

ORIENTWISSENSCHAFTLICHE
HEFTE

STEFAN LEDER, HANNE SCHÖNIG (Hrsg.)

BILDUNGSFORMEN UND BILDUNGSTRÄGER
ZWISCHEN TRADITION UND MODERNE

22/2007

Bildungsformen und Bildungsträger
zwischen
Tradition und Moderne

ORIENTWISSENSCHAFTLICHE HEFTE

Herausgegeben vom
Orientwissenschaftlichen Zentrum
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Heft 22/2007

BILDUNGSFORMEN UND BILDUNGSTRÄGER
ZWISCHEN
TRADITION UND MODERNE

Herausgeber

STEFAN LEDER
HANNE SCHÖNIG

Orientwissenschaftliches Zentrum
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
Mühlweg 15, 06114 Halle (Saale)
Tel.: 0345-55-24081, Fax: 55-27299
hanne.schoenig@owz.uni-halle.de
www.owz.uni-halle.de

Die OWH erscheinen unregelmäßig.

Umschlagentwurf: ö_konzept, unter Verwendung des Wappens der Stadt Halle
mit freundlicher Genehmigung der Stadtverwaltung

© OWZ Halle (Saale) 2007

Die Reihe und alle in ihr enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb des Urheberrechtsgesetzes ist unzulässig und
strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen jeder Art, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung in elektronische Systeme.

Druck:

Druckhaus Schütze GmbH, Fiete-Schulze-Str. 6, 06116 Halle (Saale)

Printed in Germany

ISSN 1617-2469

Inhalt

Vorwort		VII
Walter Slaje	Tradierung und Bewertung von ‚Wissen‘ im vormodernen Indien	1
Ildikó Bellér-Hann	Die Reform des traditionellen islamischen Bildungssystems in Ost-Turkestan (Xinjiang), NW-China, am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts	17
Rüdiger Seesemann	Between Tradition and Reform: The Ḥaḍramī Model of Islamic Learning in 20 th -Century Kenya	37
Carsten-Michael Walbiner	Das maronitische Bildungswesen von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Ein knapper Überblick.	61
Patrick Franke	Die Ḥawza von Nadschaf: eine internationale schiitische Bildungsinstitution und ihre politische Rolle im Irak nach dem Sturz des Baath-Regimes	79
Autoren		99

Vorwort

Konzepte, Ziele und Methoden von Bildung stehen in jeweils spezifischen historischen Bezügen, aus denen sich auch Inhalte und Formen der Institutionalisierung oder informellen gesellschaftlichen Verortung bestimmen. Dass Bildung in den Gesellschaften des vorkolonialen Indien, Ost-Turkestans, Kenias und des Nahen Ostens, die in diesem Band zur Darstellung kommen, ganz unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen unterliegen, kann daher nicht verwundern. Grundsätzlich aber kann gelten, dass es nicht lediglich um die Vermittlung von Wissen geht; immer ist der Erwerb von Fertigkeiten mitgemeint, die zu einer Aneignung der Welt befähigen, und sind Überzeugungen religiöser oder säkularer Natur wirksam sowie die Interessen bestimmter Agenturen und sozialer Gruppen, die Bildung tragen und steuern.

Die Wissensbegriffe und sozialen Gefüge, welche im Zusammenhang des altindischen Veda Geltung hatten, trennt ein enormer zeitlicher und konzeptioneller Abstand von neuzeitlichen Reformansätzen und Veränderungen, die unter den Muslimen in Ost-Turkestan (Xinjiang) und Kenia, im christlich-arabischen und schiitisch-muslimischen Nahen Osten erfolgten. Doch tritt selbst hier das Verbindende hervor: die Selbstreflexivität von Bildung; die Konstanz von Erneuerungsbewegungen, die dem Zusammenhang mit konkurrierenden Überzeugungssystemen geschuldet ist, wie der symbolische Wert, den Gesellschaften Bildung und ihren Repräsentanten, oftmals in enger Verknüpfung mit sakralen Bedeutungen und Funktionen, zumessen.

Weder der „Orient“ noch der „Islam“ markiert ein zeitliches Kontinuum oder in sich geschlossenes Gebilde, und die Vorstellung, alles zu Orient oder Islam Gehörende leichtfertig zwischen zwei Buchdeckel heften zu können, ist gewiss überholt. Doch bleibt der heuristische Wert des Vergleichs, zu dem dieser Band herausfordert, evident. Besonders eindrücklich erscheint dabei, dass mit der Ausweitung des Einflusses neuzeitlicher Gravitationszentren – Europa, aber interessanterweise auch China – in unterschiedlichen Konstellationen auch eine Intensivierung von Wechselwirkungen aufgekommen zu sein scheint, welche translokale Binnenverflechtungen zum Beispiel in der islamischen Welt und damit eine indirekte, in das Eigene hineinversetzte Aufnahme der von außen induzierten Modernisierungsimpulse förderte. Die Unterscheidung von außen und innen, von „fremd“ und „eigen“ zerrinnt dabei und legt den Blick frei auf Wandlungsprozesse, die Rezeption, Adaptation und Innovation vereinen. Diese historische Perspektive, die in mehreren Beiträgen angelegt ist, hat eine grundsätzliche Dimension. Zu rasch werden kategoriale Unterscheidungen, die für eine typologische und philosophische Betrachtungsweise weiterhin einen Erkenntniswert behalten mögen,

wie religiös und säkular, traditionell und modern, auf die Beschreibung von Verhältnissen angewendet, welche sich einer abstrakten, polaren Sichtweise entziehen, weil sie in jeweils eigener Weise Elemente aus beiden Kategorien mischen. Dieser grundsätzlichen Einsicht sind alle hier versammelten Beiträge verpflichtet.

Faszinosum und Herausforderung des Andersartigen begegnet in WALTER SLAJEs Abriss zu Tradierung und Wertschätzung von Wissen im vorkolonialen Indien. Ausgangs- und Höhepunkt gleichzeitig in diesem Sinne bildet die Tradierung des als „sprachliche Selbstoffenbarung“ verstandenen Veda unter Einbeziehung einer hoch entwickelten Mnemotechnik. Neben die magische Bedeutung des gesprochenen Wortes traten allmählich andere Wissensrepertoires wie Grammatik und säkulare Disziplinen wie Logik, Ökonomie und Regierungskunst, um schließlich durch die vom Buddhismus inspirierten kanonbezogenen Bildungsprogramme ergänzt zu werden. Der Verweis auf das Verständnis von Metaphysik und das Erscheinen von mythen- und dogmenkritischen Ansätzen dient hier der Zurückweisung der gerne gebrauchten Dichotomie von säkularer Philosophie und Religion, aus welcher das vorkoloniale Bildungssystem Indiens zu pauschal dem Vorwurf ausgesetzt wird, durch die Bindung an praktische und soteriologische Interessen eine chronische Theorieunfähigkeit aufzuweisen.

Eine andere, nicht minder verhängnisvolle Dichotomie, nämlich die von Moderne und Tradition, wird in dem komplexen Beitrag von IDLIKÓ BELLÉR-HANN zurückgewiesen. Die Darstellung der Reform traditioneller Bildungsinstitutionen und Bildungsmethoden in Ost-Turkestan bietet gleichzeitig eine kritische Kommentierung der Darstellung dieser Entwicklung durch uigurische Arbeiten. Indem das Augenmerk auf die unterschiedlichen Zielsetzungen und Motive der Akteure gerichtet und die Komplexität von Wechselwirkungen deutlich gemacht wird, erscheint das Spezifische modernistischer Initiativen im Bildungswesen Turkestans als das Ergebnis wechselnder Einflüsse von westasiatischen muslimischen und östlichen, chinesisch geprägten Zentren. Die Gestaltung von Bildung erfolgt hier in einem Zwischenraum zwischen einer von Muslimen in Russland ausgehenden Erneuerungsbewegung, dem Einfluss von Reformansätzen im Osmanischen Reich, den erwachenden Diskursen des ethnischen Nationalismus und einer Mischung von lokalen und chinesischen Initiativen.

Die Herausforderung der islamischen Bildungsformen und -institutionen durch die koloniale Erfahrung übersetzt sich bei den Muslimen Kenias in unterschiedliche Ansätze, die ihren Anstoß von islamischen Zentren, zum Teil von der arabischen Halbinsel, erhalten. RÜDIGER SEESEMANN zeigt Vielfalt und Parallelität von Reforminitiativen. Die Kombination von islamischer und säkularer Bildung in den islamischen Reformschulen des salafitischen Typus, welcher auch den praktisch-ideologischen Charakter der Religion hervorkehrte, wurde von einer Repositionierung der im Hinblick auf die alteingeführte Gelehrten- und Kaufmannselite aus dem Hadramaut „traditionellen“ Ḥaḍramī-Schule erwidert. Das Fortleben von Ḥaḍramī Traditionen verdeutlicht, dass Modernisierung nicht als

ein Prozess der Verdrängung von Tradition zu verstehen ist, sondern als ein vom Durchdringen moderner Elemente geprägter Veränderungsprozess, bei dem traditionelle Ein- und Ausrichtungen nicht auf der Strecke bleiben müssen.

Das Aufblühen des Bildungswesens bei den Maroniten auf dem Gebiet des heutigen Libanon und Syrien erfolgte seit dem 16. Jahrhundert im Zusammenhang mit den Beziehungen zur katholischen Kirche. Mit der Gründung des unter jesuitischer Führung stehenden Collegium Maronitarum in Rom, das als Teil der Gegenreformation gedacht war, beginnt eine Entwicklung, die mit der Einführung systematischer Konzepte der Allgemeinen Bildung einen Prozess der Indigenisierung von Bildungsanstrengungen auslöste. CARSTEN-MICHAEL WALBINER zeichnet den Weg nach, der über die kirchlichen Bemühungen der Libanesischen Synode zu einer Erneuerung arabischer Bildung führte. Mit der Arabisierung des lateinischen Kanons durch die Eliten mit eigenständiger Kleriker- und Laienbildung ergab sich einerseits ein Bildungsvorsprung und wurde andererseits ein Impuls ausgelöst, der vom arabischen Umgebungsmilieu durch eine erneute Hinwendung zu arabischer Sprache und Tradition umgesetzt wurde.

Struktur und Renaissance der schiitischen Lehrstätte, *ḥawza*, die in enger Verbindung zu den schiitischen Pilgerstätten im Irak steht, behandelt PATRICK FRANKE in seiner detailreichen Darstellung. Das Erstarken islamischer Geltungsansprüche in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die konventionell zentrale Position der schiitischen Lehrautorität in der schiitischen Gesellschaft, die Bewahrung staatsferner Trägerorganisationen, die Verflechtung herkömmlicher Bildungsinhalte mit den praktischen Funktionen der Rechtsfindung und schließlich die Transformation der moralischen Autorität der *ḥawza* zu einem politischen Organ unter dem Einfluss der alliierten Besatzung im Irak sind in seiner Darstellung die wichtigsten Elemente, die zum Aufblühen dieser religiösen Bildungsinstitution beigetragen haben. Auch wenn die von einzelnen, außerhalb der klerikalen Elite stehenden Gruppen entschiedene betriebene Politisierung der *ḥawza* unter den schiitischen Lehrautoritäten umstritten bleibt, ist doch deutlich, dass die neu entstandene Führungsrolle, begünstigt durch obwaltende politische Rahmenbedingungen, auch von einem konventionellen, der unmittelbaren politischen Einflussnahme skeptisch gegenüberstehenden Klerus wahrgenommen und genutzt wird. Inwieweit dieser gewaltige Zuwachs an Bedeutung zu dogmatischen und bildungspolitischen Differenzierungen innerhalb rivalisierender schiitischen Lehrstätten führt, ist eine Frage, die über den hier gezogenen Rahmen hinaus führt.

Tradierung und Bewertung von ‚Wissen‘ im vormodernen Indien¹

Walter Slaje, Halle

Jede unreflektierte Anwendung der Begriffe von ‚Aufklärung‘ und ‚Bildung‘, wie sie in Europa – und auch hier bekanntlich erst vor relativ kurzer Zeit – geprägt wurden, auf vormoderne außereuropäische Kulturen muss zur Folge haben, dass die latent gegebene Prämisse einer semantischen Deckungsgleichheit geradewegs in ihr Akzidens gehoben wird. Aber angesichts der Tatsache der in Indien von Europa unabhängig – und in diesem Sinne autochthon – verlaufenen geistes- und begriffsgeschichtlichen Prozesse ist das als erheblich problematisch anzusehen. Auch ist die Definition der hier in Rede stehenden Begriffe selbst in Europa weder einheitlich noch unumstritten – um wie viel weniger die ergriffenen Maßnahmen zu ihrer Verwirklichung, so dass es mir – jedenfalls im Rahmen der folgenden Ausführungen – gar nicht zweckmäßig erscheinen will, den Indienbezug des Themas von einer rein begriffsdefinitorischen Perspektive her aufzurollen. Es gibt in Wahrheit keine indigenen lexikographischen Äquivalente für Aufklärung und Bildung in Indien. Man hat im Zusammenhang mit Indien allerdings zu differenzieren zwischen zwei sich voneinander grundlegend unterscheidenden Epochen, deren Übergang sich in einem geistesgeschichtlich radikalen Wandel abbildet und der sich vor allem während des 19. und 20. Jh.s gewissermaßen vor unseren Augen vollzogen hat: Indien vor und nach der Kolonialzeit.² Zusammen mit den britischen Bildungseinrichtungen war damals ein europäisches Weltbild exportiert worden in ein von Briten regiertes und verwaltetes Land. Erst von dieser, sich seit 1947 auch in die politische – nicht intellektuelle – Unabhängigkeit erstreckende Epoche an findet der volle, von Europa nach Indien getragene Begriffsapparat seine Rezeption und weitere Ausgestaltung.

Es soll hier aber nicht von einem letztlich dem europäischen Aufklärungsgedanken geschuldeten und Indiens jüngste Vergangenheit und Gegenwart determinierenden Denken die Rede sein als vielmehr von der vormodern intellektuellen Auseinandersetzung mit Wissen und seiner Vermittlung, seinem Zweck und von einigen der indigenen Reflexionen darüber. Die Fokussierung auf eine so verstandene Vormoderne ließe sich mit ein wenig Ironie vielleicht sogar als ‚*politically correct*‘ vertreten. Wäre in einem Zeitalter politisch gewonnener Unabhängigkeit

¹ Der vorliegende Beitrag ist die ungekürzte, um Anmerkungen erweiterte Fassung eines am 25.01.2005 in Halle unter dem Titel „Wissen und die Formen seiner Vermittlung im vormodernen Indien“ gekürzt gehaltenen Vortrags.

² Vgl. dazu von Hinüber, *Indiens Weg*.

nicht auch die Entkolonialisierung des von europäischer Begrifflichkeit durchdrungenen und von entsprechenden Mustern geprägten indischen Denkens längst überfällig?³ Ernsthafter: Verdient ein über Jahrtausende autochthon gewachsener Kulturraum keine mit Europa ‚gleichberechtigte‘ bzw. gleichgewichtete Darstellung? Schon um der Ausgewogenheit in der Betrachtung willen der abendländischen ‚Modernität‘, unbeeinflusst von Indien, und indigen-indischer ‚Vor-Modernität‘, unbeeinflusst von Europa? Der tiefere Grund liegt selbstverständlich anderswo: Ohne Kenntnis der autonom gedachten Ideen und der aus ihnen erwachsenen Denkmuster kann die Ideen- bzw. eben ‚Bildungs‘-Geschichte Indiens weder angemessen beurteilt noch in universelle Zusammenhänge eingeordnet werden. Auch deren mögliches Fortwirken in der Gegenwart verschlösse sich unserem Verständnis. Gerade, dass solche Ideen noch vor der Begegnung mit und ganz ohne den Einfluss von Europa entstanden sind, macht es wissenschaftlich besonders reizvoll, sich auf sie einzulassen.

‚Wissen‘

Nach Begriff und Gegenstand von Wissen braucht man in Indien nicht lange zu suchen. Beides vereint sich prominent im Namen des sakralen ‚Veda‘, der genau das bedeutet: ‚Wissen‘. Der Veda ist zugleich auch das älteste Sprachdenkmal des indischen Kulturraums. Es handelt sich bei ihm um voreisenzeitliches Liedgut von Dichter- bzw. Seherfamilien. Erst zu Anfang der indischen Eisenzeit, zwischen 1200 und 1000 v. Chr., wurden die in einem frühen indo-arischen Idiom, dem sogenannten vedischen Sanskrit, verfassten Hymnen sodann redaktionell zur Sammlung des Rgveda zusammengetragen. Mit ihr glaubte man, über eine artikulatorische Realisierung des ewigen, sich selbst offenbarenden Wortes zu verfügen, von den Sehern als innere Stimme vernommen und die Gesetzmäßigkeiten zur Aufrechterhaltung des Gleichgewichts des Universums einschließlich derer des mikrokosmischen Alltags offenbarend. Für die indische Tradition trägt der Veda, ab einem gewissen Zeitpunkt der Reflexion über ihn, impersonalen Charakter. Kein Gott hat ihn verkündet, kein Stifter ihn begründet, denn, als von seinem Wesen her ausschließlich sprachlich, liegt er allem Benennbaren voraus, sei dieses konkret oder abstrakt gedacht. Sein Wortlaut wurde daher stets auch nur mündlich weitergegeben und erklärt. Da *alles*, was es Benenn- und Denkbare gab und geben konnte, mit dem Wortschatz des Veda bereits vorgegeben war, so dachte man, musste mit der Kontrolle über seinen Wortlaut auch die Macht über die da-

³ Aus dem Blickwinkel einer mit der hier behandelten verwandten, hindunationalistische Bildungsreformen betreffenden Thematik sah Harald Fischer-Tiné („Vom Wissen zur Macht“, 110) sich zu der Vermutung veranlasst, „daß der Prozeß Indiens ‚intellektueller Dekolonisation‘ in naher Zukunft nicht abgeschlossen sein wird.“

von bezeichneten Bedeutungen und Dinge einhergehen. Das gesamte Universum sollte auf der Grundlage dieses Wissens durch Rezitation und Ritual manipuliert, damals als erstrebenswert erachtete Ziele profaner oder sakraler Natur, für sich und andere ‚herbeigeopfert‘ werden können. Darin erkennen wir bereits ein signifikantes Charakteristikum des ältesten ‚vorwissenschaftlichen‘ indischen Wissens schlechthin, nämlich seine magische Anwendbarkeit. Auf solche Nutzbarmachung von Wissen wird noch zurückzukommen sein.

Dass die Überlieferung dieser sprachlichen Selbstoffenbarung über 3500 Jahre hinweg in einer in der Weltgeschichte einzigartigen, tonhöhengenaue Treue bis heute bewahrt werden konnte,⁴ beruht auf einer nie unterbrochenen, oralen Tradition und ihren mnemotechnisch perfekt geschulten Trägern. Am Anfang der Ausbildung in vedischem Wissen stand mechanisches Memorieren. Die Jungen wurden im Alter von durchschnittlich 8 Jahren in den Veda initiiert (*upanayana*).⁵ Dabei wurde das Wissen, also der Veda bzw. die ihm zugehörige Einweihungshymne (Sāvitrī bzw. Gāyatrī), metaphorisch als Mutter, der Lehrer aber als Vater bezeichnet. Die berühmte Sāvitrī lautet:

tāt savitūr vārenyam, bhārgo devāsya dhīmahi, dhīyo yó nah pracodáyāt || (RV III 62,10)

und bedeutet:

„Wir wollen uns dies strahlende Licht des Gottes Savitr verschaffen, dass unsere Gedanken er beflügelt.“⁶

Infolge einer rituell sehr komplexen Initiation wurde der Junge so ein „zweites Mal“, diesmal als vollgültiges Mitglied in die drei höheren Klassen (*ārya*) der geburtsständisch organisierten altindischen Gesellschaft „hineingeboren“ (*dvija*). Erwerb und Wahrung des sozialen Status eines „Zweimalgeborenen“ beruhten somit wesentlich auf erlerntem Wissen und seiner dauernden Bewahrung durch lebenslange Privatrezitation (*svādhyāya*). Auswendig gelernt werden musste dabei

⁴ In der Vedistik spricht man heute von ‚tape recordings‘ aus der indischen Voreisenzeit, vgl. dazu auch Witzel, *Das Alte Indien*, 24ff. Die Korrektheit der mündlichen Veda-Überlieferung wird durch Erkenntnisse der historischen Linguistik sowie durch reichhaltige Sprach- und Ritual-Parallelen des Avesta gestützt.

⁵ Zur Initiation und Ausbildung des vedischen ‚Studenten‘ vgl. Glaser, „Der indische Student“.

⁶ Wegen der seit dem Veda bis in die Gegenwart zentralen Bedeutung dieser Strophe für die Initiation ist der Hinweis darauf am Platze, dass dem ṛgvedischen *dhīmahi* die Wurzel $\sqrt{dhā}$ zugrunde liegt. Die in medialer Flexion gebrauchte Form ist ein vom Stamm des Wurzelaoists gebildeter Modus, nämlich der Optativ: *dh-ī-mahi*. Die Herleitung der vorliegenden Verbalform von Wurzeln in Bedeutungen wie „denken, konzentrieren“ ($\sqrt{dhī}$ oder \sqrt{dhya} / \sqrt{dhyai}) ist ungrammatisch und reflektiert nur die entsprechende Sinnzuweisung durch spätmittelalterliche Exegeten (wie z. B. Sāyaṇa: „*dhyaṃyāmah*“), die der vedischen Stammbildung und Flexion längst nicht mehr mächtig waren. Zur hier durchgeführten Konstruktion eines Finalsatzes aufgrund relativen Anschlusses (*yó*) vgl. Speyer, *Vedische und Sanskrit-Syntax*, 85 (§ 273).

wenigstens eine gesamte vedische Hymnensammlung in fließender Rezitation und in Einzelwortanalyse einschließlich der dazugehörigen exegetischen und spekulativen Werke sowie der präskriptiven Ritual-Handbücher, was zusammen das vollständige Corpus eines einzigen von vier Veden ausmachte. Allein die bloße Hymnensammlung nur des R̥gveda, nicht eingerechnet seine ein Vielfaches dessen umfassenden Auxiliartexte, enthält ca. 10580 (mehrzeilige) Strophen. Zum Vergleich: Faust I und II haben zusammen 12111 (einzelne) Verszeilen. Beim Memorieren dienten Variationen der Rezitationsweisen (*vikṛti*) dazu, den Merktext dem Gedächtnis besser einzuprägen und ihn an jeder beliebigen Stelle durch Nennung eines Stichwortes im entsprechenden Kontext (‘keyword-in-context’) abrufbar zu machen.⁷ Als Beispiel für die Anwendung solch mnemotechnischen Begleitverfahrens aus ältester Zeit diene eine Zeile aus Faust I, Prolog im Himmel:

„Die Sonne tönt nach alter Weise in Brudersphären Wettgesang.“

Methode *krāma*, Schema **ab bc cd**

ab Die Sonne – **bc** Sonne tönt – **cd** tönt nach – nach alter – alter Weise – Weise in – in Brudersphären – Brudersphären Wettgesang.

Methode *ghana*, Schema **ab ba abc cba bc cb bcd dcb**

ab Die Sonne – **ba** Sonne die – **abc** die Sonne tönt – **cba** tönt Sonne die – **bc** Sonne tönt – **cb** tönt Sonne – **bcd** Sonne tönt nach – **dcb** nach tönt Sonne –, etc.

Methode *rātha*, Schema **aba abcba abcdcba abcdedcba**

aba Die Sonne die – **abcba** die Sonne tönt Sonne die – **abcdcba** die Sonne tönt nach tönt Sonne die – **abcdedcba** die Sonne tönt nach alter nach tönt Sonne die –, etc.

So und so weiter durch den gesamten Veda, die Fließtext- und Einzelwortrezitation variierend.

Das Hersagen selbst wurde zusätzlich begleitet von gedächtnisstützender Motorik, etwa von Handbewegungen des Lehrers und analogen Kopfbewegungen des Schülers, beispielsweise zum Einprägen des korrekten Akzents. Bei Verfehlung der richtigen Tonhöhe aber von Ohrfeigen, wie es eine didaktische Handreichung aus dem 2. vorchr. Jh. überliefert: „So nämlich ist es üblich: Wenn der Schüler

⁷ Vgl. Scharfe, *Education*, 248.

statt des Hochtons einen Tiefton verwendet, verabreicht der Lehrer ihm eine Ohrfeige mit der Bemerkung: ‚Du machst es anders‘.⁸

Zwölf Jahre galt als Minimum für das Auswendiglernen eines einzigen vedischen Corpus – es gab allerdings, wie erwähnt, vier davon. So konnte die ausschließlich memorierend-rezitative Ausbildung kaum vor dem zwanzigsten, bei vier Veden erst um das sechsfundfünfzigste Lebensjahr abgeschlossen sein, wenn man nach dem Memorieren nicht etwa tiefer in das *Verständnis* mit Hilfe exegetischer Auxiliärwissenschaften eindringen wollte. Dann nämlich konnte das Studium noch viel länger dauern. Die Kritik, wie sie daran geübt wurde, dass mit einem derart zum Ideal verklärten lebenslangen Lernen zunehmend Ernst gemacht wurde, und manch einer lieber ewig seinem Schülerstatus treu blieb als die Mühsal familiärer Verpflichtungen auf sich zu nehmen, weist auf die sozialen Spannungsfelder hin, die sich längst aufzubauen begonnen hatten. Besonders die mit der Veda-Exegese befassten Traditionen unterstellten den ‚lebenslangen Schülern‘ ausdrücklich, mit einem solchen Dauerzustand ihre Impotenz verheimlichen zu wollen,⁹ denn der Schülerstatus gebot bekanntlich eine zölibatäre Lebensführung, der Status des Haushälters aber das Zeugen von Nachwuchs. Nach Abschluss der Ausbildung und Gründung eines eigenen Hausstands blieb für die Letzteren die Privatrezitation (*svādhyāya*) von täglich 10 Hymnen Pflicht, um nach Durchlaufen des gesamten Veda wieder von vorn damit zu beginnen. So war die Präsenz des Veda in den Köpfen der höheren Gesellschaftsstände auf Dauer ebenso gewährleistet wie das darin kondensierte Weltbild.

