bildungsniveaus im mittelalterlichen Islam. Sie erfüllten aber auch noch eine zusätzliche soziale Aufgabe, indem sie Armen und Reisenden für eine gewisse Zeit Unterkunft boten, selbst wenn diese keine Studenten waren. *Drittens* stärkten die Madrasas das wirtschaftliche Gefüge der Stadt oder Region, in der sich diese Einrichtungen befanden. Der ständige Zustrom von Fremden, die ihren Lebensunterhalt bestreiten mussten, eine Unterkunft benötigten, Bücher kauften und Bibliotheken benutzten, hatte eine deutlich stimulierende Wirkung auf die wirtschaftliche Situation der betreffenden Genden.<sup>54</sup> Hinzu kam die Tatsache, dass die Madrasas auch prominente Gelehrte anzogen – ein Umstand, der wiederum seine eigene Dynamik und Magnetwirkung im Hinblick auf die Wirtschaft, die Kultur und die Reputation einer Region besaß. *Und nicht zuletzt* wurden wohlthätige Stifter oft in der Nähe einer Madrasa beigesetzt, wodurch sich ihre Gräber zu Pilgerstätten mit den entsprechenden wirtschaftlichen und kulturellen Impulsen entwickeln konnten.<sup>55</sup>

Doch das Aufkommen und die weite Verbreitung der Madrasa hatten durchaus nicht nur positive Auswirkungen auf den Wissenschaftsbetrieb und die Bildung im Islam. Vor allem das streng religiös orientierte, restriktive Curriculum der Madrasa wirkte sich im Fortgang der Geistes- und Kulturgeschichte zunehmend nachteilig auf die thematische Ausgewogenheit und die Vielfalt der isla-

---

mit ihrer wichtigen Monographie zur Geschichte der höheren schiitischen Bildung unter den Safawiden (1501–1722) eine Forschungslücke.

<sup>54</sup> Siehe auch Leiser 1986, 22.

<sup>55</sup> Pahlitzsch 2005, 80, stellt interessanterweise fest, dass die Integration von Stiftergräbern in Madrasas den Stiftergräbern lateinischer Stiftungen gleicht.

mischen Gelehrsamkeit aus. Dieser Umstand führte teilweise zu intellektuellem Konservatismus und unter bestimmten Gelehrten auch zu einer generellen Ablehnung säkularer Bereiche des Lernens.<sup>56</sup> Diese institutionell unterfütterten, curricularen Beschränkungen einerseits und ein zunehmender intellektueller Konservatismus bei bestimmten Gelehrten andererseits erwiesen sich letztlich nicht nur als wenig förderlich für die weitere Entfaltung der mittelalterlichen islamischen Gelehrsamkeit selbst, sondern auch als hemmend für die ökonomischen und kulturellen Entwicklungen in den islamisch geprägten Gesellschaften der Vormoderne. Tatsächlich wirken diese historischen Phänomene im Bereich der islamischen Bildung bis in die Moderne nach, auch wenn sich die arabischen und islamischen Länder heute mehrheitlich auf säkulare, internationalen Standards verpflichtete Hochschulen und Universitäten stützen.<sup>57</sup>

Doch auch diese kritische Seite in der facettenreichen Entwicklung der mittelalterlichen islamischen Bildungseinrichtungen – mit der *Madrasa als der Institution zur höheren religiösen Bildung par excellence* – relativiert nicht die zentrale Bedeutung, die diese Lehranstalten für die Geistes- und Kulturgeschichte des Islams insgesamt bis heute besitzen. Insofern mag eine Feststellung des großen Theologen und Mystikers al-Ġazālī, die dieser in seinem Opus magnum, dem *Ihyā’ ‘ulūm ad-dīn (Die Wiederbelebung der Religionswissenschaften)*, prominent im Kapitel über den „Vorzug des Lehrens“ getroffen hat, unseren Beitrag zu Fragen von Bildung und Religion im Klassischen Islam beschließen. Al-Ġazālī schreibt:

إذا كان يوم القيامة يقول الله سبحانه للعابدين والمجاهدين: ادخلوا الجنة، فيقول العلماء: بفضل علمنا تعبدوا وجاهدوا. فيقول الله عز وجل: أنتم عندي كبعث ملائكتي؛ اشفعوا تشفعوا، فيشفعون. ثم يدخلون الجنة، وهذا إنما يكون بالعلم المتعدّي بالتعليم لا العلم اللازم الذي لا يتعدّى.<sup>58</sup>

Am Tage der Auferstehung wird Gott zu den Frommen und den Glaubenskämpfern sagen: ‚Tretet ein ins Paradies‘. Daraufhin werden die Gelehrten sagen: ‚Aufgrund der Vorzugsstellung [des von uns vermittelten] Wissen haben sie ihre Frömmigkeit erlangt und sind für Gott eingetreten‘. Da wird Gott [zu den Gelehrten] sprechen: ‚Ihr seid für mich wie ein Teil meiner Engel. Legt Fürbitte ein und eure Fürbitte wird erhört werden‘. Sodann werden sie Fürbitte einlegen und [sie alle] ins Paradies eintreten.

All dies ist nicht möglich durch Wissen (*‘ilm*), das man für sich behält und nicht weitergibt, sondern nur aufgrund von Wissen, das durch Lehre (*ta‘līm*) lebendig wird.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Makdisi 1981, 153; Makdisi 1961, 14 f.; Fück 1999, 161–184; Berkey 1992, 44–94; Chamberlain 2002, 72–90.106 f.

<sup>57</sup> Zur Madrasa in der Gegenwart siehe den Sammelband von Sukurai 2011.

<sup>58</sup> Al-Ġazālī 2005, 17.

<sup>59</sup> Die Frage des Wissens im Spannungsfeld von persönlichem Gebrauch und Öffentlichkeit war prinzipiell ein wichtiges Thema für mittelalterliche muslimische Gelehrte. Dies zeigt auch die berühmte Debatte zwischen dem christlichen Logiker, Philosophen und Übersetzer Abū Bishr Mattā Yūnus (870–940) und dem dialektischen Theologen, Rechtsgelehrten und

## Zitierte Literatur

- Ahmed, Munir-ud-Din, *Muslim Education and the Scholars' Social Status up to the 5th Century Muslim Era (11th century Christian Era) in the Light of Ta'rikh Baghdād* (Zürich: Verlag Der Islam, 1968).
- Awad, Gurgis, The Mustansiriyyah College: *Sūmir: Mağalla 'Ilmiya Tabħaṭu fī Āṭār al-Waṭan al-‘Arabī wa-Tārīḫihi 1* (1945) 153–166.
- Barthold, Wassili Wladimirowitsch, *Turkestan down to the Mongol Invasion, Second Edition, Translated from the original Russians and revised by the author with the assistance of H. A. R. Gibb* (Oxford: Oxford University Press, 1928).
- Berkey, Jonathan Porter, *The Transmission of Knowledge in Medieval Cairo: A Social History of Islamic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1992).
- Biesterfeldt, Hans Hinrich, Hellenistische Wissenschaften und arabisch-islamische Kultur: *Leitbild Wissenschaft?* (hg. von Jürgen Dummer/Meinolf Vielberg; Altertumswissenschaftliches Kolloquium: Interdisziplinäre Studien zur Antike und zu ihrem Nachleben VIII; Stuttgart: Steiner, 2003) 9–37.
- Brandenburg, Dietrich, *Die Madrasa: Ursprung, Entwicklung, Ausbreitung und künstlerische Gestaltung der islamischen Moschee-Hochschule* (Graz: Verlag für Sammler, 1978).
- Brockelmann, Carl, *Geschichte der Arabischen Litteratur* (sic.), *A New Edition, with a Preface by Jan Just Witkam*, 6 Bde. (Leiden: Brill, 1996 [Orig. Leiden: Brill, 1943]).
- Bulliet, Richard W., Nishapur: *Medieval Islamic Civilization: An Encyclopedia II* (hg. von Josef W. Meri/Jere L. Bacharach; New York/London: Routledge, 2006) 562–563.
- Chamberlain, Michael, *Knowledge and Social Practice in Medieval Damascus: 1190–1350* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002).
- Endress, Gerhard, Reading Avicenna in the Madrasa: Intellectual Genealogies and Chains of Transmission of Philosophy and the Sciences in the Islamic East: *Arabic Theology, Arabic Philosophy: From the Many to the One: Essays in Celebration of Richard M. Frank* (hg. von James E. Montgomery; Leuven: Peeters, 2016) 371–422.
- Ephrat, Daphna, *A Learned Society in a Period of Transition: The Sunni ‘Ulama’ of Eleventh-Century Baghdad* (Albany: State University of New York Press, 2000).
- Feldmeier, Reinhard/Spieckermann, Hermann, *Der Gott der Lebendigen: Eine biblische Gotteslehre* (Tübingen: Mohr Siebeck, 2017).
- Fernandes, Leonor, Mamluk Politics and Education: The Evidence from Two Fourteenth Century Waqfiyya: *Annales Islamologiques* 23 (1987) 87–98.
- Fück, Johann, Die Rolle der Medresen im Bildungswesen des Islams: *Vorträge über den Islam* (hg. von Sebastian Günther; Halle/Saale: Universitätsdruckerei, 1999) 161–184.
- al-Ġazālī, Abū Ḥāmid, *Ihyā’ al-‘ulūm* (Beirut: Dār Ibn Ḥazm, 1326/2005).