Im Verlauf von Jahrhunderten hatten sich gewisse Disziplinen, deren ursprüngliche Funktion die Sicherung des vedischen Wortlauts gewesen war, wie beispielsweise die Grammatik, zu mehr säkularen, veda-unabhängig gepflogenen Einzelwissenschaften verselbstständigt. Dies musste etwa um die Zeit erreicht gewesen sein, als die großen Stifterreligionen des Buddhismus und Jainismus aufkamen, also geschichtlich vielleicht ein wenig vor Platon (428–334) und Aristoteles (384–322). Es handelt sich in etwa um dieselbe Epoche, in der ein Schüler des Letzteren, Alexander (der Große), 326 v. Chr. den Indus überschritt. Im 5. Jh. v. Chr. jedenfalls hatte die aus einer vedischen Hilfswissenschaft hervorgegangene Disziplin der Sanskrit-Grammatik auf dem Felde synchroner Linguistik mit Mitteln einzelsprachlicher Untersuchung erstaunliche Einsichten, besonders auf dem Gebiet der Wortbildung, erzielt. Dazu rechnet man z. B. Pāṇinis Theorie des Substitutes (*ādeśa*), seine Analyse von Wurzeln und Suffixen, Erkenntnis der Ablautreihen, linguistisch-formale Beschreibung der Objektsprache, die ohne Meta-

⁸ *evam hi drśyate loka: ya udāte kartavye ’nudāttaṃ karoti, khaṇḍikopādhyāyas tasmai capeṭāṃ dadāty anyat tvaṃ karoṣīti* (Patañjali, Mbh I 41, 23–25). Näheres bei Scharfe, *Education*, 246.

⁹ Olivelle, *The Āśrama System*, 238; Scharfe, *Education*, 226f.

phern auskommt¹⁰ sowie die Entwicklung und den Gebrauch einer eigenen Metasprache (*upadeśa*). Der Rückgriff auf diese analytisch gewonnenen Erkenntnisse über Strukturen und Gesetzmäßigkeiten des Sanskrit trugen 2500 Jahre später, im Europa des frühen 19. Jh.s, zur Entwicklung erst der indogermanischen und in der Folge zur Ausbildung der historisch-vergleichenden Sprachwissenschaft maßgeblich bei.

Nach und nach wurde im Gedächtnis Platz geschaffen für das Studium auch anderer Wissenszweige als des Veda. Obwohl die von seinem Studium eigentlich nicht zu trennende Weihe der zweiten Geburt immer beibehalten wurde, verkürzte sich der nach vedischer Sitte gestaltete Unterricht radikal. Von den traditionell wenigstens zwölf Jahren Aufenthalt beim Lehrer und von Zehntausenden von Lernstrophen ist heute i. a. nur noch eine rituelle Kondensation, die die gesamte Ausbildungszeit symbolisiert, sowie der oben zitierte vedische Dreizeiler (*Sāvitrī*) aus 24 Silben übriggeblieben, den der Lehrer den Schüler flüsternd lehrt – anstelle eines vollständigen vedischen Textcorpus.¹¹ Der Kreis studierbarer Einzeldisziplinen hatte sich eben stetig erweitert. Dabei zeigt die typologisch enge Affinität gewisser Disziplinen zu einzelnen sozialen Ständen, dass man bei der Wahl seiner Ausbildung im Allgemeinen kaum persönlichen Interessen folgte, sondern sich vorwiegend an den ererbten väterlichen Wissenschaften und Künsten orientierte. Alle, auch die rein theoretischen Wissenszweige, dienten in der einen oder anderen Weise der Schaffung einer Erwerbsgrundlage. An einer vorwiegend utilitaristischen Ausrichtung der einheimischen Wissenschaften kann ein Zweifel kaum bestehen.

Um die Zeitenwende treten säkulare Disziplinen wie Schulung des rationalen Denkens, Ökonomie und Regierungskunst als systematische Wissenschaften deutlicher hervor, die vor allem wohl der Ausbildung des Adels zuzurechnen sind. Zugleich tritt der sakralen vedischen Initiation ein säkularer ‚Wissens- oder Schulbeginn‘ (*vidyārambha*)¹² zur Seite, der Schreiben und elementares Rechnen ab dem Alter von fünf Jahren vorsah. Das wurde in Schreibschulen (*lipi-śālā*) gelehrt. Schriftkundig (*śikṣitākṣara*) zu sein diente dabei vorwiegend praktischen Zwecken, und es ist signifikant, dass anfänglich die mit dieser Kunstfertigkeit in Zusammenhang gebrachten sozialen Gruppen regelmäßig zur Nobilität, zum

¹⁰ Anders als sogar die moderne Sprachwissenschaft, die auch heute noch im morphologischen Kontext mit (botanischen) Metaphern arbeitet („Wurzel“), verwendete Pāṇini keinen derart konnotierten – und tatsächlich ja auch irreführenden – Begriff. Er spricht konsequent von linguistischen ‚Basiselementen‘ (*dhātu*), an die die stammbildenden Suffixe antreten. Der Gebrauch von „Wurzel“ suggeriert demgegenüber, dass aus derselben ein fertiges Wort „herauswachse“, was weder Pāṇinis wissenschaftliche Ansicht noch Begrifflichkeit reflektiert.

¹¹ Vgl. die Beschreibung des heute in Nepal gebräuchlichen Rituals bei Michaels, *Der Hinduismus*, 91ff.

¹² Vgl. dazu Scharfe, *Education*, 75ff.; 101f.

Nährstand oder zu den Buddhisten, nicht aber zu den Brahmanen gehörten (Lalitavistara).

Zuerst Schreiben, dann Lesen, d. h. die Interpretation geschriebener Zeichen lernen, diese Reihenfolge ist für Indien charakteristisch.¹³ Sie reflektiert im Übrigen exakt das aus dem Veda bereits bekannte Muster des – zunächst verständnisfreien – Auswendiglernens linguistischer Zeichen. Zusammenhängendes, verstehendes Lesen wurde erst hinterher vermittelt, genau so, wie man sich erst nach der Beherrschung des vedischen Wortlautes dem Verständnis seiner Bedeutung widmete. Dass Initiation und Schulung weitestgehend der männlichen Jugend vorbehalten war, bedarf keiner besonderen Hervorhebung. An traditionell geführten Dorfschulen (*śālā*) erhielten die Mädchen noch im 19. Jh. allenfalls praktischen Unterricht in züchtigem Betragen, in Musik und Tanz. Von Hetären wurde – zumindest in der Literatur – demgegenüber die Beherrschung von 64 schönen Künsten erwartet, neben den einschlägigen auch Kenntnis der Schrift (*lipijñāna*) sowie Konversationsfähigkeit mit Angehörigen der höheren Stände in Sanskrit.

Unterricht konnte als Einzel- oder Gruppenunterricht im Hause des Lehrers, in Studienakademien oder Tempelschulen erfolgen. An den auf ganz Asien ausstrahlenden buddhistischen Klosteruniversitäten mit ihren gewaltigen Bibliotheken fanden zahlreiche Studierende auch von außerhalb Indiens Aufnahme. Deren Ausbildung umfasste neben dem Studium der buddhistischen Kanones fünf Wissensfundamente (*vidyāsthāna*): Dharmatheorie, Grammatik, Logik, Heilkunde und Kunsthandwerk. Berichten asiatischer Pilger zufolge kamen an einer solchen im heutigen Bihar gelegenen Klosteruniversität (Nālandā) auf etwa 8.500 Schüler ca. 1.500 Mönchsgelehrte. Nicht nur die ideale Verhältniszahl von 6:1 ist der von Harvard heute vergleichbar. Es handelte sich auch dort in der Tat um eine Eliteausbildung – mit Zulassungsbeschränkungen durch Eingangsprüfungen. Unter den Absolventen solcher Klosteruniversitäten finden sich die großen Namen chinesischer und tibetischer Pilger, die später, auf der Grundlage ihrer indischen Ausbildung, in ihren Herkunftsländern für die Verbreitung des Buddhismus Sorge trugen.

Schon der traditionelle Katalog der brahmanischen Wissensfundamente,¹⁴ deren Einzelbeherrschung hohes Prestige einbringen konnte, zeugt von einer geistesgeschichtlich reichen und produktiven Kultur. Die mehr theoretischen Wissen-

¹³ Akbar, vertraut mit der umgekehrten muslimischen Didaktik, wollte das indische System für den Persischunterricht einführen, vgl. Scharfe, *Education*, 82.

¹⁴ Traditionell werden meist vierzehn solcher Fundamente (*vidyāsthāna*) gezählt, vgl. z. B. das bereits seit dem Mahābhārata belegte und auch von Bhaṭṭa Jayanta überlieferte Zitat: *aṅgāni vedāś catvāro mīmāṃsā nyāyavistarāḥ | purāṇaṃ dharmasāstraṃ ca vidyā by etāś caturdaśa* | (NM I 8, 4ff.). (1–4) Vier Veden, (5–10) sechs Auxiliarwissenschaften (Etymologie, Grammatik, Phonetik, Metrik, Astronomie, Ritualwissenschaft), (11) Hermeneutik, (12) Methodologie des Disputes und Logik, (13) Geschichte und (14) Recht.

schaften umfassten Disziplinen wie Hermeneutik (Mīmāṃsā), Rechtswissenschaften (Dharmaśāstra), Grammatik (Vyākaraṇa), Lexikographie (Kośa), Literaturwissenschaft bzw. Literaturkritik (Alaṅkāraśāstra), zahlreiche voneinander unabhängige Systeme der Philosophie (Darśana), Disputmethodologie (Vāda), Logik (Hetuvidyā), etc. Zum Teil stärkeren Praxisbezug wiesen Astrologie, Medizin, Erotik, Agrikultur, Waffenkunde, Kampfsport und dergleichen auf.

Wissen galt in mehr als nur einer Hinsicht als kostbar. Nicht bloß sakral bzw. abstrakt gefasst, sondern durchaus im profan-materiellen Sinne. Letzteres besagt der bei Manu (9. 206a) verwendete Ausdruck „durch Wissen erworbenes Vermögen“ (*vidyā-dhana*). Und entsprechend teuer konnte es gehandelt werden. Als Veda-lehrer wurde man vom Schüler beschenkt bzw. bezahlt,¹⁵ als Hofgelehrter, Poet oder Logiker konnte man es zu hochdotierten Ministerwürden bringen, denn die Herrscher konkurrierten miteinander um angesehene Gelehrte und versuchten, sie durch Landschenkungen für ihr Reich zu gewinnen. Nicht unähnlich unseren mittelalterlichen Ritterturnieren traten diese zu öffentlichen Zweikämpfen in Form philosophischer Debatten an, denen der Herrscher als Schiedsrichter beiwohnte. Für den Verlierer konnten sie – je nach Einsatz oder Herausforderung – im Extremfall mit Versklavung, Verstümmelung oder sogar Tod enden, für den Sieger aber mit noch mehr Würden und Reichtümern. Die Ausbildung in einem philosophischen Wissenszweig z. B. konnte auf diese Weise erheblichen materiellen Nutzen einbringen. Doch sind auch deutliche Vorbehalte in Form sarkastischer Bemerkungen über solche Schüler überliefert, die mit ihrem Studium ganz unverhohlenen Gewinnabsichten verfolgten: „Wollmantel-Vedist, Reis- oder Butter-Grammatiker“ (Patañjali) sprechen für sich, wenn man weiß, dass die Vorderglieder dieser Komposita damals äußerst begehrte Konsumgüter zum Ausdruck bringen. Auch für Studienabbrecher waren bissige Bezeichnungen in Gebrauch.¹⁶ All das darf allerdings nicht den Blick verstellen auf den sakralen Charakter des Wissens, besonders des vedischen, und auf die Respektierung seiner Heiligkeit. Von einem brahmanischen Lehrer wurde erwartet, gemeinsam mit seinem Wissen freiwillig in den Tod zu gehen, als – selbst in größter Notlage – es in unfruchtbare Salzerde zu säen, d. h. es einem Unwürdigen (*anarhant*) anzuvertrauen.¹⁷ „Das Wissen trat zum Brāhmanen und sprach ‚Ich bin Dein Schatz, bewahre mich. Gib keinem mich, der feind mir ist. ... Nur dem, der rein, gezügelt ist, dem Schüler sprich von mir – wenn achtsam er den Schatz bewahrt.‘“¹⁸

¹⁵ *Gurudakṣiṇā*. Lehrer standen auch in späterer Zeit außerhalb des Jajmāni-Umverteilungssystems, s. Scharfe, *Education*, 78.

¹⁶ *kambala-cārāyaṇīya, odana-pāṇinīya, ghrta-raudhīya* (Mbh I 190, 2f.); Scharfe, *Education*, 127. Für den Studienabbrecher gebrauchte man den Ausdruck: „Ins Bettchen geklettert“ (*khaṭvā-rūḍha*), da man als Schüler auf dem Boden – am Fußende des Lehrerbettes – zu schlafen hatte.

¹⁷ *vidyayaiva samaṃ kāmaṃ martavyaṃ brahmanavādinā | āpady api hi ghorāyāṃ na tv enām iriṇe vapet ||* (MDh 2, 113). Vgl. SUB 10: *vidyayā sārḍhaṃ mriyeta, na vidyāṃ uṣare vapet.* (p. 55, 18).

¹⁸ *vidyā brāhmaṇam etyāha śevadhiṣ ṭe 'smi rakṣa māṃ | asūyakāya māṃ mā dās ... || yam eva tu*

‚Bildung‘

Schulung des Denkens und Bildung des Geistes waren für das Individuum wesentlich an dem ganz spezifischen Nutzen ausgerichtet, der durch die Beherrschung heiliger oder weltlicher Wissenssysteme erzielt werden konnte. Zugleich ergaben sich bei diesem Prozess wichtige Reperkussionen auf die gesamte Gesellschaft dadurch, dass die Träger dieser höheren Bildung als Repräsentanten der in den maßgeblichen Lehrwerken vorgeschriebenen Prinzipien von Recht, sittlichem Verhalten, höflichem Verkehr untereinander und dergleichen galten. Durch zunächst deskriptive Systematisierung vorherrschender Sitten und Rechtsvorstellungen war in den betreffenden Lehrwerken ein erster Schritt zur Normierung getan, was einer präskriptiven Funktion den Weg bereitete. Auf dem Wege von Imitation bzw. Übernahme von Verhaltensnormen höherer Stände, die auch Speisegewohnheiten und anderes umfassten, ließ sich Sozialprestige gewinnen, und die eigene soziale Stellung konnte erhöht werden. Gewisse Systeme (z. B. Gr̥hyasūtra und Dharmaśāstra) organisierten die Gesellschaft auf der Basis dieses genormten Idealverhaltens, indem sie alle Interaktionen detailgenau regelten.

Wissen nahm aber nicht nur quantitativ zu, sondern wurde methodisch auch in seiner Qualität immer weiter vertieft. In einem Prozess jahrhundertlang währender dialektischer Auseinandersetzung unter rivalisierenden Schulen und individuellen Denkern entwickelten sich auf diese Weise vollkommen durchdachte und durchgearbeitete philosophische Systeme mit abgeschlossenen Traditionsbeständen von eigener Ontologie, Erkenntnistheorie, spezifischer Metaphysik und Soteriologie. Dabei war stets ein Spannungsfeld von Tradition und Neuerung zu überwinden: Vordergründig die Bewahrung und Tradierung des Alten, des angeblich ‚immer schon Dagewesenen‘, aber unterhalb dieser Oberfläche gab es das Wirken starker intellektueller Kräfte, die dem von ihnen erkannten Neuen zur Akzeptanz zu verhelfen suchten, ohne dabei alte Glaubenswahrheiten über Bord werfen zu müssen oder dies überhaupt nur zu wollen. Man kann heute die Funktion dieser Kräfte durch historische Schichtung der als abgeschlossen überlieferten Systeme sichtbar machen. Nahezu unmerklich waren Fortschritte herbeigeführt worden auf den Wegen der Sub- und Suprakommentierung von Grundtexten und deren Kommentaren. Hier muss man wissen, dass tragende Leitgedanken (*sūtra*) eines wissenschaftlichen Systems in Form extremer Sinn- und Satzellipsen weitergegeben worden waren – nach den Grundsätzen äußerster mnemotechnischer Ökonomie. Ein Kommentator hatte den in einem Sūtra elliptisch formulierten Text wieder vollständig ‚auszuformulieren‘ (*bhāṣya*) – *cum grano salis*: den komprimierten Text als Volltext zu ‚entpacken‘. *Idealiter* so, wie vom Autor ursprüng-

śucim ... niyataṃ brahmacāriṇam | tasmai māṃ brūhi ... nidhipāyāpramāḍine || (MDh 2, 114f.).
Vgl. SUB 9: *vidyā ha vai brāhmaṇam ājagāma. tavāham asmi, tvaṃ māṃ pālayasva, anarhate mānīne naiva mā dāh, gopāya māṃ, śreyasī tathāham asmi* (p. 55, 4f.).

lich gedacht. *Realiter* aber diente ein Kommentar oft als Alibi dafür, die eigenen Gedanken dem erklärten Grundtext unterzuschieben. Kommentare, die wohl nicht ohne Grund etwa 70 % der gesamten sanskritischen Textüberlieferung ausmachen, repräsentieren daher die wichtigsten, leider auch am dürftigsten erschlossenen Materialien für die Erforschung der indischen Geistes- und Ideengeschichte.

„Aufklärung“

Gegen Indien wurde von Vertretern europäischer Philosophie eingewendet: Keine Freiheit von praktischen und soteriologischen Interessen, von Dogma, Mythos, Tradition. Es fehle die Idee der reinen Theorie, der voraussetzungslosen Wissenschaft, die Autonomie der Vernunft, der Aufklärungsgedanke.¹⁹ Wie vieles andere auch, was über indische Vergangenheit leichtfertig und auch bei – oder gerade wegen – völliger Unkenntnis der Quellen mit apodiktischer Gewissheit verkündet wird, hätten verallgemeinernde Behauptungen wie die vorliegenden erst einer kritischen Überprüfung am einschlägigen Quellenmaterial bedurft. Die überlieferte Materialfülle ist aber auch nicht ansatzweise zureichend bewältigt, und es fehlen weiterhin die Kräfte, sie mit historisch-kritischer Methode umfassend aufzuschließen. So wandeln Vermutungen sich zu unwiderlegten Tatsachenbehauptungen. Ohne derlei hier und heute bestätigen oder falsifizieren zu wollen, mögen abschließend ein paar herausgehobene Sätze indischer Philosophen, vereinzelte Lesefrüchte, für sich selbst sprechen. Sie allein lassen es schon geraten erscheinen, sich vorschneller Pauschalurteile zu enthalten, der indischen Ideengeschichte – und zur Ideengeschichte zählt eben auch der Aufklärungsgedanke – die Möglichkeit innerer Differenziertheit einzuräumen und sich auf ihre Erforschung ergebnisoffen, ohne vorgefasste Meinung einzulassen.

Was das *praktische* Interesse an Erwerb und Verwertbarkeit von Wissen aller Art angeht, so war es in der Tat sehr ausgeprägt. Kumāṛila etwa, ein Hermeneutiker und Philosoph des 7. Jh.s, hielt eine zweckfreie Wissenschaft als nicht zielgerichtet für zwecklos und vertrat die pragmatische Ansicht, dass nicht einmal ein Narr handeln würde, ohne irgendeinen Zweck damit zu verfolgen.²⁰ Ob „denn der kluge Mann sich an ein Werk ohne erkennbares Ziel und ohne Zweck machen würde“,²¹ fragte ca. zweihundert Jahre später Bhaṭṭa Jayanta und beantwortete dies dahingehend, dass der Zweck jeder Wissenschaft seinen krönenden Ab-

¹⁹ Vgl. Halbfass, *India and Europe*, 157.

²⁰ *prajoyanam anuddiṣya na mando 'pi pravartate* | (ŚV 5, *sambandhākṣepap.* 55ab).

²¹ *ko hi nāma vidvān aviditaviṣaye niṣprajoyane ca karmaṇi pravartate* (NM I 13, 10f.).

schluss im Wohle des Menschen finden müsse, die Wissenschaft sich nicht allein als Selbstzweck genügen dürfe.²²

Damit wird die Frage nach dem Wesen wissenschaftlicher Zwecke berührt. Als Philosoph mit Schwerpunkt Dialektik und Logik sah Jayanta es so, dass es überhaupt nur dann sinnvoll sei, eine Wissenschaft zu betreiben, wenn man mit ihr in die Bereiche des Metaphysischen vorstoßen könne,²³ praktische Fertigkeiten ließen sich bekanntlich von anderswoher erwerben: „Wenn es sich um den Bereich des sinnlich Wahrnehmbaren, wie etwa um die Ernährung, handelt, wird man ganz ohne wissenschaftliches System aktiv. Die entsprechenden Mittel dazu eignet man sich an (als Kind) aufgrund der entsprechenden Konventionen der Erwachsenen. Dafür, dass der Schmutzige sich baden oder der Hungrige essen soll, wird nämlich keine Wissenschaft gebraucht. Für Ziele jenseits der direkten Wahrnehmung hingegen, wie sie ausschließlich der Himmel oder die Befreiung von Wiedergeburten sind, dient, da ihr eigenes Erkenntnislicht getrübt ist, nur ein wissenschaftliches System den Menschen als Leuchte“.²⁴ Das nicht vor Augen Liegende sichtbar zu machen und zu ergründen wäre mithin eigentlicher Zweck wissenschaftlicher Systeme dieser Art, unter der Voraussetzung, dass sich damit für den Menschen ein Heilsziel verbindet.

Vor einem solchen Hintergrund wurde den *qualitativen* Aspekten eines zu Werturteilen befähigenden Wissens gegenüber einem bloß *quantifizierenden* Faktenwissen klar der Vorzug gegeben. Hinsichtlich dessen erkennt man traditionsübergreifende Einigkeit. Ein buddhistischer Zeitgenosse Kumārilas, Dharmakīrti, sprach dies unmissverständlich so aus: „Was nützt es uns, wenn der Lehrer die genaue Zahl aller Insekten kennt?“²⁵ Als Richtschnur akzeptieren wir doch niemanden, der *alles* weiß, sondern den, der weiß, *wie* das, was man anstreben und meiden soll, *wirklich* ist, und der die Wege dazu kennt.“²⁶ Der bereits zitierte Jayanta, kein Buddhist sondern Brahmane, schloss sich seiner Auffassung mit

²² *sarvo hi śāstrārthah puruṣārthaparyavasāyī na svarūpaniṣṭha iti* (NM I 5, 9f.).

²³ Dazu stimmt auch der Umgang mit geoffenbartem vedischen ‚Wissen‘ durch die systematische Scholastik des Vedānta. In den Worten von Otto Strauss: „Metaphysisch relevante Aussagen der Upaniṣaden werden gern als *vidyā* bezeichnet, ...“ deren Gegenstand „eine geheime Beziehung“ ist, „durch die eine magische Äquivalenz in das innere Gesichtsfeld des Adepten gebracht wird. ... In diesem Sinne ist *vidyā* die Einsicht in verborgene Zusammenhänge verbunden mit all den Folgen solcher Einsicht; *vidyā* ist also metaphysisches Wissen.“ („Udgīthavidyā“, 249 [= Kl. Schr. 317]).

²⁴ *tatra dṛṣṭe viṣaye suciraprarūḍhavrddhavyavahārasiddhānvayavyatirekādhigatasādbhanabhāve bhojanādāv anapekṣitāśāstrasyaiva bhavati pravṛtṭih | na hi malinaḥ snāyāt, bubhukṣito vāśnīyād iti śāstram upayujyate | adṛṣṭe tu svargāpavargamātre naisargikamohāndhatamasaviluptālokasya lokasya śāstram eva prakāśah* | (NM I 4, 12ff.).

²⁵ *kūṭasamkhyāparijñānam tasya (scil. upadeṣṭuh) naḥ kvopayujyate* || (PV I 33cd).

²⁶ *heyopādeyatattvasya sābhhyupāyasya vedakah | yah, pramāṇam asāv iṣṭo, na tu sarvasya vedakah* || (PV I 34). Vgl. Bhāsarvajña (10. Jh.): *na tu kūṭasamkhyādy api prameyam* (NBhūṣ 436, 13).

folgenden Worten an: „Wir befürworten es keineswegs, einfach jeden Gegenstand, bloß weil es Mittel ihn zu erkennen gibt, [auch zu behandeln]. Dessen wert ist uns hier nur ein solcher Gegenstand, der entweder zur Befreiung oder zu neuerlicher Geburt führt, je nachdem, ob man ihn richtig oder falsch begreift.“²⁷ – Die Tatsache, dass die vierzehn systematischen Lehrgebäude Grundlagen des Wissens sind, findet ihren Ausdruck darin, dass sie eben Mittel für das Erkennen dessen sind, was das Wohl des Menschen bewirkt. ‚Wissen‘ (*vidyā*) bedeutet ‚Kenntnis erlangen‘. Das meint nun nicht Kenntnis erlangen von Töpfen und dergleichen, sondern Kenntnis erlangen von dem, was das Wohl des Menschen bewirkt.“²⁸

Zweckdenken, ob soteriologisch oder säkular, war in der indischen Gesellschaft so tief verankert, dass auch die Philosophie sich durch eine spezifische Zweck-Programmatik zu legitimieren hatte. Das vormoderne Indien berief sich auf ein Klassifikationsschema von vier spezifischen Lebenszielen, die der Mensch mit Hilfe einiger der bestehenden Wissenssysteme zu verwirklichen trachten sollte. Es waren diese Ziele: Materielle Prosperität (*artha*), die Kunst verfeinerten erotischen Genusses (*kāma*), Gesetz und Rechtschaffenheit (*dharma*) sowie die endgültige Befreiung vom Kreislauf der Wiedergeburten (*mokṣa*). Der höchste Zweck der Philosophie galt dem vierten als Heils-Ziel. Die gemeinsame Identität alles Philosophierens wurde in Indien daher aus der soteriologischen Relevanz abgeleitet. Dass mit diesem letzten Ziel indischer Philosophie aber Annahmen metaphysischer Natur, eine endgültige Heilsgewissheit, verbunden war, machte sie dem europäischen Philosophiehistoriker erst so richtig suspekt.

Eine strikte Trennung von ‚Philosophie‘ und ‚Religion‘, die Opposition von vernunftgeleiteter, eigenverantwortlicher Selbstorientierung und autoritativ tradierten Glaubenswahrheiten, wurde im vorkolonialen Indien nie so systematisch und flächendeckend vollzogen wie es seit der Aufklärung in Europa geschehen war. Ein Grund dafür könnte auch in der technologischen Entwicklung zu suchen sein, etwa im Fehlen der Möglichkeit drucktechnischer Massenverbreitung von Ideen. Dennoch gab es schon damals in Indien die Freiheit zur Reflexion, und zwar durchaus auch im Anschluss an bestehende Traditionen. Eines muss das andere nicht notwendig ausschließen. Vor allem aber trifft es keineswegs zu, dass die Glaubwürdigkeit von Offenbarungen oder Religionsstiftern nicht sogar grundsätzlich in Frage gestellt worden wäre. Ein abstrakt gehaltener, offenbarungskritischer Ansatz konnte etwa so lauten, dass niemals allein einer Autorität, wie sie sich mit dem Namen eines Lehrers verbindet, Glauben geschenkt werden dürfe. Überzeugungskraft dieser Art könne ausschließlich vom Inhalt des betref-

²⁷ *jñātaṃ samyag asamyaḡ vā, yaṃ mokṣāya bhavāya vā | tat prameyam ibābhīṣṭaṃ, na pramāṇārthamātrakaṃ* || (NM II 264, 13f.).

²⁸ *vidyāsthānatvaṃ nāma caturdaśānāṃ śāstrāṇāṃ puruṣārthasādhanajñānopāyatvaṃ evocyate | vedanaṃ vidyā | tac ca na ghatādivedanaṃ, api tu puruṣārthasādhanavedanaṃ* | (NM I 7,14–8,1).

fenden Werkes herrühren, sofern dort die Argumentation völlig stimmig und nachvollziehbar sei.²⁹ Aussagen wären nur unter der Voraussetzung akzeptabel, dass sie mit stichhaltigen Argumenten abgesichert seien. Ein solches Vernunftpostulat aber gilt natürlich auch für Aussagen jedes Menschen. Insofern besteht kein Unterschied zur Offenbarung durch Angehörige höherer Wesensklassen wie durch ‚Götter‘ oder Seher. Ihre Verkündigungen seien abzulehnen, wenn sie Vernunftkriterien nicht genügen. Es komme stets nur auf die Plausibilität der Argumentation an, die prinzipiell auch einem Kinde zuzugestehen sei. Und diese wiege schwerer als jede unbegründete göttliche Offenbarung.³⁰ Denn, so fährt der hier referierte anonyme Denker anderswo fort, „der Verstand sei Gottes Bote“,³¹ und die Vernunft heile das kranke Denken.³² Im Ergebnis „verlassen wir uns daher lieber auf das, was im Bereich unserer eigenen Wahrnehmung liegt, (nicht auf autoritativ Überliefertes).“³³

Es ist also möglich und nicht wirklich schwierig, eine kritische Haltung gegenüber Mythos, Offenbarung und Dogma sowie das Hinterfragen autoritativ tradierter Glaubenswahrheiten auch im vormodernen Indien aufzuspüren, und zwar, sollte dies eine Rolle spielen, wie beim soeben zitierten Beispiel³⁴ bereits zu Beginn des Hochmittelalters, als Philosophie in Europa noch religiöse Scholastik war. In diesem Zusammenhang verdient ein weiterer Gelehrter des 10. Jh.s abschließend noch auszugsweise zitiert zu werden. Eine solch explizite Reflexion wie die vorliegende des Bhāsarvajña über den Unterschied zwischen Gläubigen, die sich an bloß behauptete (*uktimātra*) Offenbarungen halten, und jenen kritischen Geistern, die sich demgegenüber lieber methodisch geschult (*nyāya*) auf das philosophische Anzweifeln von Glaubenswahrheiten einlassen (*sandigdhabviśeṣa*), wird – besonders vor dem Hintergrund vorherrschender Klischees – aus der

²⁹ *śāstrakartari rantavyaṃ na kadācana kutrācit | śāstrārtha eva rantavyaṃ yuktivyuktānubhūtide* || (MU VI 260, 42 [= Vol. 2, p. 881, 7]).

³⁰ *api pauraṣam, ādeyaṃ śāstraṃ ced yuktibodbhakam | anyat tv, āraṣam api, tyājyaṃ. bhāvyaṃ nyāyaikasevinā || yuktivyuktam upādeyaṃ vacanaṃ bālakād api | anyat tṛṇam iva tyājyaṃ, apy uktam padmajanmanā* || (MṬ II 18, 2f.).

³¹ *ātmasaṃprerito dūto viveko nāma ...* | (MṬ VI 205, 29 ab [fol. 736^v, 15]). Dass *ātman* hier = *parameśa*, ergibt sich aus dem Gesamtkontext dieses allegorisch formulierten Abschnitts, vgl. 28a: *ātmanā parameśena*.

³² *madvākyaṛthābhāvadhānastho manovyādhicikitsane | vivekaṣaḍbhilepena prayatnaṃ ca kariṣyasi* || (MU III 84, 34 [Vol. 1, fol. 267, 1f.]).

³³ *anubhūtārthagā vāyam* || (MṬ VI 209, 13d [fol. 747, 2]). Es handelt sich hier um eine Gegenposition zu ‚ungereimten‘ (*asamullekham*) kosmogonischen Berichten, wie sie als Traditionsgut ohne Vernunftprüfung (*vicārarahitaṃ*) akzeptiert werden. Zum größeren Kontext vgl. Bhāskararas Ṭikā zur vorliegenden Stelle: *asamullekham [=] vicārarahitaṃ bhavati | ... nanu kathaṃ sarvaśāstreṣu prasiddhaṃ tasyā eva sṛṣṭeḥ punarāgamaṇaṃ nāstīti bravīṣīty | atrāha anubhūteṭi | vāyam ... na tu śāstreṣv adbhikārabhedena kalpitanānākalpanānugā bhavāmab* | [fol. 747, 3–6].

³⁴ Ein kaschmirischer Anonymus (um 950), zeitlich etwa eine Generation vor dem nordiranischen Philosophen Avicenna (980–1037).

Feder dieses vormodernen Exponenten indischer Philosophie ein wenig überraschend wirken:

„Ein wissenschaftliches Lehrgebäude wird keineswegs zu jedermanns Nutzen begonnen. Denn [erstens] ist es unmöglich, allen Menschen [gleichzeitig] zu dienen, [und zweitens] ist [die Zahl] der Lebewesen grenzenlos, weshalb auch ihre Intentionen nicht spezifisch festliegen. Vielmehr hat [ein solches Wissenssystem] den Zweck, Menschen zu fördern, die geeignete Voraussetzungen mitbringen. Und es gibt in der Tat Berufene für das [vorliegende System des Nyāya]: Sie haben *Interesse am methodisch-kritischen Prüfen (nyāya)*; ihre *Besonderheit liegt unter anderem im Bezweifeln* [geoffenbarter Wahrheiten].

Für all diejenigen [aber], bei denen [sich] Gewissheit über Zweck-und-Bedeutung (*artha*) der [upaniṣadisch geoffenbarten] Seelenkunde [schon] *aufgrund bloßer Behauptung* [einstellt], bei denen ein *Zweifel nie – aus welchem Anlass auch immer – aufkommt, selbst wenn sie von Meinungsverschiedenheiten [darüber] hören*, empfiehlt sich das vorliegende Lehrgebäude [dennoch] zum Studium: Um anderen zu dienen und die eigene Überzeugung [weiter] zu festigen.“³⁵

Es wäre interessant, sich auszumalen, wie die europäische Philosophiegeschichte derlei Gedanken wohl beurteilt hätte, wären sie von einem abendländischen Philosophen des 10. Jh.s gedacht und in ähnlicher Weise formuliert worden.

Aber in Indien konnten einzelne Denker – so wichtig ihre kritischen Ideen als Wegmarken einer universalen Geistesgeschichte auch sein mögen – nie eine vergleichbar mächtige Breitenwirkung auslösen, wie es das aufklärerische Ideal der Vernunft als Strömung in Europa vermocht hatte. Über Europa drang dieses Ideal noch weit hinaus, als neue, anglophon vermittelte und mit europäischer Begrifflichkeit arbeitende höhere Bildungsformen durch die Briten spätestens seit 1835 planvoll in Indien verbreitet wurden. Dem war ein Richtungsstreit zwischen ‚Orientalisten‘ und ‚Anglizisten‘ vorangegangen, der am 7. März 1835 politisch zugunsten der letzteren entschieden wurde.³⁶ Doch lässt sich dieses Phänomen einer fortschreitenden Dissemination europäischer Ideen und Werte – ob auf den Wegen von Kolonialisierung oder Globalisierung – erkennbar auch an anderen außereuropäischen Kulturen festmachen.

³⁵ *na hi sarvānugrahārtham śāstram ārabhyate, sarvapuruṣānugrahasyāsakyatvāt, ānantyād avyavasthitābhiprāyatvāc ca prāninām. kiṃ tv adhikāripuruṣānugrahārtham. adhikāriṇaś cātra santy eva nyāyakāṅkṣiṇaḥ sandigdhdādiviśeṣāḥ, yeṣāṃ apy uktimātrād adhyātmasāstrārthaniścācye sati vipratipattim śrīvātām api kutaścin nimitāt sandeho na bhavati, teṣāṃ apīdam śāstram śrotuṃ yuktaṃ parānugrahārtham svaniścayapālanārtham ca ||* (NBhūṣ 11, 3–8). Die in der Übersetzung als Klammerzusatz erscheinenden inhaltlichen Ergänzungen ergeben sich aus dem größeren Kontext des zitierten Textstücks, auf den hier nicht näher eingegangen werden kann.

³⁶ Fischer-Tiné, „Vom Wissen zur Macht“, 96ff.; von Hinüber, *Indiens Weg*, 53–61.

Literaturverzeichnis

Ungedruckte Primärquellen:

MṬ VI (Mokṣopāya-Ṭīkā, Nirvāṇaprakaraṇa)

Bhāskarakaṇṭhas Nirvāṇaprakaraṇa-Ṭīkā (Mokṣopāya VI 195,2–271,1).
Poona, Bhandarkar Oriental Research Institute: Ms Nr. Viśrāma I/623.

MU III, VI (Mokṣopāya)

Sanskrit Texts from Kashmir. Reproduced by Lokesh Chandra. Vols. 8–9.
(Śata-Piṭaka Series 334–335). New Delhi 1984.

Gedruckte Primärquellen:

MBh (Mahābhāṣya)

Kielhorn, F. (ed.): *The Mahābhāṣya of Patañjali*. Vol. 1–3. 3rd ed. by K. V.
Abhyankar. Poona 1962–1972.

MDh (Mānavadharmasāstra)

Olivelle, Patrick: *Manu’s Code of Law. A Critical Edition and Translation of
the Mānava-Dharmaśāstra*. (South Asia Research). Oxford: Oxford University
Press 2005.

MṬ II (Mokṣopāya-Ṭīkā)

Slaje, Walter (Hrsg.): *Bhāskarakaṇṭhas Mokṣopāya-Ṭīkā*. Ein Kommentar in
der Tradition der kaschmirischen Yogavāsiṣṭha-Überlieferung. 2. *Prakaraṇa*
(*Mumukṣuvyavahāra*). (Materialien für eine kritische Ausgabe des Mokṣopāya. 1
= Arbeiten aus der Abteilung ‚Vergleichende Sprachwissenschaft‘ Graz. 7).
Graz: Leykam 1993.

NBhūṣ (Nyāyabhūṣaṇa)

Yogīndrānanda, Svāmī (ed.): *ŚrīmadācāryaBhāsarvajñāpranītasya Nyāyasāra-
sya svopajñam vyākhyānam Nyāyabhūṣaṇam*. (Śaḍdarśanagranthamālā 1). Va-
rāṇāsī 1968.

NM (Nyāyamañjarī)

Varadacharya, K. S. (ed.): *Nyāyamañjarī of Jayantabhaṭṭa with Ṭippaṇi
Nyāyasaurabha by the Editor*. Vols. 1. 2. (University of Mysore, Oriental Re-
search Institute Series. 116. 139). Mysore 1969–1983.

PV (Pramāṇavārttika)

Shastri, Swami Dwarikadas (ed.): *Pramāṇavārttika of Acharya Dharmakīrti. With the comm. 'Vritti' of Acharya Manorathanandin.* (Dharmakīrti Nibandhawali. 1= Bauddha Bharati Ser. 3). Varanasi 1968.

SUB (Saṃhitopaniṣadbrāhmaṇa)

Devatādhyāya-Saṃhitopaniṣad-Vaṃśa-Brāhmaṇas with Commentaries. Crit. ed. by Belikoth Ramachandra Sharma. (Kendriya Sanskrit Vidyapeetha, Tirupati Ser. 2–4). Tirupati: Kendriya Sanskrit Vidyapeetha 1983.

ŚV (Ślokavārttika)

Śastrī, Swāmī Dvārikādāsa (ed.): *Ślokavārttika of Śrī Kumārila Bhaṭṭa. With the comm. Nyāyaratnākara of Śrī Pārthasārathi Miśra.* (RS. 1). Varanasi 1978.

Sekundärliteratur:

Fischer-Tiné, Harald: „Vom Wissen zur Macht. Koloniale und ‚nationale‘ Bildungsmodelle in Britisch Indien, ca. 1781–1920“, in: K. Preisendanz, D. Rothermund (Hrsg.), *Südasiens in der „Neuzeit“*. Wien: Promedia 2003, 90–112.

Glaser, Karl: „Der indische Student. Aufgrund der Dharmasāstra- und Gṛhyasūtraliteratur“, in: *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft* 66 (1912), 1–37.

Halbfass, Wilhelm: *India and Europe. An Essay in Understanding*. Albany: Suny 1988.

Hinüber, Oskar von: *Indiens Weg in die Moderne. Geschichte und Kultur im 19. und 20. Jahrhundert*. (Geisteskultur Indiens. Texte und Studien. 6) Aachen: Shaker 2005.

Michaels, Axel: *Der Hinduismus. Geschichte und Gegenwart*. München: Beck 1998.

Olivelle, Patrick: *The Āśrama System. The History and Hermeneutics of a Religious Institution*. New York 1993.

Scharfe, Hartmut: *Education in Ancient India*. (HBO 2,16). Leiden, usw.: Brill 2002.

Speyer, J. S.: *Vedische und Sanskrit-Syntax*. (Grundriss der Indo-Arischen Philologie und Altertumskunde. 1,6). Nachdruck. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt 1974.

Strauss, Otto: „Udgīthavidyā“, in: *Sitzungsberichte der Preussischen Akademie der Wissenschaften*. Berlin 1931, 243–310 [= Kleine Schriften, Hrsg. F. Wilhelm, Wiesbaden 1983, 311–378].

Witzel, Michael: *Das Alte Indien*. München: Beck 2003.

Die Reform des traditionellen islamischen Bildungssystems in Ost-Turkestan (Xinjiang), NW-China, am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts¹

Ildikó Bellér-Hann

Einführung

Das früher als Ost- bzw. Chinesisches Turkestan und seit 1955 als Uigurische Autonome Region Sinkiang bezeichnete Gebiet liegt im äußersten Nordwesten der Volksrepublik China. Die Region entspricht etwa einem Sechstel der Gesamtfläche des Landes.

In der Volksrepublik China gibt es heute insgesamt 56 offiziell anerkannte ethnische Gruppen. Muslimische Gruppen unterschiedlicher ethnisch-sprachlicher Zugehörigkeit sind in allen Gegenden Chinas anzutreffen. Dabei weist Xinjiang die größte räumliche Konzentration von Muslimen auf. Diese sind in ihrer Mehrheit türksprachige Uiguren, deren linguistische, religiöse und territoriale Zusammengehörigkeit die Grundlage ihrer ethnischen Identität bildet. Nach den Hui – wie die chinesischen Muslime genannt werden – stellen die Uiguren die zweitgrößte muslimische Gruppe in China überhaupt dar.

Die Region blickt auf eine lange Geschichte chinesischer Präsenz zurück, die bis in die Han-Dynastie zurückreicht (206 v. Chr. bis 220 n. Chr.) Dennoch waren die Chinesen lange Zeit nicht in der Lage, eine effektive Kontrolle über die Bevölkerung der Region auszuüben, die erst in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, unter der Mandschu Qing-Dynastie, dem imperialen China einverleibt wurde. Im Jahr 1884, im Anschluss an die großen muslimischen Aufstände, erhielt das Gebiet den Status einer voll anerkannten Reichsprovinz unter dem Namen Xinjiang („Neue Grenze“). In der republikanischen Zeit (1911–1949) blieb das Gebiet nominell Teil Chinas, die Kontrolle durch das Zentrum war jedoch sehr gering. Die letzte politische Eingliederung von Xinjiang in den chinesischen Staat erfolgte nach der kommunistischen Machtübernahme im Jahre 1949.²

¹ Dieser Artikel basiert auf Forschungen, die ursprünglich Teil des vom Economic and Social Research Council of Great Britain geförderten Projektes R00023 5709 (1994–1997) waren. Für inhaltliche Kommentare und Sprachkorrektur möchte ich mich bei Volker Adam und Krisztina Kehl-Bodrogi herzlich bedanken.

² Für eine gute Zusammenfassung der politischen Geschichte der Region s. Millward / Perdue, „Political and Cultural History“, und Millward / Tursun, „Political History“.

Obwohl die Region – von kurzen Unterbrechungen abgesehen – seit Mitte des 18. Jahrhunderts formal zu China gehört, gab es seitens der Zentralmacht faktisch kaum Versuche, die Uiguren voll in die chinesische Gesellschaft zu integrieren. Folgerichtig haben diese ihre enge – kulturelle und sprachliche – Affinität zu anderen türksprachigen Muslimen Zentralasiens bis auf den heutigen Tag bewahrt.

In diesem Beitrag werden die ersten Versuche unter den Muslimen Ost-Turkestans diskutiert, traditionelle Bildungsinstitutionen und Bildungsmethoden zu reformieren. Die Grundlagen dieses Überblicks bilden die in den letzten Jahren von einheimischen Autoren geschriebenen Studien bzw. von ihnen herausgegebenen Memoiren. Im Gegensatz zu diesem wachsenden Interesse uigurischer Autoren an der eigenen Bildungsgeschichte hat die internationale Wissenschaft diesem Thema bisher kaum Aufmerksamkeit gewidmet trotz der großen Bedeutung, welche Bildung und Bildungsinstitutionen in islamisch geprägten Gesellschaften in der Islamwissenschaft und den Kulturwissenschaften der letzten Jahrzehnte zukommt, und trotz der besonderen Rolle von Bildung als Indikator und Träger von reformatorischen Wandlungsprozessen, die seit dem 19. Jahrhundert überall in der islamischen Welt zu verzeichnen sind.

Die Entwicklungen, die in vielen islamisch geprägten Gesellschaften im Laufe des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts im Bereich des Bildungssystems stattfanden, werden in der einschlägigen Literatur überwiegend mit den Begriffen „Tradition“ und „Moderne“ beschrieben.³ Dieser plakativen Dichotomie liegt die Annahme zugrunde, dass sich damals ein als erstarrt begriffenes islamisches Bildungssystem unter dem Einfluss der westlichen Kolonialmächte drastischen Veränderungen unterzog. Die Prämisse lautete, dass im Laufe dieser Prozesse Tradition durch (westliche) Modernität und Rückständigkeit durch Fortschritt ersetzt wurden. Diese lineare Darstellung des sozialen Wandels beruht auf Fortschrittskonzepten, die sowohl von politischen (kolonialen) als auch von evolutionstheoretischen Überlegungen inspiriert sind.⁴ Diese Konzepte werden allerdings in der rezenten wissenschaftlichen Debatte modifiziert, kritisiert oder in Frage gestellt.⁵ Aus einer vergleichenden Perspektive lassen die Reformprozesse, um die es hier geht, neben gemeinsamen Nennern viele Unterschiede erkennen. Zum Beispiel wurden in einigen Gesellschaften die Erneuerungen vom Staat initiiert („top down“), während in anderen eher von einer von unten nach oben („bottom up“) Entwicklung die Rede ist. Die Bildungsfrage wurde in den Begründungs- und Erklärungsmus-

³ Zum Hinweis auf die gleichzeitige Modernisierung der Bildung in Russland, Österreich, Frankreich, Großbritannien, Deutschland, Japan, China und im Osmanischen Reich s. Deringil, *The Well-Protected Domain*, 93; Fortna, *Imperial Classroom*, 26–41.

⁴ Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass die dschadidistische Bewegung der Russlandmuslime auch eine lineare Entwicklung (*terakki*) in Richtung Zivilisation (*medeniyet*) propagierte.

⁵ Fortna, *Imperial Classroom*; Khalid, *Muslim Cultural Reform*; Somel, *The Modernization*; Noack, *Muslimischer Nationalismus*.

tern der lokalen Diskurse oft mit den Begriffen der Verwestlichung, Säkularisierung, Modernisierung und Standardisierung verbunden, deren breiterer Kontext von politischen Machtverhältnissen mitbestimmt wurde. Bei näherem Hinsehen wird zudem deutlich, dass um die Jahrhundertwende neben regionalgebundenen lokalen und staatlichen Erneuerungsbemühungen auch komplizierte überregionale Wechselwirkungen die Bildungsreformen gesteuert oder beeinflusst haben.

Die auf Xinjiang bezogenen, von uigurischen Autoren geschriebenen Werke illustrieren die oben genannten Vorstellungen von einem Widerstreit zwischen Tradition und Modernität sowie von dem resultierenden Umbruch im Verhältnis dieser beiden Einstellungen. Dieses Darstellungsmuster kann zumindest teilweise mit Blick auf die heutige politische Lage erklärt werden: die lineare Modernitätstheorie spiegelt Chinas *mission civilisatrice* wider. Dennoch halte ich es für berechtigt, die Modernität/Rückständigkeit-Dichotomie beizubehalten, nicht als Erklärungsmodell einer vermeintlichen historischen Realität, sondern weil sie eben als Bestandteil der lokalen Diskurswelt als ein heuristisches Konzept existiert und Wirksamkeit entfaltet.

Daneben existieren weitere sinnproduzierende Unterscheidungen, wobei vor allem diejenigen zwischen lokalen und translokalen Dimensionen der Vorgänge wichtig sind. Uigurische Historiker schreiben die in Ost-Turkestan in Gang gesetzten Entwicklungen entweder lokalen Bemühungen oder den von außerhalb inspirierten Einflüssen zu. Die hier im Folgenden skizzierte Verortung dieser Diskussion im breiteren kulturgeographischen Kontext beleuchtet die Komplexität dieser noch wenig erforschten Prozesse in dieser Region der türksprachigen Welt.

Die traditionelle Bildung

Ähnlich vielen anderen Gesellschaften erfolgte auch in Xinjiang die Weitergabe von Wissen sowohl informell als auch auf institutionalisiertem Wege. Informelle Wissensvermittlung fand innerhalb der Familie bzw. des Haushalts statt. Grundlegende, für das materielle Überleben und die (häusliche) Produktion wichtige Fertigkeiten und Kenntnisse wurden in der Praxis weitergegeben. Als Beispiel kann man die Mechanismen bei der informellen Weitergabe handwerklicher Fertigkeiten erwähnen, die mit denen in West-Turkestan große Ähnlichkeiten aufweisen.⁶ Die von mir herangezogenen Quellen sagen nichts über eine etwaige Alphabetisierung im häuslichen Bereich aus, diese Möglichkeit kann jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden. Die Regel war, dass grundlegende Kenntnisse im Rahmen der formellen Bildung (*mäktäp* und *mädürsä*) vermittelt wurden.

⁶ S. Häbibulla, *Uyğur Etnografiyisi*, 313–316; Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 25f.; 33–34.

Mäktäp

Europäische Beobachter bewerteten die informelle Sozialisierung unter den sesshaften Muslimen zwar hoch (insbesondere die frühe Selbstständigkeit der Kinder), aber sie haben das Niveau der Grundschulen heftig kritisiert.⁷ Der französische Reisende Grenard, der das Land Ende des 19. Jahrhunderts bereiste, berichtete zum Beispiel, dass die Absolventen eines durchschnittlichen *mäktäps* Halbanalphabeten waren mit nur rudimentären Lese- und Schreibfähigkeiten, deren Allgemeinwissen sich in der Rezitation der *fātiḥa* (d. h. die einführenden Verse des Koran) erschöpfte.⁸ Ganz ähnlich lautete das Urteil des deutschen Orientalisten Martin Hartmann, dessen Meinung nach jeder, der ein bisschen schreiben und lesen konnte, als *molla* (religiöse Autorität, Lehrer) gegolten habe.⁹

Nur Luke, ein einheimischer Autor, der von schwedischen Missionaren zum Christentum bekehrt und erzogen wurde, verurteilte das traditionelle Bildungsniveau noch strenger: seine Kritik richtete sich insbesondere gegen die allgemeine Lage der Frauen. Seiner Ansicht nach wurde die Bildung der Mädchen in der vorsozialistischen Zeit (d. h. vor 1949) vollkommen vernachlässigt. So kritisierte Luke, dass viele Mädchen auf dem Land zwar für ein paar Jahre die Dorfschule besuchten, ihre Ausbildung sich aber weitgehend auf den Erwerb einiger wichtiger Gebete und Koranverse, der Regel der rituellen Reinigung, der islamischen Feste und des Fastens beschränkte. Darüber seien lediglich rudimentäre Kenntnisse der arabischen Schrift vermittelt und Gedichte einiger populärer chaghataischer und persischer Dichter auswendig gelernt worden. Seiner Einschätzung nach konnten nicht mehr als ein oder zwei Prozent der Mädchen lesen und schreiben, aber er hat auch die Zahl der männlichen Analphabeten sehr hoch (97 %) geschätzt.¹⁰

Die Darstellung der oben genannten Autoren basierte auf der kritiklosen Identifizierung des Ziels der lokalen Bildung mit dem des europäischen Bildungssystems. Adeeb Khalids treffende Feststellung für das einheimische Bildungssystem in West-Turkestan, wonach die wichtigsten Anliegen des muslimischen Bildungssystems die Weitergabe von Wissen (*ilm*) und die Kultivierung angemessenen Verhaltens (*tarbiya*) für Muslime waren, trifft auch für unsere Region zu.¹¹ Ziel der Bildung war hier nicht der für die europäischen Autoren einzig maßge-

⁷ Diese kritische Haltung der Außenseiter ist auch für die Beurteilung des muslimischen Bildungssystems in West-Turkestan charakteristisch, wie sie zum großen Teil von Wissenschaftlern, Beamten der zaristischen Kolonialherrschaft und von im Ausland lebenden Einheimischen vorgenommen wurde. S. Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 20.

⁸ Grenard, *Le Turkestan*, 132.

⁹ Hartmann, *Chinesisch-Turkestan*, 47. Hartmann war bekannt für seine Voreingenommenheit.

¹⁰ Luke, [collection of essays], 21–23.

¹¹ Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 20.

bende Erwerb von ‚functional literacy‘.¹² Die Koranrezitation bedeutete zwar nicht den vollkommenen Erwerb des Lesens und Schreibens,¹³ aber diese Übung bot eine grundsätzliche Bekanntschaft mit der Idee der Alphabetisierung. Gleichzeitig förderte diese Bildungsform auch das Prestige des geschriebenen Wortes.

Im Grunde genommen folgten die lokalen Bildungseinrichtungen dem allgemeinen Bildungsmuster anderer islamischer Länder sowohl in der Struktur als auch in den Unterrichtsmethoden und teilweise im Inhalt.¹⁴ Schulen wurden sowohl in der Stadt als auch auf dem Land von den Bewohnern eines Wohnviertels gebaut. Die Lehrer bekamen kein regelmäßiges Gehalt von der Verwaltung und waren somit auf die Spenden der Eltern angewiesen. Zu den weiteren Merkmalen der *mäktäp* gehörte, dass die Dauer des Unterrichts unbestimmt und die Leistung des Schülers unbewertet blieben. Die Kinder waren nicht gemäß ihren Fähigkeiten, erworbenen Kenntnissen und ihres Alters in Klassen eingeteilt.¹⁵ Die Schüler und Schülerinnen erwarben Grundkenntnisse des Koran, des Gebets und die grundlegenden Regeln des religiösen und sozialen Verhaltens.