---

Philologen Abū Sa‘īd as-Sirāfī (893–979), die im Jahre 932 im Salon des abbasidischen Wesirs Ġa‘far Ibn al-Furāt (921–1001) über die Bedeutung der Sprache und der Logik stattfand. Hier weist as-Sirāfī zum Auftakt des Streitgesprächs das versammelte Publikum darauf hin, dass es eine Sache sei, „Wissen im Herzen zu bewahren,“ aber eine ganz andere, „Wissen in einer solchen Versammlung unter Beweis zu stellen“. Das Streitgespräch dreht sich dann im Kern um die Frage, ob dem komplexen technischen Apparat des Wissens in Form der Logik (vertreten von Mattā) oder der Wahrheit, die sich in einer klaren, allen intelligenten Menschen verständlichen Sprache ausdrücken lässt und die implizit für die Religion steht (vertreten von as-Sirāfī), der Vorzug zu gewähren ist. Die ausführliche und differenzierte Debatte geht zugunsten einer verstandesmäßigen, auf Dialektik beruhenden Anwendung der Sprache zur Wahrheitsfindung aus (as-Sirāfī). Vgl. Mahdi 1970, 62–67.83.

- Ğundail, Hāšim Šā'ib, an-Nu'aimi wa-kitābuhu „ad-Dāris fi tāriḥ al-madāris“: *Mağallat Ğāmi'at Kirkūk li-d-Dirāsāt al-Insāniya/Journal of Kirkuk University Humanity Studies* 8.2 (2013) 1–27.
- Günther, Sebastian, Advice for Teachers: The 9<sup>th</sup> Century Muslim Scholars Ibn Sahnun and al-Jahiz on Pedagogy and Didactics: *Ideas, Images and Methods of Portrayal. Insights into Classical Arabic Literature and Islam* (hg. von Sebastian Günther; Leiden: Brill 2005) 79–116.
- , Bildung und Ethik: *Islam. Einheit und Vielfalt einer Weltreligion* (hg. von Rainer Brunner; Stuttgart: Kohlhammer, 2016) 210–236.
- , „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis“: Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik: *Aufbruch zu neuen Ufern: Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext* (hg. von Yaşar Sarıkaya/Franz-Josef Bäumer; Münster: Waxmann, 2017) 69–92. (= Günther 2017a)
- , Education, general (up to 1500): *The Encyclopaedia of Islam*, Third Edition 37 (2017) 29–48. (= Günther 2017b)
- / Maher Jarrar, Ğulām Ḥalil und das *Kitāb Šarḥ as-sunna*: Erste Ergebnisse einer Studie zum Konservatismus ḥanbalitischer Färbung im Islam des 3./9. Jahrhunderts: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 153.1 (2003) 6–36.