Mädräsä

Jungen, die ihre Ausbildung nach Abschluss der *mäktäp* fortsetzen wollten, hatten die Möglichkeit, eine islamische Hochschule zu besuchen. Jedes Oasenzentrum verfügte über eine oder mehrere solcher Bildungseinrichtungen. Am Ende des 19. Jahrhunderts hatte die Stadt Yäkän 50–60 *mädräsä* mit jeweils ca. 100 Studenten, während die Zahl der Hochschulen in Qäsqär zu dieser Zeit auf sieben beschränkt war.¹⁶ Die islamischen Hochschulen waren religiöse Stiftungen, die Schreinen oder Moscheen angeschlossen waren. Das Gehalt der Lehrer wurde zum Teil aus den Einnahmen des dazu gehörigen Eigentums, zum Teil durch den Beitrag, den die Eltern der Studenten entrichteten, gesichert. Reiche Studenten gaben den Lehrern wertvolle Geschenke, während arme Studierende

¹² Ibid., 25.

¹³ Diese Tatsache entging Benson, die auch vermutet, dass die meist verbreitete Form der Bildung unter den einheimischen Muslimen Xinjiangs die *mädräsä* war. S. Benson, „Education“, 192. Für eine ähnliche Verflechtung der zwei Sorten von Bildungseinrichtungen s. Wang, *Uyghur Education*, 48.

¹⁴ Vgl. Landau, „Kuttāb“, Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 20–28, Kırmılı, *National Movements*, 21–27; Fortna, *Imperial Classroom*.

¹⁵ Für ausführlichere Beschreibungen der traditionellen *mäktäp* in Xinjiang s. Molla Abdul Qadir, [collection], 29r–v, Toxti, *Qäsqärniñ ma‘arip tarixi*, 5–8; Forsyth, *Report of a mission*, 87f.; Nurhaji / Guoguang, *Şinjañ Islam tarixi*, 364; Janişif, *Tatar Ma‘arip*, 89–93; Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 1–3; Ämät, „Xotän wilayitiniñ“, 32f.; Bellér-Hann, *The Spoken and the Written*, 42–49.

¹⁶ Shaw, *Visits to High Tartary*, 465; Valikhanov, *The Russians*, 150.

für ihr Studium durch Arbeit bezahlt.¹⁷ Die *mādrāsā*-Studenten lernten schreiben und lesen, sie konnten den Koran auswendig rezitieren, viele erwarben rudimentäre Kenntnisse des islamischen Rechts und waren mit den Werken der berühmtesten persischen und chaghataischen Dichter vertraut.¹⁸

Bildungsreformen in Ost-Turkestan

Die vollständige Angliederung der Region ins Mandschu-Reich im Jahre 1884 und die Aufhebung der früheren Immigrationsbeschränkungen für chinesische Familien hatten zur Folge, dass neben den einheimischen Bildungseinrichtungen ein chinesisches Schulsystem entstand. Dieses parallele Bildungssystem ermöglichte die Erziehung bzw. teilweise Sozialisierung von einigen muslimischen Jugendlichen nach chinesischem Muster und diente der Ausbildung von Dolmetschern und anderen Vermittlern zwischen der lokalen Bevölkerung und den Vertretern der Kolonialmacht. Studiengebühren, Kleidung und Verpflegung mussten von den Eltern bezahlt werden, und die Schüler waren verpflichtet, chinesische Kleidung und Haartracht zu tragen. Die Unterrichtssprache war chinesisch, und obwohl die Ausübung islamischer Vorschriften verboten war, wurden sie doch heimlich praktiziert. Die Studenten wurden wie Chinesen sozialisiert, was ihrer informellen Sozialisierung zu Hause widersprach und für ständige Ambivalenz sorgte.¹⁹

Die Mehrheit der uigurischen Kinder besuchte die islamischen Bildungseinrichtungen, die am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts unter der Kontrolle der religiösen Gelehrten standen. Obwohl nach der Niederlage der muslimischen Aufstände in der späten Kaiserzeit die zentrale Kontrolle über politische Angelegenheiten verstärkt wurde, betrachtete die Kolonialregierung das islamische Bildungssystem nach wie vor als einheimisches Anliegen, in das sie sich möglichst wenig einmischte. Dies bedeutet jedoch nicht das völlige Fehlen staatlicher Kontrolle in diesem Bereich. In Yäkän musste zum Beispiel die Berufung eines *mādrāsā*-Professors vom chinesischen Gouverneur bestätigt werden.²⁰

Die ersten Versuche, das traditionelle Bildungssystem zu reformieren, gingen von der chinesischen Regierung aus. Diese strebte die Einführung eines obligato-

¹⁷ Über die traditionelle *mādrāsā*-Bildung in Xinjiang zu dieser Zeit s. Nurhaji / Guoguang, *Şinjañ Islam tarixi.*, 364–366; Janişif, *Tatar Ma‘arip*, 93; Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 3; Bellér-Hann, *The Spoken and the Written*, 42–49.

¹⁸ Forsyth, *Report of a mission*, 88; Grenard, *Le Turkestan*, 235f.; Hartmann, *Der islamische Orient*, 115f.; Hartmann, *Chinesisch-Turkestan*, 45–49; Nurhaji / Guoguang, *Şinjañ Islam tarixi*, 365.

¹⁹ Grenard, *Le Turkestan*, 262, 273–275.

²⁰ Molla Abdul Qadir, [collection], 42r.

rischen und kostenlosen Schulsystems sowohl für chinesische als auch muslimische Kinder an. Der Versuch scheiterte jedoch aufgrund der Opposition der Muslime gegen ein von der Regierung kontrolliertes Bildungssystem.²¹

Im Urteil der einheimischen Historiker erwiesen sich lokale Initiativen am Anfang des 20. Jahrhunderts als erfolgreicher und auch nachhaltiger. Diese Initiativen gingen von wohlhabenden einheimischen Händlern aus, die im Ausland Bekanntheit mit anderen Formen der Wissensvermittlung gemacht hatten, die sie tief beeindruckten. Die Anstöße zu den Reformen kamen in erster Linie aus Russland und aus dem Osmanischen Reich, weniger aus dem chinesischen Kernland, obwohl zu diesem Zeitpunkt auch dort eine vergleichbare Reformbewegung in Gang war.²² Den stärksten Einfluss auf die muslimischen Reformer Xinjiangs übten die Ideen der *usul-i jadid* (Neue Methode) aus, eine von in Russland lebenden Muslimen gegründete Erneuerungsbewegung, sowie jene der Reformer im Osmanischen Reich.²³ Die *usul-i jadid* ging von Ismail Gasprinskij (1851–1914) aus, der in den 1880er Jahren auf der Krim die erste Dschadid-Schule gründete. Er setzte sich für neue Methoden beim Erlernen der arabischen Schrift ein, propagierte den Erwerb „modernen Wissens“ und förderte den Buchdruck und das Buchwesen. Zudem forderte er eine Verbesserung der Lage muslimischer Frauen. Seine Ideen verbreiteten sich schnell im Zarenreich, erst unter den Tataren der Wolga-Ural Region, dann in West-Turkestan.²⁴

Im Osmanischen Reich begannen die ersten Bildungsreformen schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts und wurden während der Regierung von Abdülhamid II. (1876–1909) im großen Umfang fortgesetzt. Das vom Staat eingeführte Bildungsprojekt basierte auf dem Paradoxon, dass es teilweise als Abwehrreaktion auf das Vordringen der westlichen Großmächte verstanden werden konnte und dennoch von westlichen Modellen inspiriert war.²⁵

²¹ Mackerras, *China's minority cultures*, 43; Hunter, *Chinese Moslems*, 169. Autonomie in Bildungsfragen war auch eine der Hauptforderungen der muslimischen Nationalbewegung in Russland 1905–1907. S. Noack, *Muslimischer Nationalismus*, 310–312. Im Osmanischen Reich zeigten die nicht-muslimischen Bevölkerungen Widerstand gegenüber den Zentralisierungsbestrebungen des Staates, s. Deringil, *The Well-Protected Domains*, 104–107; Somel, „Christian community schools“. Das heißt, dass alle drei Vielvölkerstaaten (China, das Osmanische Reich und Russland), die bezüglich der allgemeinen Bildung ihrer Bevölkerung gegenüber den westlichen Mächten Nachholbedarf hatten, an dieselben Grenzen und Konflikte mit ihren Minderheiten stießen. Ich bin Dr. Volker Adam dankbar, dass er mich auf diese wichtige Parallele aufmerksam gemacht hat.

²² Millward / Tursun, „Political History“, 73; Fortna, *Imperial Classroom*, 32.

²³ S. Alkan, „Modernization“.

²⁴ Noack, *Muslimischer Nationalismus*, 144–158.

²⁵ Somel, *The Modernization*; Fortna, *Imperial Classroom* 1–42; Deringil, *The Well-Protected Domain*, 93–111.

Zeitlich scheint die Bildungserneuerung der türksprachigen Muslime Ost-Turkestans nicht deutlich hinter den Entwicklungen der Muslime Russlands und des Osmanischen Reiches zurückgeblieben zu sein. Allerdings zeigt die Tatsache, dass die Reformen von unten initiiert worden sind, eine wichtige Parallele mit den Erfahrungen der Russlandmuslime auf und steht der osmanischen „top down“-Entwicklung genau entgegen.

In Ost-Turkestan wurden die ersten so genannten wissenschaftlichen Schulen (*pänni mäktäp*) Ende des 19. Jahrhunderts gegründet, die den Unterricht in der Muttersprache und die Einführung von Fächern wie Naturwissenschaften, Geschichte und Fremdsprachen (Arabisch, Russisch) förderten, die in den traditionellen Grundschulen (mit Ausnahme des für die Kenntnis des im Koran verwendeten Arabischen) gar keine Rolle spielten. Das Lesen wurde den Kindern anstatt mit der Silbenmethode mit der phonetischen Methode beigebracht, und zum ersten Mal wurde das Schreiben gezielt unterrichtet, und zwar gleichzeitig mit dem Lesen. Die Unterrichtsdauer wurde begrenzt, die Kinder wurden nach Alter in Klassen eingeteilt, Prüfungen und regelmäßige Inspektionen wurden eingeführt, und Lehrer wurden monatlich bezahlt. Die Bildung von Mädchen wurde mit der der Jungen gleichmäßig gefördert.

Die Reformbewegung entwickelte sich fast gleichzeitig in mehreren Oasen Ost-Turkestans, natürlich nicht ganz unabhängig von einander und von ausländischen Einflüssen. Die wichtigsten Zentren der Bildungsreform waren die Oasen von Qäsqär, Turpan und Ili.²⁶ Neue Schulen wurden nicht nur in den urbanen Zentren sondern auch in Dörfern eingerichtet. Bezüglich der zeitlichen Entwicklung identifiziert der uigurische Autor Abdulla Talip drei Phasen des „Bildungserwachens“ im vor-sozialistischen Ost-Turkestan. Zur ersten Phase zählt er die so genannte Hüsäyniyä-Bewegung am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts. Zu deren wichtigsten Vertretern gehörten Bawudun Musabay, Mäqsut Muhiti, Abduqadir Damolla, Hüseyinxan Täjälli und Molla Musa Sayrami. Die zweite Phase der Bewegung kam nach Talip Anfang der 30er Jahre auf. Zu deren führenden Figuren zählt er Mämtili Äpändi, Qutluq Şäwqi, Abduxaliq Uyğur, Mämtimin Sopizadä und Jirjis Haji. Die dritte Phase schließlich begann Mitte der 1930er Jahre mit der Gründung des *Vereins für die Förderung der uigurischen Kultur*.²⁷ Auch wenn Talips „Drei-Phasen-Modell“ in sich abgeschlossene Perioden der Reformbewegung nahe legt, wäre es wohl treffender, von einer sich kontinuierlich beschleunigenden, bezüglich ihrer Inhalte jedoch weitgehend gleich bleibenden Bewegung auszugehen.

²⁶ Für eine sehr kurze Zusammenfassung der Lage s. Millward / Tursun, „Political History“, 72f.

²⁷ Talip „Wätänpärwärlük“, 93f.

Die erste neue Elementarschule wurde 1885 in einem Dorf namens Ekisaq (in Üstün Atuş) gegründet. Die Initiative ging von den Brüdern Bawudun Musabey (1855–1928) und Hüseyin Musabey (1844–1926) aus, die als reiche Kaufleute das Projekt auch finanziell trugen. Ein gewisser Kerim Xälpätim wurde nach Kazan geschickt, wo er an der Pädagogischen Hochschule eine zweijährige Ausbildung zum Lehrer absolvierte. Nach seiner Rückkehr übernahm er die Schulleitung. Nach einigen Jahren gewann die Schule an Popularität, und die Anzahl der Schüler wuchs von 115 auf 270.²⁸



Abb. 1. Denkmal der Gründer der Ekisaq Schule. 2005.

²⁸ Toxti, *Qäşqärmiñ ma'arip tarixi*, 20f.; Talip, *Uyğur ma'aripi*.



Abb. 2. Die Ekisaq Schule, 2005.

Um das Lehrerproblem langfristig zu lösen, wurde im Jahre 1914 in Ekisaq das erste Pädagogische Institut eingerichtet, geleitet von Habiboğlu Ahmed Kemal, der mit sieben anderen Lehrern zusammen aus Istanbul eingeladen worden war. Alle Kosten der Schule wurden von dem bereits erwähnten Bawudun Musabey finanziert. Die Studierenden wurden ermutigt, den Sultan als ihren geistlichen Führer anzuerkennen.

Die Förderung der modernen Bildung war bereits in dieser Epoche eng mit den Ideen von Fortschritt und Modernität sowie der Ideologie des ethnischen Nationalismus unter den Uiguren verbunden. Die Reformer bedienten sich mit Vorliebe der Sprache des nationalistischen Diskurses, indem sie sich immer wieder Begriffe wie „Volk“ (*hālq*), „Nation“ (*millät*), „Vaterland“ (*watan*) und „Herkunftsland“ (*öz ana yurt*) bedienten.²⁹ Die Hauptgegner der Reformer gehörten den konservativen Vertretern der religiösen Obrigkeit an, aber auch die chinesische Verwaltung konnte von den Konservativen nach Bedarf mobilisiert werden. Die konservativen religiösen Würdenträger befürchteten den Verlust ihres Bildungsmonopols sowie moralische Einflüsse, während die chinesische Behörde

²⁹ S. zum Beispiel Niyaz, „Parlaq musapä“, 50f., Äzizi, „Atušta ikkinçi“.

den der Bildungsbewegung inhärenten ethnischen Nationalismus zu bekämpfen suchte, woraus sich eine Koalition der Interessen zwischen konservativ-religiösen Kräften und den Behörden ergeben konnte. Wie eine solche Zusammenarbeit wirken konnte, verdeutlicht das folgende Beispiel aus dem Anfang des 20. Jahrhunderts. So erklärten Studenten des Pädagogischen Instituts im Rahmen ihrer Prüfung, dass für sie Bildung mit Liebe für die Nation verbunden sei. Diese Proklamation verärgerte die konservativen Kräfte, die daraufhin bei der chinesischen Regierung eine offizielle Klage gegen Bawudun Musabey einreichten mit der Begründung, dass er die Schule ohne die Zustimmung der Regierung eröffnet und die Köpfe der Studenten mit naturwissenschaftlichen Lehren verwirrt habe. Sie erklärten die Schule für ungesetzlich und jeden, der dort studierte, für ungläubig. Daraufhin wurde Bawudun Musabey inhaftiert, jedoch kurze Zeit später wieder freigelassen. Er erhielt sogar die Erlaubnis, eine weitere Schule zu eröffnen, allerdings nur unter der Bedingung, dass die Symbole der Treue zum Sultan entfernt und der Lehrplan durch chinesischen Sprachunterricht und Drill ergänzt wurden.³⁰ Diese Ereignisse weisen sowohl auf die unentschiedene, zögernde Position der lokalen Regierung als auch auf das komplizierte Zusammenspiel der lokalen Machtverhältnisse hin.³¹

Die in Ekisaq ausgebildeten jungen Lehrer zerstreuten sich überall in Ost-Turkestan und gründeten neue Schulen, in denen die neuen Methoden zur Anwendung kamen. Somit fand der Geist der ‚Hüseyniyä‘-Bewegung – d. h. der aus Ekisaq ausgegangenen Initiative zur Bildungsreform – weitere Verbreitung.³² Zu den weiteren Besonderheiten der Reformbewegung gehörten die finanzielle Unterstützung von Armen und Waisenkindern und die Förderung von Mädchen im Schulwesen.³³ 1912 haben die Brüder Bawudun und Hüseyn Musabey in der Stadt Ğulja im nördlichen Teil Xinjiangs die erste Handwerker-Schule für Frauen gegründet. Hier wurden unter der Leitung von eigens aus Kazan eingeladenen tatarischen Lehrerinnen Frauen unterrichtet, die in den Fabriken der beiden Brüder gearbeitet hatten.³⁴ Die neuen Schulen sicherten den gewachsenen Lehrerberdarf überall durch die Einladung ausgebildeter Lehrer aus West-Turkestan, der Wolga-Ural-Region und sogar aus dem Osmanischen Reich. Es wurden aber auch einheimische muslimische Schüler rekrutiert und in die oben genannten Regionen zur Lehrerausbildung entsandt.³⁵ Tatarische Einflüsse wurden nicht nur durch die in Kazan gedruckten Schulbücher und Zeitschriften und die aus Russ-

³⁰ Ibid., 22–23.

³¹ Ähnliche Fälle von Kooperationen zwischen kolonialer Macht und konservativen Geistlichen gegen die Reformer werden auch aus Russland berichtet, s. Adam, *Rußlandmuslime*, 305–312.

³² Muhämmät / Şärip, „Ekisaq“.

³³ Talip, *Uyğur ma‘aripi*, 93.

³⁴ Muhämmät / Şärip, „Ekisaq“, 143.

³⁵ Talip, *Uyğur ma‘aripi*, 95.

land bzw. der Sowjetunion eingeladenen Lehrer vermittelt. Die Tataren bildeten schon damals eine ethnische Minderheit in Ost-Turkestan. Ihre Schulen galten als Zentren und Ausgangspunkte der Erneuerungsbewegung.³⁶

Wichtige Entwicklungen fanden im Süden in den 1930er Jahren statt. In Atuş wurde durch Mämtili Äpändi eine neue Bildungsinitiative in Gang gesetzt.³⁷ In diese Zeit fallen die ersten Reformversuche, die die Modernisierung des islamischen Hochschulwesens zum Ziel hatten. Zum ersten Mal mussten Hochschullehrer eine Qualifikationsprüfung ablegen, und eingestellte Hochschulprofessoren, die früher auf das Einkommen der zugehörigen Stiftungseigentümer bzw. auf die Spenden der Eltern angewiesen waren, bekamen nun regelmäßiges Gehalt.

Einheimische Historiker tendieren dazu, die vorsozialistischen Bildungsreformen im Rahmen binärer Oppositionen darzustellen. Bei einem Autor ist die Rede sogar von einem vermeintlichen Machtkampf zwischen religiösen Würdenträgern, die die Reformen missbilligten, und dem „Volk“; letzteres habe die Reformen im Allgemeinen unterstützt. Allerdings gibt es zahlreiche Berichte über heftige Auseinandersetzungen, Bedrohungen und sogar Schlägerei zwischen den Gegnern, die darauf hinweisen, dass das Volk selbst gespalten und von entgegengesetzten Kräften mobilisiert worden war, und die Projizierung der Reformbemühungen als Klassenkampf nicht ernst zu nehmen ist.³⁸

Ebenfalls soll die Darstellung einer einfachen Konservativen-Progressiven- bzw. Religion-Säkularismus-Dichotomie der uigurischen Historiker als problematisch betrachtet werden. Die ersten Lehrer der neuen Schulen wurden typischerweise durch die Professoren der religiösen Bildungseinrichtungen rekrutiert. Die Ausbildung der ersten Generation der neuen Lehrer wies notgedrungen einen doppelten Charakter auf: Tursun Äpändi studierte zunächst an einer traditionellen *mäktäp*, später setzte er sein Studium in Istanbul fort. Dann lehrte er am Ekisaq Institut und an der islamischen Xanliq Hochschule in Qäşqär. Ein anderer bekannter Pädagoge, Abduqadir Damolla studierte sowohl an islamischen Hochschulen in Qäşqär und Bukhara als auch im Osmanischen Reich, bevor er sich dem Aufbau der modernen Bildung in Qäşqär widmete. In seiner „Neue-Methoden-Schule“ unterrichtete er sowohl Arabisch, Persisch und Religion als auch Mathematik, Geographie und Logik.³⁹

Eine bemerkenswerte Entwicklung stellte die Tatsache dar, dass das Einkommen der religiösen Stiftungen (*waqf*) zunehmend für die Förderung des modernen

³⁶ Janiřif, *Tatar Ma'arip*, Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 4; Usmanov, „Tatar settlers“.

³⁷ Zordun, *Mämtili Äpändi*.

³⁸ Äzizi, „Atuşta ikkinçi“, 67f.

³⁹ S. Ämät, „Xotän wilayitiniñ“, 39f. Die muslimische Nationalbewegung Russlands zeigte auch vergleichbare Kontinuitäten auf, s. Noack, *Muslimischer Nationalismus*, 34f.

Bildungssystems verwendet wurde. In Qäsqär übernahm der *Verein für die Reformierung der Hochschulen und Moscheen von Qäsqär* (*Qäsqär islah madaris wä masajid häyiti*) und später sein Nachfolger, der *Verein für Uigurische Kulturelle Aufklärung* (*Uyğur mädäni aqartış uyuşmisi*) die finanzielle und organisatorische Geschäftsführung der Schulen. Die Namensänderung verweist bereits auf die starke Verflechtung der Bildungsreform mit den zunehmend stärker werdenden nationalistischen Bestrebungen. Der Verein eröffnete lokale Filialen in Dörfern in der Nähe von Qäsqär. Jede Filiale hatte 4–15 Schulen unter ihrer Kontrolle, und ihre Bildungstätigkeiten wurden aus den Einnahmen des *öşrä-zakat* (islamische Pflichtabgabe) gefördert.⁴⁰ Um die Höhe der *zakat* festlegen zu können, beaufsichtigten die Vertreter der Vereinsfilialen persönlich die Ernte. Die Summe, die einem Zehntel der Ernte entsprach, wurde auf einen Zettel notiert und musste bei der Entrichtung des Betrags vorgelegt werden. Diese Entwicklungen beweisen auch, dass Tradition und Modernität, Religion und neue Bildungsreform in der Praxis nicht zwangsläufig in Widerspruch zueinander stehen mussten.⁴¹

Es lässt sich feststellen, dass die Bildungsreformen eng mit dem auf humanistischen Prinzipien basierenden Modernisierungsprogramm der progressiven Eliten verbunden und stark von sozialistischen Ideen beeinflusst waren. Dieser Punkt kann am besten mit den Bestrebungen des *Vereins für Uigurische Kulturelle Aufklärung* veranschaulicht werden, der nicht nur die Bildung von Waisenkindern förderte, sondern auch weit reichende Wohltätigkeitsprogramme für Bettler und andere sozial Schwache ins Leben rief und der sich die Entwicklung des Druckwesens und die Erhöhung des kulturellen Niveaus der Bevölkerung als Ziel setzte.⁴²

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts geriet der nördliche Teil des Gebiets unter starken sowjetischen ökonomischen und kulturellen Einfluss; säkulare Elementar-, Sekundär- und Berufsschulen wurden nach sowjetischem Modell eingeführt, an denen Spezialisten für Landwirtschaft, Tierärzte, Bankiers und Buchhalter ausgebildet wurden. Um den sowjetischen Einfluss einzudämmen, ergriffen die Behörden eine Reihe von Maßnahmen. Die Verbreitung von sowjetischen Büchern und Presseerzeugnissen wurde durch Yang Zengxin (1912–1928), den Gouverneur von Xinjiang, verboten, und nur noch traditionelle islamische Schulen erhielten Lehrerlaubnis. All diese Maßnahmen konnten jedoch die Weiterverbreitung der säkularen sowjetischen Propaganda nicht aufhalten.⁴³ Diese Tendenzen wurden später von Gouverneur Sheng Shicai (1933–1943) weiter gefördert, und sie hatten wichtige Auswirkungen auf das gesamte Bildungssystem.

⁴⁰ Toxti, *Qäsqärniñ ma'arip tarixi*, 51f. Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 5.

⁴¹ Ämät, „Xotän wilayitiniq“, 46f.

⁴² Ämät, „Azadliqtin burunqi“, 10f., 23f.

⁴³ Toxti, *Qäsqärniñ ma'arip tarixi*, 18f.; Millward / Tursun, „Political History“, 73.

Ein Wendepunkt in der Entwicklung des lokalen Bildungswesens kam 1933 mit den ersten Bestrebungen, die Bildung auf der Provinzebene zu zentralisieren. Es wurde ein doppeltes Schulsystem eingeführt. Die sog. ‚tugendhaften‘ (*şänli*) Schulen wurden von der Regierung verwaltet, während die als ‚anrühlich‘ (*xuyli*) bezeichneten Schulen weiterhin dem *Verein für Uigurische Kulturelle Aufklärung* unterstanden. Die Lehrerausbildung erhielt 1934 einen neuen Schwung durch die Gründung des Pädagogischen Instituts in Qäşqär mit mehr als 200 Studierenden, darunter auch Frauen. Zwischen 1935 und 1949 absolvierten 3457 Studenten das Institut, das gleichzeitig für andere Minderheiten Xinjiangs als Modell für die Reformierung ihres Schulsystems diente.⁴⁴ Diese Maßnahme wurde von der Regierung der kürzlich gegründeten Ersten Ost-Turkestan Republik getroffen, deren Verfassung die Reformideale der Dschadidisten beinhaltete.⁴⁵

Westliche und einheimische Wissenschaftler sind sich darüber einig, dass in den 1930er und 1940er Jahren das regionale Bildungssystem in Xinjiang deutliche Fortschritte erzielt hat. Es herrscht jedoch weitgehend Uneinigkeit in der Frage, ob diese Entwicklung eher lokalen Initiativen zu verdanken sei oder von der chinesischen Regierung gefördert wurde. 1935 verfügte die Region über drei Sekundarschulen mit 425 Schülern, bis 1943 stieg die Zahl dieser Schulen auf sieben mit 2590 Schülern. Die Zahl der Elementarschulen stieg von 215 im Jahre 1937 auf 556 im Jahre 1942. Der Sinologe Colin Mackerras interpretiert diese spektakuläre Entwicklung als Folge der Politik der chinesischen Regierung (d. h. des Gouverneurs Sheng Shicai), die die ethnische Vielfalt ermutigte, aber gleichzeitig den Einfluss der religiösen Kräfte (der Mollas) auszuschalten versuchte. Mackerras sieht aber auch Nachteile in dieser Politik, die er als sture Nachahmung des stalinistischen Modells qualifiziert. Gouverneur Sheng habe sogar die Spannung zwischen den Ethnien verstärkt.⁴⁶

Uigurische Historiker hingegen schreiben die Errungenschaften der Periode in der Bildung eindeutig und fast ausschließlich lokalen Bestrebungen zu. Toxti bewertet Shengs Politik als verheerend für das lokale Bildungssystem. Seinem Bericht zufolge ließ Sheng mehrere führende Lehrer hinrichten. Er gründete neue Vereine, die mit den lokalen einheimischen Vereinen konkurrierten. In den frühen 1940er Jahren wurden einige besonders erfolgreiche Schulen dem Bildungsbüro der Provinz untergeordnet.⁴⁷

Mackerras' Meinung nach stagnierte das lokale Bildungssystem in der zweiten Hälfte der 1940er Jahre (d. h. nach Shengs Tod 1944), während Toxti und andere

⁴⁴ Ibid.; Toxti, *Qäşqärmiñ ma'arip tarixi*, 51.

⁴⁵ Millward / Tursun, „Political History“, 77, 78.

⁴⁶ Mackerras, *China's minority cultures*, 44f.

⁴⁷ Toxti, *Qäşqärmiñ ma'arip tarixi*, 58–61.

einheimische Autoren von einem eindeutigen Verfall sprechen.⁴⁸ Letztere behaupten, dass nach der Niederlage des nationalistischen Aufstands der Uiguren viele einheimische Intellektuelle inhaftiert oder gezwungen wurden, ihren Kollegen nachzuspionieren. Um diesem Schicksal zu entgehen, verzichteten viele Lehrer auf die Ausübung ihres Berufs und entschieden sich lieber für eine Tätigkeit in der Landwirtschaft. Die Bildungsverwaltung in Qäsqär wurde umstrukturiert, die Textbücher neu geschrieben, und die naturwissenschaftlichen Teile wurden gestrichen. Die in der Sowjetunion gedruckten Bücher wurden gesammelt und verbrannt. Lehrer, die versuchten, ihre Bücher zu verstecken bzw. Widerstand zu leisten, wurden entlassen oder inhaftiert. Sowohl die Bildungsmethoden als auch der Bildungstoff fiel auf das Niveau von vor den Reformen zurück. Eltern fingen an, dem Bildungssystem gegenüber misstrauisch zu werden. Viele haben ihre Kinder von den offiziellen Schulen abgemeldet und wieder in die traditionellen religiösen Schulen geschickt. Die nächste, nachhaltige Umstrukturierung und Umwälzung des lokalen Bildungssystems fand in den 1950er Jahren nach der sozialistischen Machtübernahme statt.

Schlussfolgerung

Die Schilderung der zeitgenössischen uigurischen Autoren über die Bildungsreformen beleuchten zwar viele wertvolle Einzelheiten, ihre Interpretationen werden aber von politischen Überlegungen gefärbt. Die plakative Gegenüberstellung der Tradition und Moderne entspricht sowohl dem linear dargestellten Modernisierungsprogramm der sozialistischen Zentralregierung in Peking als auch den Vorstellungen der säkular gesinnten uigurischen Intellektuellen. Hinweise auf den Klassenkampf zwischen den konservativen religiösen Würdenträgern und dem Volk spiegeln die herrschende sozialistische Ideologie wider. Die Bewertungen der einheimischen und äußeren Einflüsse hingegen ermöglichen einen Ausdruck ethnischer Selbstbehauptung.

Ähnlich Khalids Feststellung über die Dschadidisten und ihre Gegner in Russland kann auch in Ost-Turkestan nicht von einer schwarz-weiß-Opposition zwischen Tradition und Modernisierung die Rede sein,⁴⁹ denn beide blieben eng miteinander verflochten. Die Initiativen der Modernisten bedeuteten keinen drastischen Bruch mit den traditionellen religiösen Bildungsmethoden. Die neuen „wissenschaftlichen“ Schulen haben die traditionellen Bildungseinrichtungen nicht ersetzt. In den 30er Jahren bildete die religiöse Abgabe die finanzielle Basis der beiden Systeme. Viele Reformer gehörten von ihrer Herkunft und Ausbil-

⁴⁸ Ibid., 63–66; Ämät, „Xotän wilayitini“, 53–54; Mackerras, *China's minority cultures*, 53–55.

⁴⁹ Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 4f.

derung her der alten kulturellen Elite an. Der Lehrplan der neuen Elementarschulen war lediglich eine modifizierte Version des Lehrplans der herkömmlichen Schulen: zu den vom Islam geprägten Fächern kamen neue Fächer hinzu.⁵⁰ Ähnlich dem islamischen Westen, d. h. Russlandmuslimen und Osmanen, die für die Uiguren als Inspiration und Vorbild dienten, standen für die Reformer Religiosität und Fortschritt nicht in Opposition zu einander. Im Gegenteil, nur „das Wissen konnte den Muslimen ermöglichen, dass sie den Islam richtig verstanden, und Islam war für sie die beste Garantie des Fortschritts.“⁵¹ In Bezug auf die osmanischen Bildungsreformen betont Fortna auch die Fusion der westlichen und osmanischen Modelle, die sich in der selektiven Adaptation der europäischen Einflüsse an die osmanischen Gegebenheiten und in einem gemischten säkularen und religiösen Lehrplan äußerte.⁵²

Trotz wichtiger westlicher Einflüsse waren die uigurischen Reformer nicht für eine kritiklose Verwestlichung: sie wurden unmittelbar vom islamischen Westen (genauer gesagt von anderen türksprachigen Muslimen) beeinflusst, russische Einflüsse betrafen den Norden.⁵³ Im Gegensatz zu den Osmanen, die sich gegen die zunehmende, planmäßige Ausdehnung der westlichen (christlichen) Missionare wehren mussten, bedeutete westliche (christliche) Missionierung keine vergleichbare Bedrohung für die Muslime Ost-Turkestans.⁵⁴

Bei den einheimischen Historikern fehlen Hinweise auf die im Kernland Chinas durchgeführten Bildungsreformen.⁵⁵ Dagegen waren die Auswirkungen der intellektuellen Erneuerungsströmungen aus der westlichen islamischen Welt von höchster Bedeutung. Als Vermittler wirkten hier vor allem Tataren aus dem Wolga-Gebiet und Türken aus dem Osmanischen Reich. Die Gewichtung dieser Kräfte und Einflüsse und das auffällige Schweigen über Inspirationen durch die

⁵⁰ Janiřif, ein Historiker aus Xinjiang, spricht die Frage der Vereinbarkeit von Religion und Bildungsreformen direkt an. Obwohl den Reformern oft Religionsfeindlichkeit vorgeworfen wurde, so Janiřif, waren die Tataren, die in Nord-Xinjiang „Neue-Methoden-Schulen“ einrichteten, selbst religiös. In ihren Schulen wurden weiterhin die arabische Schrift verwendet und die Grundlagen der islamischen Ethik unterrichtet. Oft wurden diese Schulen einer Moschee angeschlossen und die Kosten von Moschee bzw. *waqf*-Einkommen getragen (Janiřif, *Tatar Ma‘arifi*, 79–81).

⁵¹ Khalid, *Muslim Cultural Reform*, 12.

⁵² Fortna, *Imperial Classroom*, 8f.

⁵³ Ein Beispiel für solche Konflikte wird von Talip beschrieben. Als Abduqadir Damolla die Nachricht hörte, dass in Xotän 30 uigurische Kinder unter den Einfluss schwedischer Missionare geraten waren, half er Bawudun Musabey, die Kinder zu „retten“, offenbar aus Angst, sie könnten zum Christentum bekehrt werden. Die Kinder wurden darauf hin in der Ekisaq Schule untergebracht und ausgebildet. S. Talip, *Uyğur ma‘arifi*, 110f.

⁵⁴ Deringil, *The Well-Protected Domain*, 112–134.

⁵⁵ Millward / Tursun, „Political History“, 73; Stöcker-Parnian, *Jingtang Jiaoyu*.

chinesische Seite können als Ausdruck der ethnischen Selbstbehauptung der uigurischen Autoren verstanden werden.

Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang Fortnas vergleichende Beobachtung in Bezug auf die osmanische Bildungsreform, die er als Bestandteil einer breiteren globalen Tendenz beschreibt. Im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts dehnte sich das staatliche Bildungssystem weltweit aus.⁵⁶ Die ersten Bildungsbestrebungen im vorsozialistischen Xinjiang sollte man auch in diesem breiteren Zusammenhang betrachten und nicht als lokales/isoliertes Phänomen des nationalen Erwachens. Die uigurischen Bildungsbestrebungen hielten Schritt mit den breiteren Entwicklungen der anderen islamischen Gesellschaften, eine Tatsache, die der allgemeinen Vermutung widerspricht, laut der Ost-Turkestan nicht mehr als die kulturelle Peripherie der islamischen Welt war. Zudem springt die besondere Zwischenstellung der Uiguren ins Auge, welche gleichzeitig eine Zone des Übergangs darstellt zwischen „westlichen“, hier westlich-muslimischen, eigentlich westasiatisch-muslimischen, und „östlichen“, also chinesischen, Zentren. Die Schwierigkeit, die in diesem Falle die Anwendung der Termini „westlich“ und „östlich“ bereitet, kann auch als ein Indikator dafür gesehen werden, dass, jedenfalls in unserem Beispiel, die Applikation der üblichen Ost-West-Dichotomie wie auch andere griffige Formeln, die sich auf einfache binäre Polaritäten ableiten, an ihre Grenzen stößt.

Literaturverzeichnis

Adam, Volker: *Rußlandmuslime in Istanbul am Vorabend des Ersten Weltkrieges: die Berichterstattung osmanischer Periodika über Rußland und Zentralasien*. Frankfurt am Main [et al.]: Lang 2002.

Alkan, Mehmet Ö.: „Modernization From Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism“, in: Kemal H. Karpat (Hrsg.), *Ottoman Past and Today's Turkey*. Leiden [et al.]: Brill 2000, 47–132.

Ämät, Jappar: „Xotän wilayitiniñ azadliqtin ilgiriki mädäni – ma‘arip täräqqiyati toğrisida äslimä“, in: Juño Xälq Siyasi Mäslihät Keñişi Ş.U.A.R. Komiteti Tarix Materiyalliri Tätqiqat Häyiti (Hrsg.), *Şinjay tarix materiyalliri* 20. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1987, 32–59.

Ämät, Ömär: „Azadliqtin burunqi Qaşqär ma‘aripiniñ qisqıça tarixi ähwali“, in: Juño Xälq Siyasi Mäslihät Keñişi Ş.U.A.R. Komiteti Tarix Materiyalliri Tätqiqat

⁵⁶ Fortna, *Imperial Classroom*, 26–35.

- Häyiti (Hrsg.), *Şinjañ tarix materiyalliri 20*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1987, 1–31.
- Äzizi, Säypidin: „Atuşta ikkinçi. qetimliq ma‘aripçiliq härikiti“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 61–86.
- Bellér-Hann, Ildikó: *The Spoken and the Written. Oral and written transmission of knowledge among the Uyghur*. (ANOR 8). Berlin/ Halle: Das arabische Buch 2000.
- Benson, Linda: „Education and Social Mobility among Minority Populations in Xinjiang“, in: S. Frederick Starr (Hrsg.), *Xinjiang*, 190–215.
- Deringil, Selim: *The Well-Protected Domain. Ideology and the Legitimation of Power in the Ottoman Empire 1876–1909*. London, New York: I.B. Tauris 1998.
- Forsyth, Thomas D. [et al.]: *Report of a mission to Yarkund in 1873, under command of Sir T.D. Forsyth ... with Historical and Geographical Information regarding the Possessions of the Ameer of Yarkund*. Calcutta: Foreign Department Press 1875.
- Fortna, Benjamin C.: *Imperial Classroom. Islam, the State, and Education in the Late Ottoman Empire*. Oxford: Oxford University Press 2002.
- Grenard, Ferdinand: *Le Turkestan et le Tibet: étude ethnographique et sociologique* (J.-L. Dutreuil de Rhins: *Mission Scientifique dans la Haute Asie 1890–1895*. Deuxième partie). Paris: Ernest Leroux 1898.
- Hartmann, Martin: *Der islamische Orient. Berichte und Forschungen*. IV. *Zentralasiatisches aus Stambul*. Berlin: Wolf Peiser Verlag 1902, 103–145.
- Id.: *Chinesisch-Turkestan. Geschichte, Verwaltung, Geistesleben und Wirtschaft*. (Angewandte Geographie III. Reihe, 4. Band). Halle: Gebauer-Schwetschke Druckerei und Verlag m. b. H. 1908.
- Häbibulla, Abdurähim: *Uyğur Etnografiyisi*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1993.
- Hunter, George: „The Chinese Moslems of Turkestan“, in: *The Moslem World* 10 (1920), 168–171.
- Janişif, Malih: *Juño Tatar ma‘arip tarihi*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 2001.
- Khalid, Adeeb: *The Politics of Muslim Cultural Reform. Jadidism in Central Asia*. Berkeley: University of California Press 1998.
- Landau, Jacob: „Kuttāb“, in: *The Encyclopaedia of Islam*, N.E. V. Leiden [et al.]: Brill 1986, 567–570.

Luke, Nur: [A collection of essays on the habits and customs of Eastern Turkestan]. Unveröff. Handschrift, Lund Universitetsbibliothek, Jarring Sammling, Prov. 212. Poonah, Indien, [ca. 1950].

Mackerras, Colin: *China's minority cultures: identities and integration since 1912*. New York: St. Martin's Press 1995.

Millward, James A. / Peter C. Perdue: „Political and Cultural History of the Xinjiang Region through the Late Nineteenth Century“, in: S. Frederick Starr (Hrsg.), *Xinjiang*, 27–62.

Millward, James A. / Nabijan Tursun: „Political History and Strategies of Control, 1884–1978“, in S. Frederick Starr (Hrsg.), *Xinjiang*, 63–98.

Molla Abdul Qadir: [A collection of Eastern Turki folkloristic texts]. Unveröff. Handschrift, Lund Universitetsbibliothek, Jarring Sammling, Prov. 464. Yarkand.

Muhämmät, Mustapa / Turğunjan Şärip: „Ekisaq ‚Hüsäyniyä mäktipi‘ning Şinjañ ma‘aripiga bolğan tesiri“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 137–151.

Niyaz, Abliz: „Parlaq musapä – şäräplik äslimä“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 46–60.

Noack, Christian: *Muslimischer Nationalismus im russischen Reich: Nationsbildung und Nationalbewegung bei Tataren und Baschkiren; 1861–1917*. Stuttgart: Steiner 2000.

Nurhaji, Haji / Guoguang, Chen: *Şinjañ Islam tarixi*. Beijiñ: Millätlär Näşriyati 1995.

Shaw, Robert: *Visits to High Tartary, Yarkand and Kashgar*. Hong Kong, Oxford etc: Oxford University Press. (Reprint of 1871 edition with an addition of an Introduction by P. Hopkirk) [1871] 1984.

Somel, Selçuk Akşin: *The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839–1908. Islamization, Autocracy and Discipline*. Leiden [et al.]: Brill 2001.

– Id.: „Christian community schools during the Ottoman reform period“, in Elisabeth Özdalga (Hrsg.), *Late Ottoman Society. The Intellectual Legacy*. London / New York: RoutledgeCurzon 2005, 254–273.

Starr, S. Frederick (Hrsg.): *Xinjiang. China's Muslim Borderland*. Armonk, NY / London: M.E. Sharpe 2004.

Stöcker-Parnian, Barbara: *Jingtang Jiaoyu – die Bücherhallenerziehung. Entstehung und Entwicklung der islamischen Erziehung in den chinesischen Hui-Gemeinden vom 17.–19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Peter Lang 2003.

Talip, Abdulla: *Uyğur ma'aripi tarihidin oçerklar (1949 yılğa qädär)*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 1998.

– Id.: „Wätänpärwärlük wä Märipätpärwärlük“, in: Ibrahim Alip Tekin (Hrsg.), *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*, 92–96.

Tekin, Ibrahim Alip (Hrsg.): *Hüsäyniyä rohi – Täklimakandiki oyğiniş*. Ürümçi: Şinjañ Xälq Näşriyati 2000.

Toxti, A.: *Qäşqärniñ yeqinqi wä hazirqi zaman ma'arip tarixi*. Qäşqär: Qäşqär Uyğur Näşriyati 1986.

Usmanov, Mirkasim A.: „Tatar settlers in Western China (second half of the 19th century to the first half of the 20th century)“, in: Anke von Kügelgen, Michael Kemper, Allen J. Frank (Hrsg.), *Muslim Culture in Russia and Central Asia from the 18th to the Early 20th Centuries*. Vol. 2. *Inter-Regional and Inter-Ethnic Relations*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag 1998, 243–269.

Valikhanov, Chokan-Veniukov: *The Russians in Central Asia*. London: Edward Stanford 1865.

Wang, Jianxin: *Uyghur Education and Social Order: the Role of Islamic Leadership in the Turpan Basin*. (Studia Culturae Islamicae 76). Tokyo: Research Institute for the Languages and Cultures of Asia and Africa 2004.

Zordun, Ablikim: *Mämtili Äpändi*. Ürümçi: Şinjañ Uniwersiteti Näşriyati 1997.

Between Tradition and Reform: The Ḥaḍramī Model of Islamic Learning in 20th-Century Kenya

Rüdiger Seesemann¹

Introduction

The encounter with European imperialism in the 13th century of the *hijra* (19th century CE), and even more so the colonial experience of the 14th/20th century, raised unprecedented challenges to Islamic education that have evoked a wide variety of responses.² These have most carefully been studied in Egypt, where Muslims reacted in different ways to the devaluation of their educational institutions, their pedagogical methods and their “traditional” curriculum. Responses have ranged from Rifā‘a al-Taḥṭāwī’s admiration of *la civilisation française* in the mid-19th century CE to Muḥammad ‘Abduh’s attempt to reform al-Azhar University a few decades later, from Ḥasan al-Bannā’s fundamental critique of British educational policy and rejection of “secular” education to later Muslim scholars who continuously emphasized the importance of seeking Islamic rather than secular knowledge.³ In other parts of the Islamic world, the positions taken by scholars as well as “ordinary” Muslims followed similar and, in fact, related patterns.

The issues Muslims struggled with from the Atlantic to the Indian Ocean included questions such as: Do Islamic educational institutions, be they Qur’anic schools, *madrasas*, or universities of the “old” style such as al-Azhar in Cairo, Qarawiyyīn in Fez, or Deoband in India, still offer useful knowledge? If not, can a reform of the structure, the teaching methods, or the curriculum help to transform the institutions in ways that meet the challenges of the modern world? Can Muslims pursue education in “secular” institutions without compromising or forfeiting their religious identity? Can a combination of “secular” and religious

¹ The present article is based on research conducted in Kenya between 2001 and 2005 with the institutional support of the Collaborative Research Group in the Humanities (*Kulturwissenschaftliches Forschungskolleg*) “Local Agency in Africa in the Context of Global Influences,” based at Bayreuth University (Germany) and funded by the German Research Foundation. I am indebted to Rudolph Ware (Northwestern University Evanston) and Roman Loimeier (Centre of Modern Oriental Studies Berlin) for their insightful comments on a previous draft.

² In the aftermath of the September 11 attacks at the threshold of the 21st century, Islamic schools received great attention in the media and Western security circles. However, the post-9/11 developments are beyond the scope of the present paper, even though they had a lasting effect on Islamic educational institutions throughout the world.

³ For the 19th century, see Mitchell, *Colonising Egypt* (especially Chapter 3); for the 20th century, see Starrett, *Putting Islam to Work*.

disciplines offer a viable alternative to “secular” educational models that helps to maintain the religious identity of teachers and students? The present study examines some of these questions with reference to the Kenyan coast.

Perhaps a few words are in order to clarify why the case of Kenya, a place usually regarded as “periphery” in studies of the Islamic world, is relevant to the theme outlined above. Firstly, with the introduction of air travel and, more recently, the Internet, centre-periphery models have arguably become obsolete. Even from a historical perspective, such models are highly questionable, as they tend to overlook how “peripheral” Muslim communities and their scholars participated in intellectual exchange with other parts of the Islamic world.⁴ Secondly, purported “peripheries” often had and continue to have their own scholarly centres. The East African coast is a case in point. Over almost a millennium, Muslim inhabitants of the coastal regions and towns, such as Barāwa, Lamu, Mombasa, Tanga, and Zanzibar, to mention but a few, have cultivated religious relations with the Hījāz, the Ḥaḍramawt (Yemen), and the Indian subcontinent. These religious links often overlapped with economic networks that connected East African Muslims with other regions across the Indian Ocean.⁵

Another factor why Kenya comes across as Islamic periphery is related to demography. By all accounts, Muslims form a minority in this country. The percentage of the Muslim population is a highly controversial issue, with estimates varying between eight and 35 per cent.⁶ Since national independence in 1963, the Christian majority has dominated the political, economic, and educational life in the country. Muslim observers never fail to lament the marginalization of their faith, which is, however, also due to the high degree of ethnic diversity within the Kenyan Muslim community. Ethnic cleavages were not particularly conducive to creating a sense of unity among Muslims, and neither was the wide array of Islamic denominations, ranging from Sunni Muslims (usually following the Shāfi‘ī, and sometimes the Ḥanafī School of Law) to Twelver Shiites and members of different Isma‘īlī factions (notably the Nizārīs, known as Khojas in India and East Africa, and the Musta‘līs, known as Bohoras).⁷ Kenyan Muslims thus constitute a heterogeneous community, which seems to be marginalized both within the national context of Kenya and within the international context of the Muslim *umma*.⁸

⁴ See Reichmuth, “Interplay,” and Voll, “Islam as a special world system.”

⁵ See the contributions to Loimeier / Seesemann, *Global Worlds*, for details.

⁶ See Cruise O’Brien, “Coping with the Christians,” 201.

⁷ Crozon, “L’umma divisée,” gives a good impression of the diversity within the Muslim community in Kenya. For the Shiite denominations and other Indian Muslims, see Salvadori, *Through Open Doors*.

⁸ See further Seesemann, “Kenia: Muslime im politischen Wandel,” and id., “Kenyan Muslims.”

Be it as it may, Kenya does nonetheless offer a rich Islamic culture, and studying aspects of this culture, such as education, provides insights that can further our understanding of Islam not only in Kenya, but also in other parts of Africa and beyond. The present case study of the Ḥaḍramī model of Islamic learning in Kenya, and more specifically the college directed by Sharīf Muḥammad b. Saʿīd al-Bayḍ in the coastal town of Mambrui, offers an example of how Muslims in a particular locality have responded to the challenges outlined above. Moreover, it invites us to question received wisdom about the alleged decline of so-called “traditional” Islam. This decline, purportedly caused by its encounter with “modernity” and its confrontation with a more “fundamentalist” brand of Islam, is perhaps not as prevalent as many observers claim. This paper argues that it is more appropriate to conceive of “tradition” and “reform” as two segments of a spectrum that, rather than occupying opposite ends, interact with each other in a dialectic relationship.

The Ḥaḍramī Tradition and the ‘Alawiyya in East Africa

For centuries, Muslims from the Ḥaḍramawt region in southern Yemen have played a crucial role in the propagation of Islam and the establishment of Islamic educational institutions in many parts of the Indian Ocean world.⁹ Ḥaḍramī presence in East Africa goes back at least to the 14th century and was from early on accompanied by attempts to spread the teachings and practices of Islam.¹⁰ However, the events that shaped the more recent development of Islam in the region took place in the late 19th and early 20th centuries. The rise of European colonial powers paralleled the decline of the Omani Sultanate in Zanzibar. At the same time, a new generation of Muslim scholars emerged, frequently with family roots in the Ḥaḍramawt. As Martin and more recently Bang have emphasized, these scholars advocated a stronger orientation towards scripture and were instrumental in the promotion of Islamic knowledge and norms.¹¹

⁹ See the contributions to Freitag / Clarence-Smith, *Hadrami Traders*, for a comprehensive overview of Ḥaḍramī activities in the Indian Ocean.

¹⁰ Martin, “Notes on some members,” 527–8; Sperling, “Islamization in the coastal region,” 34. The religious activities of Ḥaḍramī families in the Lamu archipelago from 1600 onwards are briefly discussed in Pouwels, “East African coast,” 261. Rich documentation can also be found in Becker, “Materialien.” On the history of Islam in East Africa to 1900 in general see Pouwels, *Horn and Crescent*, and Trimmingham, *Islam in East Africa*.

¹¹ Martin, “Notes on some members”; Bang, *Sufi and Scholar*, 126–52. – Of course, we should avoid jumping to the conclusion that Muslims paid little attention to scripture or to religious norms before the arrival of this new generation of Ḥaḍramī scholars. Nonetheless, their activities provided a new impetus to Islamic scholarship and education. They also introduced a wider range of religious texts, especially in Sufism and jurisprudence.

In the coastal region of what is today Kenya, the key representative of this trend was Ṣāliḥ b. ʿAlawī (born 1269/1853–4 in Singani, Grand Comore; died 1354/1935), a member of the Comorian branch of the Jamal al-Layl family, who took residence in Lamu in the 1870s.¹² As descendants of the Prophet Muḥammad, the Jamal al-Layl belonged to the social class known as *sāda* (sing. *sayyid*, a title indicating descent from the Prophet) in the Ḥaḍramawt. Their status as *sāda* or *ashrāf* (sing. *sharīf*, another term used for the Prophet’s progeny) facilitated their rise to leadership within the Muslim community. Like other *sāda* families, the Jamal al-Layl were part of the *ṭarīqa* ʿAlawiyya, a Sufi tradition peculiar to the Ḥaḍramawt that goes back to the 7th/13th century.¹³ Being based on both a religious and a blood pedigree (*nasab dīnī wa-tīmī*¹⁴), the ʿAlawiyya represents a case of a Sufi order where scholarly and family networks overlap even more than in other orders. Thus, ʿAlawī scholars such as Ṣāliḥ Jamal al-Layl maintained both spiritual and genealogical bonds with the homeland of their forefathers, as well as with their relatives throughout the Indian Ocean world.

The career of Ḥabīb Ṣāliḥ, as he is popularly known, has been the subject of several academic studies, which have put forward divergent interpretations.¹⁵ There is general agreement that Ḥabīb Ṣāliḥ established a school in the poorer, southern part of Lamu town, which subsequently developed into the famous Riyāḍ mosque-college. He is also credited with the introduction of a new way to celebrate the birthday of the Prophet Muḥammad (Arabic, *mawlid*; Kiswahili, *maulidi*). Both the Riyāḍ and the new type of *maulidi* celebrations were established in the early 1890s and exercised a tremendous influence on the later course of Islam in the area. But here the agreement ends.

Lienhardt, the author of the earliest study, portrays Ḥabīb Ṣāliḥ as a newcomer who managed to get the recognition of all sectors of Lamu society, precisely because he was an outsider not involved in the rivalry among competing factions

¹² On the Jamal al-Layl see Bang, *Sufi and Scholar*, 25–7. A brief account of the family in Kenya, mainly based on a compilation of secondary sources, is given by Le Guennec-Coppens, “Les Masharifū Jamalilil.”