- Gutas, Dimitri: *Greek thought, Arabic culture. The Graeco-Arabic translation movement in Baghdad and early 'Abbāsīd society (2nd–4th/8th–10th centuries)* (London/New York: Routledge, 1998).
- Gutas, Dimitri/Kevin van Bladel, Bayt al-ḥikma: *The Encyclopaedia of Islam*, Third Edition (Online Edition; zuletzt aufgerufen am 25.07.17).
- Halm, Heinz, Die Anfänge der Madrasa: XIX. *Deutscher Orientalistentag vom 28.9.-4.10. 1975 in Freiburg im Br.*; *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft Supplement* 3.1 (1977) 438–448.
- , *The Fatimids and Their Traditions of Learning* (London: Taurus, 1997).
- , Al-Azhar, Dār al-'Ilm, al-Rašad: Forschungs- und Lehranstalt der Fatimiden in Kairo: *Egypt and Syria in the Fatimid, Ayyubid and Mamluk Eras: Proceedings of the 1st, 2nd and 3rd International Colloquium organized at the Katholieke Universiteit Leuven in May 1992, 1993 and 1994* (hg. von Urbain Vermeulen/Daniel De Smet; OLA 73; Leuven: Peeters, 1995) 99–109.
- Heern, Zackery M., One Thousand Years of Islamic Education in Najaf: Myth and History of the Shi'i Ḥawza: *Iranian Studies* 50.3 (2017) 1–24.
- Hillenbrand, Robert, Madrasa, III: Architecture: *The Encyclopaedia of Islam*, Second Edition 5 (1986) 136–154.
- Ibn al-Fuwaṭī, Kamāl ad-Dīn Abū l-Faḍl 'Abd ar-Razzāq ibn Aḥmad al-Bağdādī, *al-Ḥawādīṭ al-ğāmi'a wa-t-tağārib an-nāfi'a fi l-mi'a s-sābi'a* (hg. von Mahdī an-Nağm; Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiya, 2003).
- Ibn Kathīr, 'Imād ad-Dīn Abū l-Fidā' Ismā'il ibn 'Umar ad-Dimašqī, *al-Bidāya wa-n-nihāya* (hg. von Mahdī an-Nağm; Kairo: Dār Hağar, 1998).
- Ibn as-Sunnī ad-Dīnawarī, Abū Bakr Aḥmad ibn Muḥammad ibn Ishāq, *Riyāḍat al-mutta'allimīn* (Ms. arab. oct. 3196, Staatsbibliothek zu Berlin).
- [Ibn Baṭṭūṭa], *Voyages d'Ibn Batoutah [= Tuḥfat an-nuẓẓār fi ġarā'ib al-amṣār wa-l-'ağā'ib al-aṣfār; Riḥlāt Ibn-Baṭṭūṭa]. Texte arabe, accompagné d'une trad. par Charles François Defrémery et Beniamino Raffaello Sanguinetti*, 4 Bde. (Paris: Imprimerie Nationale,