¹³ A concise and reliable account of ʿAlawiyya history and doctrines is offered by Bang, *Sufi and Scholar*, 12–34. See also Peskes, *al-ʿAidarūs*, 173–87.

¹⁴ According to ʿAlawī teachings, this Sufi order relies on two chains of transmission, one passing through the bloodline back to the Prophet Muḥammad, while the other, spiritual chain is connected to the Moroccan Shuʿayb Abū Madyan (d. 1197), who also figures as the *shaykh* of the founder of the Shādhiliyya Sufi order.

¹⁵ It should not go unmentioned that my informants in the field, most eminently Sharif Khitamy, one of Ḥabīb Ṣāliḥ’s grandsons, and Muḥammad b. Saʿīd al-Bayḍ (on him more below), raised strong objections to the accounts given by academics so far. In particular, they accuse Abdul Hamid El Zein of misinformation and gross distortion of facts (see also Ahmed, “Impact of Hadrami scholarship,” 163; Romero, *Lamu*, 168; Badawī, *al-Riyāḍ*, 19, n. 1). A history of Ḥabīb Ṣāliḥ that does justice to the perspective of his descendants and followers still remains to be written. A good point of departure for such an endeavor is Badawī, *al-Riyāḍ*.

within the Islamic spectrum of the town.¹⁶ El Zein, however, whose monograph is based on extensive field research conducted in the late 1960s, describes Ḥabīb Ṣāliḥ as a controversial figure in Lamu, the main reason being that he decided to teach former slaves. This activity, El Zein claims, was extremely unpopular with the so-called *waungwana* (literally, “the civilized,” often translated as “Patri-cians”), i.e. the social and religious establishment in the town, and subsequently earned him the pejorative nickname “*sharīf* of the slaves.”¹⁷ Against the fierce opposition of the *waungwana* Ḥabīb Ṣāliḥ managed to gain a large following among the recently freed slaves and Ḥaḍramī immigrants of lower social status (merchants, artisans)¹⁸, a success that, according to El Zein’s interpretation, was mainly due to the fact that he offered the former slaves access to education and equal participation in the rituals, particularly the *maulidi*.¹⁹

In contrast to El Zein, Romero downplays the “slave connection” in the career of Ḥabīb Ṣāliḥ. Her account suggests that his scholarly standing attracted “some members of the aristocracy” who sent their children to his school, while the role of the slaves was largely restricted to supplying the labour for the construction of the Riyāḍ mosque-college, which was completed in 1901.²⁰ Although Romero does acknowledge the role of Ḥabīb Ṣāliḥ as a scholar, teacher, and populariser of the *maulidi*, she seems to favour another explanation for the rise of the Jamal al-Layl as the most prominent religious family in Lamu. She identifies Ḥabīb Ṣāliḥ, and even more his sons and successors, with “saint worship,” the writing of amulets, and the use of musical instruments during the *maulidi* celebrations—in short, practices that were attractive to ordinary people but “alien to the Orthodox Sunni.”²¹ Romero links the Jamal al-Layl and the Ḥaḍramī tradition to “popular” Islam as opposed to an undefined “orthodox Islam,” thereby postulating a dichotomy that did not exist at the time, even though it gained great currency from the 1970s onwards.

Romero’s assessment differs from the conclusions offered by other authors such as Trimingham and Pouwels, who connect the growing Ḥaḍramī influence in the late 19th century to a wave of religious reform that swept through East Africa at the time.²² However, Pouwels and Trimingham seem to contradict themselves.

¹⁶ Lienhardt, “Mosque College of Lamu.” Other than the title of his study promises, he does not offer an in-depth analysis of the college’s social background.

¹⁷ El Zein, *Sacred Meadows*, 121; see also the detailed account in id., Chapter 3.

¹⁸ Social stratification is rather pronounced among Ḥaḍramīs, both in southern Yemen and in the diaspora. See Bujra, *Politics of Stratification*, for details.

¹⁹ El Zein, *Sacred Meadows*, 125–7.

²⁰ Romero, *Lamu*, 99–100. Cf. the short but pointed critique of El Zein and Romero by Rohlinger, “Constructing Islam,” 12–13.

²¹ Romero, *Lamu*, 171.

²² Trimingham, *Islam in East Africa*, 73; Pouwels, *Horn and Crescent*, 131, also *ibid.*, 145–62 and 193–6. For a critical discussion see Seesemann, “African Islam or Islam in Africa.”

On the one hand, they portray the Ḥaḍramīs as “reformists” who pushed for “stricter adherence to the written law”;²³ on the other, they associate Ḥabīb Ṣāliḥ’s *maulidi* with an “alternative Islam” for the “downtrodden”²⁴ and describe the celebrations as a merger of Islamic and “traditional African” elements.²⁵ These apparent contradictions are perhaps best resolved by Bang, who argues that the *maulidi* celebrations and the drive towards “scriptural Islam” were in fact two sides of the same coin. Both represented attempts by Ḥaḍramī scholars to achieve greater adherence to Islamic norms and practices.²⁶

Education was arguably the most important element in these attempts. While the context of Lamu society certainly influenced the activities of Ḥabīb Ṣāliḥ as a teacher, his educational endeavour is primarily a reflection of developments in the wider Ḥaḍramī context.²⁷ The structure and curriculum of Ḥabīb Ṣāliḥ’s Riyād mosque-college closely followed the pattern of a mosque-college of the same name in the town of Say’ūn in the Wādī Ḥaḍramawt. The latter was founded in the year 1296/1878-9 by ‘Alī b. Muḥammad al-Ḥabshī (born 1259/1843, died 1333/1915), who was widely considered as the *qutb* (“pole”) of the ‘Alawiyya at the time.²⁸ Al-Ḥabshī’s college was the first among similar institutions established in late 19th-century Ḥaḍramawt and known as *arbiṭa* (plural of *ribāṭ*). According to Freitag, the *arbiṭa* put a greater emphasis on the study of Shāfi‘ī *fiqh* in the curriculum, whereas earlier institutions focused more on theology and mysticism (*taṣawwuf*).²⁹

However, the *arbiṭa* also differed in other respects from earlier institutions of higher Islamic learning. In previous times, teaching typically took place in the so-called *ḥalaqa* (literally, “circle”; pl. *ḥalaqāt*),³⁰ a system where the students sit in a circle with their master in the centre, giving lectures or reading to them from a scholarly work. The students who attended *ḥalaqāt* came almost exclusively from

²³ Pouwels, *Horn and Crescent*, 195.

²⁴ *Ibid.*, 195.

²⁵ Trimingham, *Islam in East Africa*, 79.

²⁶ Bang, *Sufi and Scholar*, Chapter 7. She explains that “outward manifestations [of the ‘Alawiyya; i.e., *maulidi* celebrations, *dhikr* sessions, grave visitations etc.] spread *alongside* [author’s emphasis] with the intellectual tradition—the ideas, principles, doctrines and tenets—in which the activities [...] were rooted” (*ibid.*, 130).

²⁷ This is not to suggest that Ḥabīb Ṣāliḥ’s school was a seamless implantation of the Ḥaḍramī model in a different environment. Local conditions in Lamu and transformations related to the end of slavery also shaped the new educational institution considerably, as did the expectations of Ḥabīb Ṣāliḥ’s followers.

²⁸ On him Ahmed, “Impact of Hadrami scholarship”; Freitag, “Hadhramaut.” My transliteration of this name follows East African usage. In the literature on Yemen the name commonly appears as al-Ḥibshī.

²⁹ Freitag, “Hadhramaut”, 171.

³⁰ *Ibid.*

families representing the religious and political elites. Along the Swahili coast, where the same system prevailed until the beginning of the 20th century, the teachers used to read the Arabic text first and then translate the text and give further explanations in Kiswahili.

The Ribāṭ al-Riyāḍ in Say'ūn was the first Ḥaḍramī institution to introduce a formalized curriculum. Learning now took place in a classroom setting with a structured syllabus, where a fixed amount of time was assigned to each field of study.³¹ Although the question as to whether these educational reforms deserve to be called a success has given rise to some controversy,³² the *arbiṭa* clearly signal a new orientation with regard to higher Islamic learning in the Ḥaḍramawt and in regions with a Ḥaḍramī diaspora, such as Lamu. Compared to the *ḥalaqa* system, the new institutions in Say'ūn, Tarīm, Ghayl Bā Wazīr, and Lamu provided easier access to advanced Islamic knowledge and were able to accommodate larger groups of students from different social backgrounds who received a more standardized training.

The fact that Ḥabīb Ṣāliḥ modelled his Ribāṭ al-Riyāḍ on the mosque-college of 'Alī al-Ḥabshī is not only indicative of the strong orientation towards the homeland among the descendants of Ḥaḍramī migrants, but also a reflection of the unique relationship between these two scholars, who never met each other in person. In the words of a great-grandson of Ḥabīb Ṣāliḥ, the two shared a “spiritual companionship” (*ṣuḥba rūḥiyya*) that enabled them to communicate without seeing each other.³³ In other words, Ḥabīb Ṣāliḥ perceived himself as following in the footsteps of 'Alī al-Ḥabshī, be it with regard to his Ribāṭ, the way he celebrated the *maulidi*, or any other of his religious activities.

Yet, Ḥabīb Ṣāliḥ's college was more than the mere reproduction of the Ḥaḍramī model in a different place. Within the context of Lamu, and the East African coast as a whole, the Ribāṭ al-Riyāḍ definitely ushered in a new era in the history of Islamic education. The introduction of a more structured way of teaching higher Islamic knowledge was an important innovation, and it paved the way for a process of educational formalization that continued well into the 20th century, up to the point where primary education lasted for five years, and intermediate and

³¹ According to Freitag, the standard period of study in the *ribāṭ* of Tarīm, established in 1305/1887, was four years (ibid.). It should not go unmentioned that she expresses serious reservations about the quality of education offered in the *arbiṭa*, comparing the college in Tarīm to a “secondary school” (ibid., 173).

³² Authors with an 'Alawī background use to refer to the reforms in terms of a *nahḍa* (“renaissance”), while Freitag comes to the conclusion that they were rather modest. Opponents of the 'Alawiyya are of the opinion that the alleged “reforms” failed to address the educational crisis. For details see Freitag, “Hadhramaut.”

³³ Badawī, *al-Riyāḍ*, 24–5.

secondary education three years respectively.³⁴ More importantly, the Riyād mosque-college signalled a break with the elitist approach of the *ḥalaqa* model, because it opened its doors to social groups that were previously excluded from access to higher Islamic knowledge.³⁵ For the first time, advanced Islamic education became available to people from the lower sections of Lamu society. The popularization of Islamic knowledge, whether through formal instruction or through participation in the *maulidi* celebrations, is probably the greatest achievement of Ḥabīb Ṣāliḥ, and also the most important feature of the Ḥaḍramī tradition in East Africa.

Competing Models of Education

While the Ribāt al-Riyād definitely constituted a milestone in the development of Islamic education in East Africa as a whole, the colonial period brought new educational challenges to the Muslim community in Kenya. From the second decade of the 20th century onwards, the British authorities intensified their efforts to establish modern schools. In this endeavour they cooperated closely with Christian missions, creating a situation where access to education became synonymous with visiting a “Christian” school.³⁶ As in other European colonies with a large Muslim population in Africa, the initial Muslim responses to the new education system ranged from indifference to outright rejection. The only notable exception was the Indian Khoja Ismā‘īlī community, which seized the new opportunities from the beginning and set up its own network of modern schools throughout Kenya.³⁷ However, schools run by the missions were met with deep suspicion among all Muslims, as they thought of them as turning their children into “unbe-

³⁴ Khitamy, “Role of the Riyadhha Mosque-College,” 272. The sources available to me do not state when this system was introduced. While Freitag’s account seems to imply that the period of study was eleven years from the outset (“Hadhramaut,” 173), Lienhardt’s description (“Mosque College of Lamu,” 237) does not suggest that there was a high degree of formalization in 1958, the time of his visit.

³⁵ As Bang (*Sufi and Scholar*, 146) put it, “[w]hat was taught in al-Riyād college in Lamu was not a revolutionary ‘counter-culture’, designed to cause social upheaval. ... What was revolutionary was that it offered a path to religious authority that completely bypassed the traditional patri-cians.”

³⁶ See the detailed account in Bogonko, *Modern Education in Kenya*, Chapters 3 and 4. See also Sheffield, *Education in Kenya*, 8–12 and 17–25, who describes the relationship between the British colonial government and the mission schools as “symbiotic” (ibid., 21).

³⁷ See the chronology of Ismā‘īlī educational institutions in Bogonko, *Modern Education in Kenya*, 13–14.

lievers.”³⁸ Some Sunni Muslims were less suspicious to modern education as offered in government-run institutions.

But even where Muslims were open to the idea of visiting a government school, they encountered another difficulty, as British colonial policy was based on a distinction between races. In the field of education (as in other areas) priority was given to Europeans, followed by Indians and Arabs.³⁹ Even though the latter were still relatively well off as compared to the so-called “natives” or “Africans,” they complained bitterly about what they perceived as their deliberate marginalization in the educational sector.⁴⁰ Those who fell in the category of “natives” were virtually excluded from access to quality education in government schools. These factors created a situation where most Muslim parents continued to send their children to Qurʾānic schools and *madrasas* only, with the consequence that non-Muslims got off to a much better start when Kenya became independent in 1963.⁴¹

Only in few instances did Muslim scholars speak out in favour of modern education, the most prominent example being Shaykh al-Amīn b. ‘Alī al-Mazrū‘ī (born 1309/1891, died 1366/1947).⁴² He was one of the first East African Muslims to propagate the ideas of the Egyptian Salafiyya movement and became a strong advocate of the need for educational reform in the 1930s. Although highly critical of both colonial and mission schools, al-Mazrū‘ī managed to persuade many Muslim parents that “Western” education was not a danger for Islamic culture, as long as it was assured that the children receive a sound religious instruction as well.⁴³ However, Shaykh al-Amīn’s suggestions to improve the education of

³⁸ On Muslim resistance to “Western” education in Kenya see Eisemon, *Benefiting from Basic Education*, Chapter 3, especially 43–4. See also Bogonko, *Modern Education in Kenya*, 13–16. It should be noted that such opposition was in no way limited to Muslims; see *ibid.*, 42–4.

³⁹ This comes out very clearly in a confidential colonial report kept in the Public Record Office London. See PRO BW 90/71, Report by the Fact-Finding Mission to Study Muslim Education in East Africa, no date [ca. 1957]. The Kenya Education Department compiled different syllabi for European schools, Arab and Asian schools, and African schools.

⁴⁰ See for instance PRO BW 90/101, Sir Bernard Reilly’s Report on Arab Problems in Kenya and Zanzibar, 1948, 4–5. The racial distinction, while working relatively well with Europeans and Indians, posed significant problems with regard to the categories “Arab” and “African.” Those among the coastal population who referred to themselves as “Swahili” defied clear identification with either group. As the British went ahead and enforced their artificial distinction, several established families within the Muslim community of the coast were excluded from the educational benefits accorded to Indian and Arab Muslims.

⁴¹ This is also emphasized by Bogonko, *Modern Education in Kenya*, 15.

⁴² On al-Mazrū‘ī, perhaps the most celebrated Muslim intellectual in East Africa of his time, see Elmasri, “Sheikh al-Amin bin Ali Mazrui” and Salim, “Un réformiste moderne.”

⁴³ Elmasri, “Sheikh al-Amin bin Ali Mazrui,” 230.

Muslims did not bear fruit during his lifetime.⁴⁴ The few attempts to add “secular” subjects to the religious curriculum in certain Islamic schools of Mombasa were short-lived, as was the Mombasa Institute of Muslim Education (MIOME) that was turned into a purely secular school in 1947, only a few years after its establishment.⁴⁵

Throughout the colonial period opposition to “Western” education remained particularly strong among the representatives of the Ḥaḍramī tradition of learning.⁴⁶ Their rejection of modern schools continued well into the post-colonial era, although ‘Abd al-Raḥman b. Aḥmad al-Badawī, a grandson of Ḥabīb Ṣāliḥ better known under the name Sharif Khitamy (died 1425/2004), taught Islamic subjects at MIOME in the mid-1940s and later sent his own sons to government schools in Mombasa. On their occasional visits to Lamu, however, his sons still felt the negative attitude towards “secular” schooling when their age-mates publicly denounced them as *kuffār* (unbelievers) simply because they attended a modern school.⁴⁷

Whereas secular education as introduced in the colonial period posed a challenge to the Muslim community in general, the increasing influence of reform-oriented Muslim scholars from the early 1970s onwards came as a particular threat to the guardians of the Ḥaḍramī tradition. The emergence of the “new ‘*ulamā*’,” as Mohamed Bakari has called them,⁴⁸ and the spread of new models of Islamic learning had the potential to undermine the religious authority of the *sāda* and other scholars affiliated to the Ḥaḍramī network. At that time, the major promoter of reformist ideas derived from the Salafiyya in Egypt and the Wahhābiyya in Saudi Arabia was Abdallah Saleh Farsy (‘Abdallāh Ṣāliḥ al-Fārisī, born 1330/1912, died 1403/1982). Coming from a family with Omani roots, Farsy spent almost two decades in Zanzibari government service before leaving the island a few years after the 1964 revolution to take residence in Mombasa. In 1969 he was appointed Chief Kadhi of Kenya, an office he held until the early 1980s. Although not a teacher himself, Farsy was able to inspire young urban-based Muslims, some of whom went to pursue a higher religious education abroad.⁴⁹ On their return from countries such as Saudi-Arabia, Egypt, and Sudan, many of the young, reform-minded scholars entered the educational sector. Since the 1980s, *madrasas* have

⁴⁴ He was also a “champion of women’s education” (Elmasri, “Sheikh al-Amin bin Ali Mazrui,” 234), an idea that was not met with enthusiasm by many of his contemporaries (see Salim, “Un réformiste moderne,” 67).

⁴⁵ Cruise O’Brien, “Coping with the Christians,” 206; Salim, “Un réformiste moderne,” 70. The college exists up the present day as the Mombasa Polytechnic.

⁴⁶ See Romero, *Lamu*, 177-8, with particular reference to Aḥmad al-Badawī Jamal al-Layl, the eldest son of Ḥabīb Ṣāliḥ who died in 1939, only four years after his father.

⁴⁷ Personal communication, Muhdhar Khitamy, Mombasa, July 2005.

⁴⁸ Bakari, “The new ‘Ulama.’”

⁴⁹ *Ibid.*, 182.

mushroomed along the coast and in many Kenyan cities, often with financial support from Saudi-Arabia or by so-called “philanthropists” from the Gulf States.⁵⁰

The activities of the new generation of Muslim scholars had several important effects. Firstly, their educational enterprises focused less on the teaching of Arabic, which remained prominent in the institutions linked to the Ḥaḍramī network. Instead, they made Kiswahili the medium of instruction, relegating Arabic to a minor role. The growing body of Islamic literature in Kiswahili reflected the same tendency towards the “Swahilization” of religious knowledge.⁵¹ Following the example of Shaykh al-Amīn al-Mazrū‘ī, the first Muslim intellectual to publish widely in Kiswahili, Abdallah Saleh Farsy and some of his students became prolific writers. As a result, religious ideas left the classrooms and mosque circles and became easily accessible to the average Muslim.⁵² This, in turn, significantly reduced the dependence of ordinary Muslims on the “old” guardians of Islamic knowledge, a development captured in Farsy’s famous dictum, “it is not necessary to follow a Sheikh or a Sharif.”⁵³

In addition, the curriculum offered in the newly established *madrasas* differed from the one taught in the Ḥaḍramī institutions. Some subjects that figured prominently in the Ḥaḍramī syllabus, such as *maulidi* poetry, Sufism, or advanced jurisprudence, were not even mentioned in the schools run by the reform-oriented “new ‘ulamā’.” While most of these *madrasas* provided education on an intermediary level, a few institutions of higher learning were designed to produce graduates who could pursue their studies at the university level in Saudi Arabia, Egypt, or elsewhere in the Arab world.⁵⁴ The new intermediate *madrasas* closed the gap between higher Islamic learning and basic Qur’ānic education and thus enabled the reformists to reach new and larger audiences, thereby reinforcing the effect of the dissemination of Islamic literature in Kiswahili. The proliferation of such schools especially in the 1980s and 1990s further undermined the position of the Ḥaḍramī scholars as the sole transmitters of Islamic learning.

In some instances, the restructuring of the *madrasa* curriculum was not limited to dropping a few “traditional” disciplines. Since the 1980s, several Kenyan graduates of Islamic universities abroad have started to set up a new type of Islamic

⁵⁰ On the boom of Islamic schools in rural areas see Sperling, “Rural madrasas.” As Sperling points out, there was frequently a particular agenda connected with the donations (ibid., 206–7).

⁵¹ For details see Lacunza-Balda, “Translations of the Quran.” I have discussed the irony of this development elsewhere (Seesemann, “African Islam or Islam in Africa,” 242–6).

⁵² See Salim, “Un réformiste moderne,” 69.

⁵³ Quoted in Lacunza-Balda, “Translations of the Quran,” 114.

⁵⁴ See Kahumbi, “Role of the madrasa system,” 330–2. Higher Islamic learning with a reformist orientation and an emphasis on a good command of Arabic is offered in a few institutions in Nairobi and Mombasa, the most prominent being the Islamic Institute at Kisauni.

educational institutions where “secular” subjects were added to the curriculum. The declared aim of the so-called “integrated system” was to impart marketable skills to a future Muslim elite, who would be able to compete with non-Muslims in the professional sphere, while maintaining a strong Islamic identity.⁵⁵ Most schools that adopted this system require the students to attend morning and afternoon lessons in order to cover the full range of both the Islamic and the “secular” disciplines. Although the long-term impact of the “integrated curriculum” still remains to be seen, this school type seems to have the potential to emerge as a viable response to some of the educational challenges facing the Muslim community in Kenya.

It was not only the rapid development of the educational projects initiated by the “new ‘*ulamā*” that put the *sāda* on the defensive. The former missed no opportunity to denounce some of the religious rituals associated with the ‘Alawiyya as “reprehensible innovations” (Kiswahili, *bidāa*; from Arabic, *bid‘a*), i.e. beliefs or practices that are not endorsed by the Qur’ān or the Sunna.⁵⁶ In particular, they took offence at the *maulidi* celebrations and the visits to the graves of saintly persons, two characteristic features of the Ḥaḍramī tradition in East Africa and elsewhere. Against such allegedly “un-Islamic” practices, the advocates of Islamic reform promoted their own understanding of Islam, which they claimed to be more authentic and occasionally also more “modern” than the “traditional” version of Islam as represented by the Ḥaḍramī scholars.⁵⁷

At first sight, reformist discourse seems to have gained the upper hand in the Muslim public sphere of Kenya, relegating the Ḥaḍramī tradition, which had started into the 20th century as an influential movement of religious education and reform, to a marginal role. The “new ‘*ulamā*” are more media savvy, they have greater resources, and have a stronger presence in the public sphere. It is perhaps more than a coincidence that some academic observers seem to echo the *bidāa* theme of the reformers. So-called “Swahili Islam,” which, although ill-defined, actually bears many traits characteristic of the Ḥaḍramī tradition, appears as “popular religion,” or, in more recent academic parlance, as “local Islam.”⁵⁸ Both discourses grant the reformists the privilege to speak for “orthodox” Islam (what-

⁵⁵ Personal communication, Sharif Hussein al-Baydh, Malindi, August 2003. Sharif Hussein, a member of a well known *sāda* family, has been involved in the establishment of an “integrated school” in Malindi. – I borrow the expression “marketable skills” from Robert Launay (*Beyond the Stream*, 94), whose account of education in northern Ivory Coast bears considerable resemblance to coastal Kenya (see *ibid.*, Chapter 4).

⁵⁶ Bakari, “The new ‘Ulama,” 181–5.

⁵⁷ See Kresse, “Swahili Enlightenment,” who frames his analysis of reformist thought in terms of “enlightenment.”

⁵⁸ A recent example of the rather simplistic dichotomy “local” or “popular” Islam versus “orthodoxy” is Kim, *Islam among the Swahili* (see in particular Chapter 3). See the detailed discussion of terminological and conceptual questions in Seesemann, “African Islam or Islam in Africa.”

ever one may understand by “orthodox”); both tend to depict “popular Islam” as a relic of a superstitious past, and both suggest that the tide has ultimately turned against the Ḥaḍramī tradition.⁵⁹

However, as the following section proposes to show, representatives of the Ḥaḍramī network were able to respond to the challenges of Islamic reformism and modern education, and some have done so with remarkable success. Educational reforms provided the key to the reassertion of the Ḥaḍramī tradition of Islamic learning and the related beliefs and practices.

Mambrui: The Renewal of “Tradition”

Probably the most spirited reaction to the reformist challenge came from Mambrui, a small town located on the Indian Ocean coast, about 100 miles north of Mombasa. The initiator of this response was Sharīf Muḥammad b. Sa‘īd al-Bayḍ (born 1361/1942), the scion of another *sāda* family with Ḥaḍramī roots. In many ways the history of this family mirrors the eventful development of Islam and education in coastal Kenya.

The first member of the al-Bayḍ clan to live in what is today Kenya was Sharīf Muḥammad’s grandfather, ‘Abdallāh b. Sa‘īd al-Bayḍ, whose father Sa‘īd b. Sālim had emigrated from the South Arabian town of Shihr to Zanzibar towards the middle of the 19th century.⁶⁰ While in Zanzibar, Sa‘īd b. Sālim married a woman from Malindi, where ‘Abdallāh was born in 1278/1861–2. As a young man ‘Abdallāh travelled to the homeland of his forefathers to study, following a common practice among Ḥaḍramī migrants. One of his teachers there was ‘Alī Muḥammad al-Ḥabshī in Say‘ūn. According to Sharīf Muḥammad’s account, it was ‘Alī al-Ḥabshī who told ‘Abdallāh about Ḥabīb Ṣāliḥ and his activities in Lamu.⁶¹ In 1311/1893, when ‘Abdallāh returned to East Africa, ‘Alī al-Ḥabshī supplied him with a letter to Ḥabīb Ṣāliḥ, allowing the latter to perform the *maulidi* on the last Thursday of the lunar month of Rabī‘ al-Awwal, as had been the practice in the *ribāṭ* of Say‘ūn since 1306/1888.

From 1328/1910 onwards, the *maulidi* performance in Say‘ūn, Lamu, and other places under al-Ḥabshī’s influence was based on a work composed by al-Ḥabshī

⁵⁹ Cf. Kresse’s remarks on the dialectics of reform in East Africa (“Debating *maulidi*,” 217; see also *ibid.*, 211, for a critique of the concept of “Swahili Islam”).

⁶⁰ This paragraph is based on an interview with Sharīf Muḥammad b. Sa‘īd b. ‘Abdallāh al-Bayḍ that I recorded in Mambrui on December 25, 2005.