- 1874–1926; Nachdruck: Frankfurt am Main: Institute for the History of Arabic-Islamic Science at the Johann Wolfgang Goethe Universität, 1994).
- , *The Travels of Ibn Battuta, A. D. 1325–1354*, 4 Bde. (translated with revision and notes from the Arabic text edited by C. Defrémery and B. R. Sanguinetti by Hamilton A. R. Gibb; Repr. London: The Hakluyt Society, 1958–1994); Bd. 5: *Index* (compiled by Adrian D. H. Bivar; London: The Hakluyt Society, 2000).
- Ibn Ġamā‘a, *The Memoir = Ibn Jama-ah (sic): The Memoir of the Listener and the Speaker in the Training of Teacher and Student* (übers. von Noor Muhammad Ghifari; New Delhi: Adam Publishers, 2006).
- , Badr ad-Dīn, *Taḍkirat as-sāmi‘ wa-l-mutakallim fī adab al-‘ālim wa-l-muta‘allim* (Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiya, 2009).
- Ibn Ḥaldūn, Walī ad-Dīn ‘Abd ar-Raḥmān ibn Muḥammad, *Tārīḥ Ibn Ḥaldūn, al-musammā diwān al-mubtada’ wa-l-ḥabar fī tāriḥ al-‘arab wa-l-barbar wa-man ‘āšarahum min ḍawī l-ša’n al-akbar*, Bd. IV (hg. von Ḥalīl Šihāda/Suhail Zakkār; Beirut: Dār al-Fikr, 1421/2000).
- Ibn al-Nadīm, Muḥammad b. Isḥāq, *The Fihrist of al-Nadīm: A Tenth-Century Survey of Muslim Culture*, 2 Bde. (hg. und übers. von Bayard Dodg; New York: Columbia University Press, 1970).
- Jacobi, Renate, Frauen im Stiftungswesen der Mamlukenzeit nach as-Saḥāwīs biografischen Lexikon *aḍ-Ḍaw’ al-lāmi‘* (9./15. Jahrhundert): *Islamische Stiftungen zwischen juristischer Norm und sozialer Praxis* (hg. von Astrid Meier u. a.; Berlin: Akademie Verlag, 2009) 153–166.
- Janos, Damien, Al-Ma’mūn’s Patronage of Astrology. Some Biographical and Institutional Considerations: *The Place to Go. Contexts of Learning in Baghdad, 750–1000 C. E.* (hg. von Jens Scheiner/Damian Janos; Princeton: Darwin Press, 2014) 389–454.
- Lane, Edward William, *An Arabic-English Lexicon, derived from the best and the most copious Eastern sources [...]*, 8 Bde. (Repr. Beirut: Librairie du Liban, 1893).
- Leder, Stefan, Hörerzertifikate als Dokumente für die islamische Lehrkultur des Mittelalters: *Urkunden und Urkundenformulare im Klassischen Altertum und in den orientalischen Kulturen* (hg. von Raif Georges Khoury; Heidelberg: Winter, 1999) 147–166.
- Leiser, Gary, Notes on the Madrasa in Medieval Islamic Society, *Muslim World* 76 (1986) 16–23.
- Mahamid, Hatim, *Waqf and Madrasas in Late Medieval Syria: Educational Research and Reviews* 8.10 (2013) 602–612.
- Mahdi, Muhsin, Language and Logic in Classical Islam: *Logic in Classical Islamic Culture* (hg. von Gustav Edmund von Grunebaum; Wiesbaden: Harrassowitz, 1970) 51–83.
- Makdisi, George, Muslim institutions of learning in eleventh-century Baghdad: *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 24 (1961) 1–56. [Unveränderter Nachdruck in Ders., *Religion, Law and Learning in Classical Islam* (Hampshire: Variorum, 1991).]
- , *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 1981).
- Mauder, Christian: *Gelehrte Krieger: Die Mamluken als Träger arabischsprachiger Bildung nach al-Šafādī, al-Maqrīzī und weiteren Quellen* (Arabistische Texte und Studien 18; Hildesheim: Olms, 2012).
- Moazzen, Maryam, *Formation of a Religious Landscape: Sh‘i Higher Learning in Safavid Iran* (Leiden: Brill, 2017).