⁶¹ “Whenever Ḥabīb ‘Alī talked about the East African coast, he mentioned Ḥabīb Ṣāliḥ” (Sharīf Muḥammad b. Sa‘īd al-Bayḍ, interview, Mambrui, December 25, 2005).

under the title *Simṭ al-durar fī akhbār mawlid sayyid al-bashar*.⁶² A few years later, ‘Alī al-Ḥabshī ordered Ḥabīb Ṣāliḥ to authorize ‘Abdallāh al-Bayḍ to perform his own *maulidi* ceremony in either Mambrui or Malindi. ‘Abdallāh, who had in the meantime concluded a marriage with one of Ḥabīb Ṣāliḥ’s daughters, decided to take residence in Mambrui. He held his first *maulidi* celebration there in 1333/1915 and called his own religious centre al-Riyāḍ, emulating the example of Lamu and Say’ūn.

After ‘Abdallāh al-Bayḍ had passed away in 1344/1925–6, his adolescent sons Sa‘īd (born 1330/1912) and ‘Alī went to Lamu to stay with their maternal grandfather Ḥabīb Ṣāliḥ. On the completion of his studies, Sharīf Sa‘īd b. ‘Abdallāh married a daughter of Aḥmad al-Badawī b. Ḥabīb Ṣāliḥ and opened a wholesale business in Lamu. In addition to his career as a trader, Sharīf Sa‘īd followed in his father’s footsteps and devoted much of his time to increasing the religious reputation of Mambrui. In 1351/1931–2 he built a new mosque in Mambrui, and eleven years later (in 1362/1943) he founded his own school which he called Madrasat al-Nūr. According to his anonymous biographer, Sharīf Sa‘īd was an indefatigable traveller and teacher who constantly worked for the spread of Islam and Islamic knowledge, be it in his hometown or in Uganda, where he is said to have converted thousands of people to Islam and coordinated the establishment of numerous mosques and *madrasas*.⁶³

Throughout the 1940s the Madrasat al-Nūr seems to have operated as a branch of the Riyāḍ mosque-college in Lamu. In 1949, however, a rift occurred between ‘Aydarūs b. Ḥabīb Ṣāliḥ, the head of the Riyāḍ at the time, and the Comorian community on the island.⁶⁴ This resulted in the exodus of most Comorian scholars, and several of them joined the Madrasat al-Nūr as teachers. Mambrui’s status as a centre of Islamic learning received a further boost in 1382/1962 when Sharīf Sa‘īd decided to turn his *madrasa* into a fully-fledged boarding school with a standardized curriculum and formal classes. He involved the local people in the planning and initiated the construction of a new school building, which was completed shortly before his death in 1383/1963.

The first principal of the “new” Madrasat al-Nūr was Sharīf Sa‘īd al-Bayḍ’s son Muḥammad, popularly known as Ustādh Muḥammad. According to his own account, he ran the school with great success for more than twenty years, producing a large number of graduates who became teachers, preachers, and imams. In

⁶² On the adoption of *Simṭ al-durar* as the principle *maulidi* text in Kenya see Badawī, *al-Riyāḍ*, 19; Lienhardt, “Mosque College of Lamu,” 233–4; El Zein, *Sacred Meadows*, 136–7; Bang, *Sufi and Scholar*, 149.

⁶³ [Anonymous], *Tarekbe ya Sharif Said al-Beidh*.

⁶⁴ See Romero, *Lamu*, 171–2 (but note the inaccuracies in her account of the al-Bayḍ family); cf. El Zein, *Sacred Meadows*, 161. Sharīf Muḥammad b. Sa‘īd al-Bayḍ referred to the incident as “a small *fitna*” (personal communication, Mambrui, December 2005).

the mid-1980s, however, a conflict broke out over the religious orientation of the college. Ustādh Muḥammad attributes the discord to what he describes as the gradual infiltration of the school by “Wahhābī” forces.⁶⁵ Whatever the case, the conflict ended with Ustādh Muḥammad’s withdrawal from the Madrasat al-Nūr. With the financial support from Ḥaḍramī donors he was able to acquire a piece of land adjacent to the school and the Riyād mosque. In 1406/1986 he established an independent boarding school, the Madrasat al-Ghannā’ al-Islāmiyya.

From the outset Muḥammad b. Sa’īd al-Bayḍ wanted the school to be different from others. Even though he thought the Madrasat al-Nūr had provided several generations of students with a sound religious education, his earlier teaching experience left him unsatisfied with the efficiency and the speed of learning especially at the advanced level. Higher Islamic education in Ḥaḍramī institutions such as the Riyād in Lamu usually consisted of studying a fixed number of scholarly works in Arabic that cover the relevant Islamic disciplines, including Arabic grammar, rhetoric and literature, *ḥadīth* (Prophetic traditions), *fiqh* (jurisprudence), *tawḥīd* (theology), *tafsīr* (Qur’ān interpretation), and *taṣawwuf* (mysticism).⁶⁶ Typically the teacher would read sections from the book in the classroom while the students take notes or, depending on the availability of books, follow the text in their own copies. In this system the teacher dictates the speed of learning, but most instructors tend to adapt to the pace of the slower students rather than the advanced ones. As a result, Ustādh Muḥammad claims, progress was often delayed.

These observations made Ustādh Muḥammad think of possible alternatives. He found his solution in a system he calls “individual reading” (*qirā’a fardiyya*). Here, the student is supposed to read a fixed set of Arabic books covering all relevant disciplines. Instead of studying the texts in a group led by the teacher, each student reads the assigned books individually and at his own pace. Classes would still meet for certain subjects, including some that are not directly religious, such as geography, history, mathematics, and logic. But the more the student advances, the more he does his assignments on an individual basis. Twice a day the students report to Ustādh Muḥammad or one of his assistants, who are either senior students or employed teachers. In these meetings each student reads portions from his text aloud in front of the instructor and translates selected phrases into Kiswahili. The instructor carefully follows how the student renders the text and corrects him if necessary. In this manner the students of al-Ghannā’

⁶⁵ According to Sharīf Muḥammad’s version, the “Wahhābīs” took advantage of the statutes of the *madrasa*, which affirmed every Muslim’s right to join the school as a student or a teacher. Over time more and more “Wahhābīs” secretly joined the teaching staff, until they claimed to hold the majority (interview, Mambrui, December 25, 2005).

⁶⁶ See Khitamy, “Role of the Riyadhha Mosque-College.”

al-Islāmiyya proceed over a period of up to eight years, covering a wide range of Arabic books from all relevant Islamic disciplines.⁶⁷

Although this system gives the students the freedom to study at their own pace and to determine to some extent the order in which they study the assigned books, the syllabus follows a clear and coherent structure. Ustādh Muḥammad has divided the complete curriculum into eight parts that are in turn divided into altogether 112 modules based on a book or lectures in any given subject. Coupled with a rigid time management, where the first period of study starts before sunrise right after the early morning prayer, the “individual reading” method has apparently led to a significant increase in the speed of learning.

It may appear as an irony that the new style of instruction partly draws on teaching methods used in the Ḥaḍramawt before the establishment of the *arbita* in the late 19th century CE. In fact, as Freitag argues, the major novelty of the *ribāt* lay in the shift from individualized instruction to structured group instruction.⁶⁸ The system introduced by Ustādh Muḥammad constitutes a synthesis of previous and more recent educational methods, as it is tailored to accommodate the individual needs and capacities of the students and at the same time prescribes a meticulous program of studies. Judging from my encounters with students at al-Ghannā’ al-Islāmiyya, the new system is tremendously efficient. The senior students were fluent in Arabic and had an impressive command of a wide variety of Islamic subjects. In addition to the more classical texts in the Islamic sciences, they are also familiar with some of the most recent products of Muslim scholarship in the Middle East.

Another significant feature of Ustādh Muḥammad’s school is the heterogeneous student population. Since its inception, al-Ghannā’ al-Islāmiyya has been a boarding school, and it has usually accommodated between 60 and 100 students at a time, with Kenyans constituting the majority. But the school has also attracted students from Somalia, Uganda, Tanzania, Malawi, and even as far as Burundi. On the completion of their studies in Mambrui, most graduates have established their own *madrasas* in the towns or villages of their origin, while others have started careers as imams and preachers. In any case, they played a crucial role in the creation and expansion of a new religious network coordinated by Ustādh Muḥammad.

Among those Muslims who do not identify with the reformist ideas as advocated by the “new *‘ulamā’*,” the Madrasat al-Ghannā’ al-Islāmiyya has become synonymous with the renewal of the Ḥaḍramī tradition of learning in East Africa.

⁶⁷ The disciplines include Qur’ānic sciences (recitation, exegesis), *ḥadīth*, the life of the Prophet Muḥammad and his companions, Arabic language (including grammar, calligraphy, and composition), rhetoric, classical Arabic literature (including pre-Islamic poetry and belles-lettres), *fiqh* with a focus on the Shāfi’ī School of Law, *tawḥīd*, *akhlāq* (ethics), Sufism, and *maulidi* poetry.

⁶⁸ Freitag, “Hadhramaut,” 170.

Ustādh Muḥammad himself proudly refers to Mambrui as al-Manbaʿ al-Rawwī, Arabic for “the source that quenches the thirst” (i.e., the thirst for knowledge). Although it is not the proper etymology of the name Mambrui, this epithet constitutes a play on words that describes the small town on the Indian Ocean as a paragon of the promotion and transmission of Islamic learning. As such, it reveals Ustādh Muḥammad’s self-perception as someone who has dedicated his life to the service of Islamic knowledge. Similarly, the fact that he uses the title *ustādh* (“professor”; the common way to address a scholar in Arabic) instead of *sharīf* indicates that he prefers his religious authority to be based on knowledge rather than on his descent from the Prophet Muḥammad.

This is not to say that Muḥammad b. Saʿīd al-Bayḍ would rather dispense with the hereditary authority of the *sāda*. But the importance he accords to learning and knowledge clearly indicates a shift in emphasis, and conceivably also a response to the severe criticism the *sāda* received from representatives of the reformist faction, such as Abdallah Saleh Farsy quoted above. Given Ustādh Muḥammad’s emphasis on knowledge as the proper source of religious authority and the innovative potential of his educational methods, it is perhaps not entirely accurate to describe him as “a pillar of traditionalism,” as Mohamed Bakari has suggested.⁶⁹ The attribute “traditionalist” only applies to Muḥammad b. Saʿīd al-Bayḍ with respect to his negative attitude towards “secular” education and to his staunch commitment to the “traditional” canon of Ḥaḍramī scholarship. For his educational purposes, which are designed to train future *madrassa* teachers, preachers, and imams, “secular” schools only distract the students from achieving their aim. Ustādh Muḥammad’s reservations even include the more recent “integrated” schools that combine the teaching of Islamic and “secular” subjects. Although he claims that he does not have objections “in principle,” he maintains that, “in such schools the students lean more towards the worldly subjects than the religious ones. As long as the religious side is stronger than the worldly one, I have no objection. But this is usually not the case.”⁷⁰ This attitude, which reflects the rejection of “secular” education among Muslims during the colonial period, is perhaps the most “traditional” aspect of Ustādh Muḥammad’s approach.

As far as the curriculum of al-Ghannāʿ al-Islāmiyya is concerned, the strong Ḥaḍramī component does not mean that the school has to be qualified as “traditional.” During his frequent and extensive travels to Saudi-Arabia and the Gulf States, Ustādh Muḥammad has been busy making new acquisitions for his large library. He thus stays connected with the most recent trends in Islamic scholarship, and whenever he comes across new books he believes to be useful, he encourages his students to read them and occasionally makes a new work part of the

⁶⁹ Bakari, “The new ‘Ulama,” 187. See also his portrayal of Ustādh Muḥammad’s *madrassa* (ibid., 187–8).

⁷⁰ Interview, Mambrui, December 25, 2005.

syllabus. A good example is *al-Mawsūʿa al-Yūsufiyya*, a massive compendium of scholarly arguments in support of Sufism by a contemporary Syrian author.⁷¹ According to Ustādh Muḥammad, the study of this work is designed to help his students respond to the arguments of the “*takfīriyyūn*” (“those who call other Muslims unbelievers”). The latter term refers to reformists who have adopted the Wahhābī practice of *takfīr*, i.e., accusing other Muslims of unbelief, usually on account of their alleged contravention of the principles of monotheism.

The Madrasat al-Ghannāʾ al-Islāmiyya of Muḥammad b. Saʿīd al-Bayḍ is thus an example of a dynamic and flexible response—and not a very “traditional” one for that matter—to the rise of reformist tendencies among Kenyan Muslims. His successful attempt to restructure Islamic education, and higher learning in particular, was to a large part motivated by the hope to curb the influence of the “new *ʿulamāʾ*” through the promotion of a different religious agenda. Although “secular” education appears to be almost an anathema in Mambrui, Ustādh Muḥammad acknowledges the importance of modern technology, and he can count on the support and donations from Muslim professionals and businessmen who have made successful careers in the modern sector. But he sees his mission as carrying the torch of a renewed Ḥaḍramī tradition of learning and passing it on to future generations.

Conclusion

The study of Ustādh Muḥammad and his Madrasat al-Ghannāʾ al-Islāmiyya can teach us several lessons. First and foremost, it disproves the conventional view that the purportedly “traditional” Islam associated with Ḥaḍramī scholarship and the ʿAlawiyya is on the way out. The above analysis also shows that it is seriously misleading to reduce the contemporary Ḥaḍramī tradition to a “local” or “popular” expression of Islam. The relative success of the educational enterprises run by reformist scholars, combined with the apparent dominance of the “new *ʿulamāʾ*” in the public sphere, might suggest otherwise, but a closer look behind the scenes reveals that the Ḥaḍramī tradition of learning has retained much of its intellectual vigour, without losing its popular appeal.

This is not to assert that everything is just as it used to be. Islamic education as taught in institutions linked to the Ḥaḍramī network over the last 150 years has been subject to substantial changes. The course of Ḥaḍramī educational history seems to follow a cyclical pattern, where periods of decline alternate with times of revival. In other words, a particular tradition can become subject to reform,

⁷¹ Muḥammad, *al-Mawsūʿa al-Yūsufiyya*.

which in turn becomes susceptible to future revisions.⁷² The introduction of “individual reading” as a teaching method by Muḥammad b. Sa‘īd al-Bayḍ is a case in point. While the *arbiṭa* of late 19th-century Ḥaḍramawt replaced individualized instruction with structured learning in order to improve the efficiency of learning, Ustādh Muḥammad turned to a variation of the very same and presumably outdated method in order to bring about an educational renewal.

The dialectic of tradition and reform also manifests itself in other facets of the trajectory of Ḥaḍramī scholarship and institutions in Kenya. In the late 19th century, it was the ‘Alawiyya led by Ḥabīb Ṣāliḥ that questioned and undermined the religious authority of the *waungwana*, the local elites at the time. One century later, the Kenyan representatives of the ‘Alawiyya, long established as local elites in their own right, were themselves confronted with a challenge to their authority, when the “new ‘*ulamā*’” claimed the right to define “authentic” Islam and reached out to new and larger audiences among the Muslims of Kenya.

Interestingly, in his response to the new challenge, Ustādh Muḥammad seems to have borrowed certain elements from the reformist model. For instance, his educational efforts also aim at filling the gap between basic and higher Islamic education by producing future teachers of an intermediate *madrassa* curriculum. In addition, by emphasizing a high standard of Islamic learning as the basis of religious authority, rather than solely relying on his rank as a *sharīf*, Ustādh Muḥammad tried to reassert the religious legitimacy of Ḥaḍramī scholarship. This strategy was at least partly successful in countering the attempts of the “new ‘*ulamā*’” to undermine Ḥaḍramī claims to religious leadership. The Madrasat al-Ghannā’ al-Islāmiyya constitutes a new synthesis of Ḥaḍramī elements and transnational modes of Islamic expression, a synthesis that defies simple identification with either “tradition” or “reform.”

Archival Sources

Public Record Office London (PRO), BW (Records of the British Council):

90/71, Report by the Fact-Finding Mission to Study Muslim Education in East Africa, [s.a., ca. 1957].

90/101, Sir Bernard Reilly’s Report on Arab Problems in Kenya and Zanzibar, 1948.

⁷² Cf. Kresse, “Debating *maulidi*,” 217. See also Loimeier, “Traditions of reform,” for an extensive discussion of similar dynamics in Senegal and Tanzania.

Bibliography

AHS = *African Historical Studies*

INAMO = *Informationsprojekt Naher und Mittlerer Osten*

JIMMA = *Journal, Institute of Muslim Minority Affairs*

JRA = *Journal of Religion in Africa*

TNR = *Tanganyika Notes and Records*

Ahmed, A. A.: "The impact of Hadrami scholarship on Kenyan Islam," in: Bakari / Yahya (eds.), *Islam in Kenya*, 158–67.

[Anonymous]: *Tarekhe ya Sharif Said al-Beidh*. [s.l., s.a.].

Badawī, Šālih Muḥammad ‘Alī [known as Shaykh Bā Ḥasan]: *al-Riyād bayna māḍīhi wa-ḥāḍirihī*. [s.l.] 1410/1989.

Bakari, Mohamed: "The new ‘Ulama in Kenya," in: Bakari / Yahya (eds.), *Islam in Kenya*, 168–95.

Bakari, Mohamed / Yahya, Saad S. (eds.): *Islam in Kenya. Proceedings of the National Seminar on Contemporary Islam in Kenya*. Nairobi: MEWA Publications 1995.

Bang, Anne K.: *Sufis and Scholars of the Sea. Family Networks in East Africa, 1860–1925*. London: RoutledgeCurzon 2003.

Becker, C. H.: "Materialien zur Kenntnis des Islam in Deutsch-Ostafrika," in: *Der Islam* 2 (1911), 1–48.

Bogonko, Sorobea Nyachieo: *A History of Modern Education in Kenya (1895–1991)*. Nairobi: Evans Brothers 1992.

Bujra, Abdalla S.: *The Politics of Stratification. A Study of Political Change in a South Arabian Town*. Oxford: Clarendon Press 1971.

Crozon, Ariel: "L’umma divisée. Les communautés musulmanes du Kenya," in: François Grignon / Gérard Prunier (eds.), *Le Kenya contemporain*. Paris and Nairobi: Karthala and IFRA 1998, 169–89.

Cruise O’Brien, Donal B.: "Coping with the Christians. The Muslim predicament in Kenya," in: Holger Bernt Hansen / Michael Twaddle (eds.), *Religion and Politics in East Africa*. London: James Currey 1995, 200–22.

Eisemon, Thomas O.: *Benefiting from Basic Education, School Quality and Functional Literacy in Kenya*. Oxford: Pergamon Press 1988.

Elmasri, F. H.: "Sheikh al-Amin bin Ali Mazrui and the Islamic intellectual tradition in East Africa," in: *JIMMA* 8 (1987), 229–38.

El Zein, Abdul Hamid M.: *The Sacred Meadows. A Structural Analysis of Religious Symbolism in an East African Town*. Evanston: Northwestern University Press 1974.

Freitag, Ulrike: "Hadhramaut: a religious centre for the Indian Ocean in the late 19th and early 20th centuries?," in: *Studia Islamica* 89 (1999), 165–83.

– Id. / Clarence-Smith, W. G. (eds.): *Hadrami Traders, Scholars, and Statesmen in the Indian Ocean, 1750s–1960s*. Leiden: Brill 1997.

Kahumbi, N. Maina: "The role of the madrasa system in Muslim education in Kenya," in: Bakari / Yahya (eds.), *Islam in Kenya*, 323–39.

Kim, Caleb Chul-Soo: *Islam among the Swahili in East Africa*. Nairobi: Acton Publishers 2004.

Khitamy, Ahmed Binsumeit: "The role of the Riyadhha Mosque-College in enhancing the Islamic identity in Kenya," in: Bakari / Yahya (eds.), *Islam in Kenya*, 269–77.

Kresse, Kai: "'Swahili Enlightenment?' East African reformist discourse at the turning point: the example of Sheikh Muhammad Kasim Mazrui," in: *JRA* 33,3 (2003), 279–309.

– Id.: "Debating *maulidi*: Ambiguities and transformations of Muslim identity along the Kenyan Swahili coast," in: Loimeier / Seesemann (eds.), *The Global Worlds of the Swahili*, 209–28.

Lacunza-Balda, José: "Translations of the Quran into Swahili, and contemporary Islamic revival in East Africa," in: Eva Evers Rosander / David Westerlund (eds.), *African Islam and Islam in Africa. Encounters between Sufis and Islamists*. London: Hurst 1997, 95–126.

Launay, Robert: *Beyond the Stream. Islam and Society in a West African Town*. Berkeley: University of California Press 1992.

Le Guennec-Coppens, Françoise: "Les Masharifu Jamalilil au Kenya", in: *Annuaire des Pays de l'Océan Indien* 6 (1979), 91–102.

Lienhardt, Peter: "The Mosque College of Lamu and its social background," in: *TNR* 52 (1959), 228–42.

Loimeier, Roman: "Traditions of reform, reforms of tradition: Case studies from Senegal and Zanzibar/Tanzania," in: Zulfiqar Hirji (ed.), *Plurality and Pluralism in Muslim Contexts*. Forthcoming.

– Id. / Rüdiger Seesemann (eds.), *The Global Worlds of the Swahili. Interfaces of Islam, Identity and Space in 19th- and 20th-Century East Africa*. Berlin: LIT 2006.

Martin, Bradford G.: "Notes on some members of the learned classes of Zanzibar and East Africa in the nineteenth century", in: *AHS* 4,3 (1971), 525–45.

Mitchell, Timothy: *Colonising Egypt*. Cambridge: Cambridge University Press 1988.

Muḥammad, Yūsuf Haṭṭār: *al-Mawṣū‘a al-Yūsufiyya fī bayān adillat al-ṣūfiyya*. Dimashq: Dār Kinān 1418/1998.

Peskes, Esther: *al-‘Aidarūs und seine Erben. Eine Untersuchung zu Geschichte und Sufismus einer ḥaḍramitischen sāda-Gruppe vom fünfzehnten bis zum achtzehnten Jahrhundert*. Stuttgart: Steiner 2005.

Pouwels, Randall L.: *Horn and Crescent: Cultural Change and Traditional Islam on the East African Coast, 800-1900*. Cambridge: Cambridge University Press 1987.

– Id.: "The East African coast, c. 780 to 1900 C.E.," in: Nehemia Levtzion / Randall L. Pouwels (eds.), *The History of Islam in Africa*. Athens: Ohio University Press 2000, 251–71.

Reichmuth, Stefan: "The interplay of local developments and transnational relations in the Islamic world: Perceptions and perspectives," in: Anke von Kügelgen / Michael Kemper / Allen J. Frank (eds.), *Muslim Culture in Russia and Central Asia from the 18th to the Early 20th Centuries*, Vol. 2: *Inter-Regional and Inter-Ethnic Relations*. Berlin: Schwarz 1988, 5–38.

Rohlinger, Louise: "Constructing Islam and Swahili identity. Historiography and theory," in: *The MIT Electronic Journal of Middle East Studies* 5 (2005), 9–20, <<http://web.mit.edu/cis/www/mitejmes/>>.

Romero, Patricia W.: *Lamu: History, Society, and Family in an East African Port City*. Princeton: Markus Wiener 1997.

Salim, Ahmad Idha: "Sheikh al-Amin bin Ali al-Mazrui: Un réformiste moderne au Kenya," in: François Constantin (ed.), *Les voies de l’islam en Afrique orientale*. Paris: Karthala 1987, 59–72.

Salvadori, Cynthia: *Through Open Doors. A View of Asian Cultures in Kenya*. Nairobi: Kenway Publications 1983.

Seesemann, Rüdiger: “Kenia: Muslime im politischen Wandel,” in: *INAMO* 41 (2005), 9–12.

– Id.: “African Islam or Islam in Africa? Evidence from Kenya,” in: Loimeier / Seesemann (eds.), *The Global Worlds of the Swahili*, 229–50.

– Id.: “Kenyan Muslims, the aftermath of 9/11 and the ‘war on terror’,” in: Benjamin F. Soares / René Otayek (eds.), *Islam, Globalization and Disengagement of the State in Africa*. New York: Palgrave Macmillan, forthcoming.

Sheffield, James R.: *Education in Kenya: An Historical Study*. New York: Teachers College Press 1973.

Sperling, David: “Islamization in the coastal region of Kenya to the end of the nineteenth century,” in: Bethwell A. Ogot (ed.), *Kenya in the 19th Century*. Nairobi: Bookwise Ltd. 1985, 33–82.

– Id.: “Rural madrasas of the southern Kenyan coast, 1971–92,” in: Louis Brenner (ed.), *Muslim Identity and Social Change in Sub-Saharan Africa*. Bloomington: Indiana University Press 1993, 198–209.

Starrett, Gregory: *Putting Islam to Work: Education, Politics, and Religious Transformation in Egypt*. Berkeley: University of California Press 1998.

Trimingham, John Spencer: *Islam in East Africa*. Oxford: Clarendon Press 1964.

Voll, John O.: “Islam as a special world system,” in: *Journal of World History* 5 (1994), 213–26.

Das maronitische Bildungswesen von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart. Ein knapper Überblick.

Carsten-Michael Walbiner

Einführung

In vielerlei Hinsicht stellen die Maroniten eine außergewöhnliche Erscheinung im nahöstlichen Völker- und Konfessionsgemisch dar. Entstanden in der Spätphase der christologischen Streitigkeiten der frühen Kirche hingen die Maroniten ursprünglich der Lehre vom Monotheletismus an, was sie in Gegensatz sowohl zur Reichskirche als auch den anderen Kommunitäten des Orients brachte. Noch vor dem 10. Jahrhundert verlagerten sie – bedrängt vom Islam und vor allem den Byzantinern – ihr Hauptsiedlungsgebiet aus dem heutigen Mittelsyrien nach den Gebirgsregionen des Nordlibanon, wo sie in relativer Abgeschiedenheit ein weitgehend nach eigenen Regeln geordnetes Leben als Bergbauern führten. In der Epoche der Kreuzzüge kamen die Maroniten in z. T. enge Beziehungen zu den Kreuzfahrern, und die maronitische Kirche unterstellte sich im späten 12. Jahrhundert dem Papst in Rom.¹

Die maronitische Gelehrsamkeit erreichte im Mittelalter nur ein sehr bescheidenes Niveau und kann nicht mit der anderer orientchristlicher Gemeinschaften wie etwa der Griechisch-Orthodoxen (Melkiten), Syrisch-Orthodoxen (Jakobiten) oder Kopten verglichen werden.² So wissen wir auch vor dem 16. Jahrhundert nichts von einer maronitischen Bildungseinrichtung, auch wenn in einigen Klöstern sicherlich Grundschulen zumindest für den Klerus unterhalten wurden.³ Als päpstliche Abgesandte die Maroniten Ende des 16. Jahrhunderts mehrfach visitierten, mussten sie einen hohen Grad an Unbildung von Volk und Klerus feststellen. Zwei Jahrhunderte später verfügten die Maroniten über das modernste Schulsystem im arabischen Raum, und zahlreiche Absolventen maronitischer Bildungseinrichtungen wurden zu Gestaltern jenes geistig-kulturellen Erwachens unter den Arabern, das gemeinhin als *an-nahḍa* bezeichnet wird. Heute unterstehen im Libanon neben zahllosen Schulen auch vier Universitäten der Leitung der

¹ Zur Geschichte der Maroniten und ihrer Kirche s. Dib, *L'Eglise Maronite*; Suermann, *Gründungsgeschichte*; Fahd, *Batārikat al-mawārīna*.