- Mortel, Richard T., Madrasas in Mecca during the Medieval Period: A Descriptive Study Based on Literary Sources: *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 60.2 (1997) 236–252.
- an-Naršahī, Abū Bakr Muḥammad ibn Ġaʿfar, *Tārīḥ Buḥārā*, ‘arrabahu ‘an al-fārisīya wa-qaddama lahu wa-ḥaqqaqahu wa-‘allaqa ‘alaihi Amin ‘Abd al-Mağīd Badawī, *Naṣrallāh Mubaššir at-Tirāzī* (Kairo: Dār al-Ma‘ārif bi-Miṣr, 1385/1965).
- , *Tārīḥ-i Buḥārā, tarğama-i Abū Naṣr Aḥmad ibn Muḥammad ibn Naṣr al-Qubāwī; talḥiṣ-i Muḥammad ibn Zufar ibn ‘Umar, wa-taṣḥiḥ-i Mudarris Raḍawī* (Teheran: Kitāb-furūš-i Sanā’ī, ca. 1317 h.š. [ca. 1939]).
- , *The History of Bukhara, translated from the Persian Abridgment of the Arabic Original by Narshakhī, by Richard Nelson Frye* (Cambridge: The Medieval Academy of America, 1954).
- an-Nu‘aimī, ‘Abd al-Qādir ibn Muḥammad, *ad-Dāris fī tāriḥ al-madāris*, 2 Bde. (hg. von Ġaʿfar al-Ḥasanī, Damaskus: Maktabat at-Taqafa ad-Diniya, 1988 [Nachdr. der Ausgabe 1948–1951]).
- Pahlitzsch, Johannes, Memoria und Stiftung im Islam. Die Entwicklung des Totengedächtnisses bis zu den Mamluken: *Stiftungen in Christentum, und Islam vor der Moderne. Auf der Suche nach ihren Gemeinsamkeiten und Unterschiede in religiösen Grundlagen, praktischen Zwecken und historischen Transformationen* (hg. von Michaela Borgolte; Berlin: Akademie Verlag, 2005) 71–94.
- Paret, Rudi, *Der Koran. Übersetzung von Rudi Paret* (Stuttgart: Kohlhammer, 2010).
- Ritter, Markus, *Moscheen und Madrasabauten in Iran 1785–1848, Architektur zwischen Rückgriff und Neuerung* (Leiden: Brill, 2006).
- Rosenthal, Franz, *Knowledge Triumphant: The Concept of Knowledge in Medieval Islam* (Leiden: Brill, 1970).
- Sakurai, Keiko/Abelkhal, Fariba, *The Moral Economy of the Madrasa: Islam and Education Today* (London: Routledge, 2011).
- Sauvaire, Henri, La description de Damas: *Journal Asiatique* 9e série, tomes: 3.2 (1894) 251–270.271–318; 3.3 (1894) 385–501; 4.2 (1894) 242–331; 4.3 (1894) 460–464.465–496.497–503; 5.2 (1895) 269–315; 5.3 (1895) 377–386.387–411; 6.2 (1895) 221–313; 6.3 (1895) 409.484; 7.2 (1896) 185–285; 7.3 (1896) 369–421.423–424.425–459 [Ouechek, Emilie E., *Index général de la «Description de Damas» de Sauvaire* (Damaskus: Institut Français, 1954.)]
- Schmid, Hansjörg, *Die Madrasa des Kalifen Al-Mustansir in Baghdad: Eine baugeschichtliche Untersuchung der ersten universalen Rechtshochschule der Islam, mit einer Abhandlung über den sogenannten Palast in der Zitadelle in Baghdad* (Mainz am Rhein: von Zabern, 1980).
- Schoeler, Gregor, Die Frage der schriftlichen oder mündlichen Überlieferung der Wissenschaften im frühen Islam: *Der Islam: Journal of the History and Culture of the Middle East* 62.2 (1985) 201–230.
- , *Verzeichnis der orientalischen Handschriften in Deutschland* [...], Bd. 17: *Arabische Handschriften*, Reihe B, Teil 2, beschrieben von Gregor Schoeler [...] (Stuttgart: Steiner, 1990) 41–45.
- Sprengrer, Alois, Die Schulfächer und die Scholastik der Muslime: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 32.1 (1878) 1–20.
- Tibawi, Abdul L., Origin and character of al-madrasah: *Islamic Education: Its Traditions and Modernization into the Arab National System* (hg. von Abdul L. Tibawi; London: Luzac, 1972) 212–227.

- van Berchem, Max, Origine de la madrasa: *Matériaux pour un corpus Inscriptionem arabicorum, Première Partie: Egypte, I-IV* (hg. von Max van Berchem; Paris: Ernest Leroux, 1894–1908) 254–265.
- Weisweiler, Max, Das Amt des *mustamli* in der arabischen Wissenschaft: *Oriens* 4.1 (1951) 27–57.
- Wüstenfeld, Ferdinand/Mahler, Eduard, *Wüstenfeld-Mahler'sche Vergleichungs-Tabellen zur muslimischen und iranischen Zeitrechnung mit Tafeln zur Umrechnung orient-christlicher Ären*. Dritte, verbesserte und erweiterte Auflage der Vergleichungs-Tabellen der mohammedanischen und christlichen Zeitrechnung. Unter Mitarbeit von Joachim Mayr. Neu bearbeitet von Bertold Spuler (Wiesbaden: Steiner, 1961).