² Zum maronitischen Schrifttum bis zur Mitte des 15. Jahrhunderts s. Graf, *Geschichte*, Bd. 2, 94–102; in diesem Band auch Angaben zur Literatur- und Geistesgeschichte der anderen christlichen Kommunitäten im Nahen Osten.

³ Hanf, *Erziehungswesen*, 60–62.

maronitischen Kirche, die damit eine einzigartige Position unter den Kirchen des Orients einnimmt.

Vom ersten Absolventen einer europäischen Bildungseinrichtung bis zur Eröffnung des Maronitischen Kollegs in Rom (1584)

Im Folgenden sollen in groben Strichen jene Entwicklungen nachgezeichnet werden, die zu diesem ungewöhnlichen Aufblühen des Bildungswesens bei den Maroniten geführt haben. Von Beginn an gestalteten sich diese Prozesse als ein reger Austausch zwischen Ost und West. Das Bekenntnis zum katholischen Glauben brachte die Maroniten stärker als andere ostchristliche Gemeinschaften in enge Beziehungen zur Papstkirche und deren Institutionen. Auch wenn der Vatikan natürlich ein vorrangiges Interesse daran hatte, die maronitische Kirche und die von ihr gelehrten Glaubensinhalte einer strengen Kontrolle zu unterwerfen und sie so zu einem festen Teil des päpstlichen Herrschaftsbereiches zu machen, war der Ende des 15. Jahrhunderts einsetzende Bildungs- und Wissenstransfer keinesfalls einseitig. Schon Ġibrāʾīl Ibn al-Qilāʿī, der erste Maronit, der – auf Vermittlung der Franziskaner – von 1471 bis 1492 eine gründliche Ausbildung im Westen genoss, dürfte nicht nur westliches Gedankengut empfangen und später in seiner Heimat mittels vielfältiger spiritueller und literarischer Aktivitäten an seine Landsleute weitergegeben, sondern vielmehr seine Lehrer und Kommilitonen in Rom auch über die Verhältnisse in seiner Heimat unterrichtet haben.⁴

Als sich im 16. Jahrhundert die Beziehungen zwischen Rom und den Maroniten weiter festigten, ergab sich für die maronitische Kirche die Notwendigkeit, einige ihrer Söhne das Lateinische erlernen zu lassen, um die maronitische Sache in Rom zu vertreten bzw. die Korrespondenz mit dem Vatikan zu führen. Die Bemühungen der Patriarchen Šamʿūn al-Ḥadaṭī (1492–1524) und Mūsā al-ʿAkkārī (1524–1567), junge Maroniten zum Studium nach Rom zu schicken bzw. die Entsendung von europäischen Mönchen zur Unterrichtung der Jugend im Orient zu erreichen, waren jedoch nicht von Erfolg gekrönt.⁵ 1567 wurde seitens der Maroniten dann erstmals die Bitte nach der Einrichtung einer spezifischen Lehranstalt für ihre Kommunität in Rom formuliert.⁶ Im Vatikan stieß dieser Gedanke durchaus auf Gegenliebe. Im Gefolge des Konzils von Trient (1545–1563) ging die katholische Kirche daran, der protestantischen Gefahr auch durch die vermehrte Einrichtung von katholischen Bildungseinrichtungen zu begegnen, so auch für die orientalischen Kommunitäten. In einem Brief vom Jahre 1578 an den

⁴ Zu Ibn al-Qilāʿī s. al-Ġumaiyīl, *Zaġāliyyāt*, 29–47; Graf, *Geschichte*, Bd. 3, 309–333.

⁵ Šaiḥū, *aṭ-Ṭāʾifa al-mārūnīya*, 11, 83.

⁶ *Ibid.*, 83.

maronitischen Patriarchen brachte denn der zum Prokurator der Maroniten bestimmte Kardinal Antonio Carafa auch den Wunsch des Papstes zum Ausdruck, man möge sechs maronitische Jungen nach Rom schicken, damit sie dort studieren und in ihre Heimat zurückkehren sollen.⁷ Der Brief wurde durch den päpstlichen Delegaten Giovanni Battista Eliano übergeben, einen Jesuitenpater, der sich von 1578/79 zu einer Visitation bei den Maroniten aufhielt. Ein Besuch in Tripolis sollte auch dazu dienen festzustellen, ob es möglich sei, in der Stadt eine Schule zur Unterrichtung der maronitischen Jugend einzurichten. Eliano musste sich aber nach kurzem eingestehen, dass ein solches Vorhaben keine Aussicht auf Erfolg hat, weil sich die Maroniten in Tripolis in einem erbärmlichen Zustand der Erniedrigung und Armut befanden, der größere kulturelle Anstrengungen der Gemeinschaft illusorisch machte. Somit empfahl sich Rom als bester Ort für die Ausbildung maronitischer Kleriker.⁸

Einen dementsprechenden Vorschlag unterbreitete Eliano dann auch in seinen Berichten an den Papst,⁹ welcher nicht abgeneigt war, den Empfehlungen seines Abgesandten zu folgen und diesen schon 1580 auf eine weitere Visitationsreise nach Syrien und in den Libanon schickte, um zusätzliche Informationen zu sammeln und an der Festigung der Beziehungen zwischen den beiden Kirchen zu arbeiten. Eliano war fast ein ganzes Jahr in den Dörfern der Maroniten unterwegs, wo er sich ein genaues Bild von der Situation der Menschen machen konnte. Als wesentliches Instrument zur Beseitigung der allgegenwärtigen Unwissenheit und zur Befestigung des Glaubens sah er die Schaffung von Knabenschulen an. In einigen Schreiben spricht Eliano davon, dass man diejenigen, die im Libanon des Lesens und Schreibens kundig sind, an den Fingern abzählen könne. Eliano bemühte sich selbst um Abhilfe, indem er, wohin er auch kam, Lehrer für die Kleinen bestimmte. Meist handelte es sich um die Priester der Gemeinde, denen Eliano einen Lohn gab und den Patriarchen ermunterte, sie zukünftig mit einem Teil der Einnahmen aus den Kirchenstiftungen zu unterstützen.¹⁰ Die Bemühungen um die „Eröffnung von Knabenschulen an einigen Orten“ finden auch besondere Erwähnung im „Tätigkeitsbericht“ Elianos und seiner Begleiter.¹¹ Nachdem der päpstliche Visitator schon von seiner ersten Reise mit zwei jungen Maroniten nach Rom zurückgekehrt war, die dort höheren Studien nachgehen sollten, fand er auch während seiner zweiten Reise wieder einige aufgeweckte Knaben, die er für ein Studium in Rom empfahl.¹² Waren die ersten von Eliano nach Rom gebrachten Eleven noch im Collegio dei Neofiti untergebracht wor-

⁷ Ibid., 26.

⁸ Ibid., 28.

⁹ Ibid., 36, 42.

¹⁰ Ibid., 63.

¹¹ Ibid., 72.

¹² Ibid., 34, 78, 81.

den, stellte sich nun mit immer größerer Dringlichkeit die Frage nach der Schaffung einer speziellen Bildungseinrichtung für die Maroniten.

Nachdem Papst Gregor XIII. den Maroniten 1583 schon ein Hospiz gestiftet hatte, wandelte er dieses ein Jahr später in ein Studienkolleg um und gründete somit das berühmte Collegium Maronitarum, dessen finanzielle Absicherung durch reiche Schenkungen seitens des Papstes und anderer kirchlicher Würdenträger garantiert wurde. Die Leitung der Schule lag in den Händen der Jesuiten. Die Studenten erhielten eine fundierte Ausbildung in westlicher Theologie und Philosophie sowie in westlichen und östlichen Sprachen. Das Kolleg bestand bis 1798, ehe es nach der französischen Eroberung des Kirchenstaates konfisziert und aufgelöst wurde.¹³ Für gut zweihundert Jahre verfügte die maronitische Kirche mit dem Maronitischen Kolleg über eine Ausbildungsstätte, an der ein Teil des Klerus eine solide Ausbildung nach europäischen Maßstäben erhalten konnte. Auch wenn die Zahl der Eleven auf den gesamten Zeitraum der Existenz des Kollegs bezogen recht bescheiden blieb, nicht alle Studenten die Ausbildung erfolgreich beendeten und ein Teil von ihnen nicht in die Heimat zurückkehrte, konnte die maronitische Kirche in Gestalt der Absolventen doch auf ein intellektuelles Potential zurückgreifen, dessen die anderen Ostkirchen weitgehend ermangelten.¹⁴ Die zurückgekehrten Absolventen dienten ihrer Kirche auf unterschiedliche Weise, und nicht wenige erlangten hohe Kirchenämter. Ein nicht unbeträchtlicher Teil wirkte als Lehrer bzw. Verfasser oder Übersetzer von Büchern direkt daran mit, den Bildungsstand des heimischen Klerus und eines Teils der Laien zu heben.¹⁵ Darüber hinaus waren zahlreiche Absolventen des Kollegs daran beteiligt, Wissen über den Orient im Westen publik zu machen und den entstehenden orientalistischen Studien dort auf die Beine zu helfen.¹⁶

Erste Schulgründungen im Orient

Um den doch beträchtlichen Bildungsunterschied zwischen Ost und West auszugleichen, wurde 1624 im libanesischen Kloster H̄auqa eine Vorbereitungsschule

¹³ Zur Geschichte des maronitischen Kollegs s. Gemayel, *Les échanges culturels*, Bd. 1, 33–207; id. (al-Ġumaiyil), *al-Madrassa al-mārūniya*; Šfair, *ad-Dikrā al-mi'awīya*.

¹⁴ Siehe die 280 Namen umfassende Liste der Eleven in: Gemayel, *Les échanges culturels*, Bd. 1, 95–136.

¹⁵ Zu diesem Aspekt siehe Gemayel, *Les échanges culturels*, Bd. 2; vgl. aber die skeptischen Einschätzungen von Salibi, *The modern history*, 122, und Volney (s. unten S. 71).

¹⁶ Siehe Walbiner, „Oriental Contributions“ und die dort genannte Literatur.

für die zukünftigen Studenten des Maronitischen Kollegs ins Leben gerufen, allerdings ohne den gewünschten Erfolg.¹⁷

Das 17. Jahrhundert sah dann – insbesondere nach der Einrichtung der Päpstlichen Kongregation zur Verbreitung des Glaubens (Propaganda Fide) im Jahre 1622, die fortan die Missionsaktivitäten der katholischen Kirche koordinierte – den verstärkten Zustrom westlicher Missionare in den syrischen Raum,¹⁸ was durch Gründung verschiedener Schulen auch zu einer Erweiterung des Bildungsangebots für die orientalischen Christen führte, wenngleich die Wirksamkeit dieser Aktivitäten im Vergleich mit den späteren Jahrhunderten noch sehr punktuell und bescheiden blieb.¹⁹

Aleppo war im 17. Jahrhundert die zentrale Wirkungsstätte der westlichen Missionare und wurde zur Hauptstadt der geistigen Bewegung unter den arabischen Christen.²⁰ So nimmt es nicht wunder, dass gerade in dieser Stadt, die für lange Zeit die einzige mit einer zählbaren urbanen Konzentration von Maroniten blieb, eine wichtige Bildungsinitiative der maronitischen Kirche Gestalt annahm. 1662 entsandte der maronitische Patriarch den Priester Iṣṭifān ad-Duwaiḥī, der das Maronitische Kolleg mit glänzenden Leistungen absolviert und dann auf eine Karriere im Westen verzichtet hatte und in seine Heimat zurückgekehrt war, nach Aleppo, um die dortige maronitische Gemeinde zu betreuen und zu unterweisen. Die von ad-Duwaiḥī in Aleppo entfalteten Aktivitäten trugen ihm die größte Bewunderung und Dankbarkeit seitens der Aleppiner Gemeinde ein, die sich denn auch mit einem Brief vom Juli 1665 an die Propaganda Fide in Rom deutlich gegen Pläne aussprach, ad-Duwaiḥī aus Aleppo abziehen. So wird u. a. der von ad-Duwaiḥī angebotene Unterricht der Kinder hervorgehoben, denn dieser „hatte eine Schule des Syrischen, Arabischen und Europäischen (*al-ifrangī*) eröffnet und den Kindern mit äußerstem Ernst und Eifer den rechten Weg gewiesen“. Sollte er nun abberufen werden, wären die Maroniten in Aleppo gezwungen, ihre Kinder zu den „Häretikern“ zu schicken, damit sie das Arabische und das Europäische erlernen, so wie dies schon früher der Fall gewesen war.²¹ Zwar vermochten die Aleppiner letztlich die Abberufung ad-Duwaiḥīs, auf den höhere Aufgaben warteten, nicht zu verhindern – die von ihm ins Leben gerufene Bildungseinrichtung aber bestand fort und entwickelte sich unter der Leitung von Buṭrus at-Tūlāwī, eines anderen Absolventen des Maronitischen Kollegs in Rom, zu einer über mehrere Jahrzehnte hinweg florierenden Lehranstalt. Auch wenn über die konkreten Lehrinhalte und organisatorischen Abläufe und somit das Niveau

¹⁷ Siehe Gemayel, *Les échanges culturels*, Bd. 2, 659–666.

¹⁸ Heyberger, *Les Chrétiens*, 273 und passim; Cubbe, *I Maroniti d'Aleppo*, 163–176.

¹⁹ Hanf, *Erziehungswesen*, 63–64, 65.

²⁰ Siehe Walbinger, „Die Christen Aleppos“ und die dort angegebene Literatur.

²¹ Romačev, *Poslanie maronitov Xaleba*, 11, 16.

der Ausbildung wenig bekannt ist, steht doch außer Zweifel, dass aus der maronitischen Schule in Aleppo (*al-maktab* oder *al-kuttāb al-mārūnī*) bedeutende Intellektuelle und Kirchenführer verschiedener (katholischer) Kommunitäten hervorgingen wie die Maroniten ‘Abdallāh Qarā‘alī, Ğirmānūs Farḥāt und Ğibrā‘īl Ḥawā, die griechisch-katholischen Melkiten ‘Abdallāh Zāḥir und Niqūlā aṣ-Ṣā‘ig oder der katholische Armenier Makrdīġ al-Kassiḥ.²² Insbesondere das Beispiel des Ğirmānūs Farḥāt (1670–1732), der als vielseitiger Autor hervortrat und seinen Zeitgenossen als unübertroffenes Beispiel an Gelehrsamkeit galt, zeigt, dass es etwa einhundert Jahre nach der Aufnahme einer regulären Ausbildung für junge Maroniten in Rom auch im Orient selbst möglich geworden war, sich eine umfassende und durchaus auch westlichen Standards genügende Ausbildung anzueignen.²³ Seine wesentlichen Lehrer waren der mehrfach erwähnte Buṭrus at-Tūlāwī, ein weiterer maronitischer Gelehrter sowie ein muslimischer Scheich, bei dem Farḥāt und andere Chriten Arabischstunden nahmen.²⁴ Allerdings blieb die maronitische Schule in Aleppo ein zeitlich begrenztes Unternehmen, das, wie es scheint, mit dem Tode at-Tūlāwīs zum Erliegen kam.

Aber es gab auch andernorts Bemühungen, Schulen für die Unterrichtung der maronitischen Jugend ins Leben zu rufen. So stiftete Ğirġis Binyamīn, der Metropolit von Ihdin und Absolvent des Maronitischen Kollegs in Rom, 1690 eine Schule für die maronitische Ortschaft Zġurtā im Libanongebirge, deren Leitung er auch anfänglich übernahm. Später ging die Schule an die Jesuiten über.²⁵

Mit einem 1695 von drei Maroniten aus Aleppo, darunter zwei Absolventen der dortigen maronitischen Schule, teilweise nach dem Vorbild westlicher Kongregationen gegründeten maronitischen Mönchsorden, der erst Aleppiner und dann seit 1706 Libanesischer Orden hieß, erwuchs der maronitischen Kirche ein wichtiges Instrument für die Bildungsarbeit. Allerdings gab es innerhalb des Ordens auch heftige Auseinandersetzungen über die Gestaltung des monastischen Lebens, insbesondere über die Frage, inwieweit die Mönche in der Welt aktiv werden sollten. Auch bezüglich der Rolle von Wissenschaft und Bildung hatten die beiden ersten Generaloberen widersprüchliche Auffassungen.²⁶ Hatte anfänglich noch die weltzugewandte Position triumphiert, was u. a. dazu führte, dass der Bitte der Bewohner von Ihdin um Gründung einer Schule in ihrem Ort entspro-

²² Zur maronitischen Schule von Aleppo und ihrer Schülerschar s. al-Ḥāġġ, „Madrasat Ḥalab“; ar-Riḥānī, *al-Ab Buṭrus at-Tūlāwī*, 12–13, 15–16; al-Ġumaiyil, *al-Baṭriyark Istifān ad-Duwwaihī*, 22–23; Abī Ḥalīl, *al-Baṭriyark Ğibrā‘īl al-Blūzānī*, 19–63 (vgl. auch die Rezension des Verfassers dieses Aufsatzes in: *Oriens Christianus* 82 [1998], 271–272); Razzūq, *Ğirmānūs Farḥāt*, 29, Heyberger, *Les Chrétiens*, 282.

²³ Zu Leben und Werk s. Graf, *Geschichte*, Bd. 3, 406–428.

²⁴ Zu Farḥāts Ausbildungsgang s. Razzūq, *Ğirmānūs Farḥāt*, 29–31.

²⁵ Siehe Gemayel, *Les échanges culturels*, Bd. 2, 766–768.

²⁶ Nu‘mān, „Taṭauwur“, 389.

chen und ein mit der Unterrichtung der Kinder beauftragter Mönch in den Ort entsandt wurde,²⁷ setzte sich später die eher auf Weltabgeschiedenheit und Kontemplation ausgerichtete Fraktion durch. Die ersten Regeln des Ordens weisen Wissenschaft und Kultur nur eine nachrangige Rolle zu, was auch von den Modifikationen von 1725 und 1732 unberührt blieb. Auch wenn für die Mönche eine Lehrtätigkeit nicht prinzipiell ausgeschlossen wurde, waren doch in den Kanones gewisse Einschränkungen formuliert worden. In einem Kommentar heißt es, dass die Unterrichtung zwar nicht die eigentliche Aufgabe des Mönchs ist, allerdings bei Bedarf „zur Besserung der Lage des Volkes“ zulässig sei, jedoch nur im Kloster oder in dessen unmittelbarer Nähe.²⁸ Da der Bedarf offenkundig vorhanden war, kam es seitens des Ordens aber trotz dieser Vorbehalte zwischen 1707–1735 zur Gründung mehrerer Schulen, eine davon gar in Zypern, wo es seit dem Mittelalter eine maronitische Bevölkerungsgruppe gab.²⁹

Auch Kleriker, die aus verschiedenen Gründen aus dem Mönchsorden ausgeschieden waren, widmeten sich anfangs des 18. Jahrhunderts verschiedentlich der Unterweisung der Jugend, möglicherweise, weil ihnen dies ein Auskommen sicherte.³⁰ Dass die maronitische Bevölkerung der Unterrichtung ihrer Kinder eine zunehmende Bedeutung beimaß, wird daraus deutlich, dass mehrere Orte in den Klöstern um die Stellung von Lehrern nachsuchten.³¹

Die Libanesische Synode von 1736. Ausgangspunkt weitreichender Veränderungen

Das bedeutsamste Ereignis in der Geschichte der maronitischen Kirche in der frühen Neuzeit bildete die sog. Libanesische Synode, die 1736 unter „Beistand“ (*bi-muwāzara*) eines päpstlichen Beauftragten im Kloster von al-Luwaiza zusammentrat. Die Versammlung verabschiedete einen in Rom vorbereiteten Synodaltext, der in Anwendung der Beschlüsse des Konzils von Trient das Programm für eine weitgehende Reform und Erneuerung der maronitischen Kirche vorgab.³² Im sechsten Kapitel des vierten Abschnitts der Synodalakten, „Über die Schulen und den Unterricht“ (*fī l-madāris wa-d-durūs*),³³ wurden auch aus-

²⁷ Ibid., 389.

²⁸ Ibid., 390–391.

²⁹ Ibid., 392–395.

³⁰ Qazzī, „Muḍakkirāt“, 45/50, 49.

³¹ Ibid., 30, 50.

³² Zur Geschichte dieser Synode, insbesondere der Entstehung der Synodalakten, s. Atallah, *Le Synode Libanais*, Bd. 1.

³³ *al-Mağmaʿ al-iqlīmī*, 526–551. Vgl. auch die französische Übertragung der arabischen Erstübersetzung Yūsif Simʿān as-Simʿānīs in: Atallah, *Le Synode Libanais*, 357–377.

fürliche Festlegungen für die Gestaltung des Bildungswesens getroffen. So wurde den Vorstehern der Diözesen, Städte, Dörfer und Klöster, d. h. den Metropolen, Bischöfen, Pfarrern und Äbten, zur Aufgabe gemacht, „dort wo es keinen Lehrer gibt, einen Lehrer einzusetzen, die Namen der Knaben niederzuschreiben, die geeignet erscheinen, sich das Wissen anzueignen, und ihren Vätern zu befehlen, sie in die Schule zu schicken [wrtl.: zu treiben!], ggf. unter Zwang“.³⁴ Wenn es sich bei den Schülern um Waisen oder Arme handelt, so soll die Kirche oder das Kloster ihren Lebensunterhalt sicherstellen, ggf. aus den Einnahmen der sonntäglichen Almosen. Das Gehalt des Lehrers soll, sofern es sich nicht um einen Mönch handelt, zum einen durch die Kirche oder das Kloster und zum anderen von den Vätern der Kinder bestritten werden.³⁵ Auch die Ausbildung von Mädchen soll in den Frauenklöstern ihren Platz finden.³⁶ Neben der Einrichtung von Grundschulen wurde auch die Eröffnung von Schulen „nach dem Muster unserer römischen Schule“ in den Bischofssitzen und großen Klöstern vorgeschrieben. Die Synode legte auch das „allgemeine Reglement“ (*nizām ʿāmm*) fest, nach dem die Ausbildung an diesen kirchlichen Schulen zu erfolgen hat, dessen Beachtung den Lehrern entsprechend den zeitlichen und örtlichen Umständen vorgeschrieben wird.³⁷ Bezüglich der Lehrinhalte wird bestimmt, „die Knaben in den Schulen erstens das Lesen und Schreiben des Syrischen und Arabischen, sodann die Psalmen, darauf das Messbuch, das Brevier und das Neue Testament zu lehren. Wenn man dann bei einigen [Schülern] eine größere Fähigkeit zur Aufnahme der Wissenschaft feststellt, so lehre man sie die Grundlagen der Grammatik des Syrischen und Arabischen, sodann die Kunst des (liturgischen) Gesangs und den kirchlichen Kalender. Darauf lasse man sie zu den höheren Studien emporsteigen, das heißt zu Rhetorik, Poesie, Philosophie, Geometrie, Algebra, Astronomie und ähnlichen exakten Wissenschaften, sodann zu den Grundlagen des kanonischen Rechts, der Exegese der Heiligen Schrift, der dogmatischen und literarischen Theologie und insbesondere [zu dem], was man für den Empfang und die Spendung der Sakramente und die Kenntnis der Liturgie und (kirchlichen) Zeremonien für angemessen erachtet.“³⁸

Eine solch umfassende und anspruchsvolle Ausbildung konnte natürlich nur von den Absolventen des Maronitischen Kollegs in Rom vermittelt werden, denen folgerichtig „die Unterrichtung der Knaben in den Schulen und die Ausbildung der Leute in den umgebenden Dörfern im Gotteswort“ zur besonderen Aufgabe gemacht wurde.³⁹ Auch sollten sie für das Verfassen von arabischen Lehrbüchern

³⁴ *al-Mağmaʿ al-iqlīmī*, 529–530.

³⁵ *Ibid.*, 530.

³⁶ *Ibid.*, 540–541.

³⁷ *Ibid.*, 535, 546–548.

³⁸ *Ibid.*, 535–536.

³⁹ *Ibid.*, 536, 538–539, 546.

in den o. g. Fächern Sorge tragen, zumindest jedoch für deren Übersetzung aus dem Lateinischen.⁴⁰

Maronitische Kleriker, die sich um die Förderung des Schulwesens verdient gemacht hatten, wurden in den Synodalakten namentlich gewürdigt, was zweifelsohne auch als Aufforderung zur Nachahmung zu verstehen war. Erwähnung finden der Jesuit Buṭrus Mubārak, der die Schule in ʿAinṭūra stiftete, die er dann seinem Orden übergab, sodann der Metropolit Ğirġis Binyamīn, der – wie schon erwähnt – eine Schule in Zġurtā ins Leben gerufen und diese, unter der Bedingung, dass die Schüler in Arabisch und Syrisch unterrichtet werden und das Volk an den Sonn- und Feiertagen eine christliche Unterweisung erhält, ebenfalls an den Jesuitenorden abgetreten hatte, und schließlich der Priester Andrāwus Iskandar aus Zypern, ein Absolvent des Maronitischen Kollegs, der in Rom eine geistliche und akademische Laufbahn eingeschlagen und seine weltlichen Güter zu Gunsten von Schulründungen in seiner Heimat Zypern gestiftet hatte.⁴¹

Besonderes Augenmerk wurde auch auf die Unterrichtung im Arabischen gelegt, auch um zu vermeiden, dass die Eltern fürderhin ihre Kinder unter dem Vorwand, diese könnten „nicht wie erwünscht die Grammatik und insbesondere die arabische Poesie von den orthodoxen (d. h. rechtgläubigen = katholischen) Lehrern“ erlernen, „in die Hände von ungläubigen und sektiererischen Lehrern“ geben,⁴² wie dies offenkundig Usus war (siehe auch die diesbezüglichen Andeutungen im oben erwähnten Schreiben der Aleppiner Maroniten vom Jahre 1665). Deshalb erging per Synodalbeschluss an die „Oberen und Lehrer unserer Schulen in den Städten, Dörfern und großen Klöstern“ der Befehl, „sich eifrig um die Lehre der Grundlagen der arabischen Sprache zu bemühen, die auf kluge Weise niedergelegt wurden von Ğibrāʿil Farḥāt seligen Angedenkens, dem Erzbischof von Aleppo, in jenen Tagen, da er ein Mönch im maronitischen Orden des heiligen Antonius gewesen war, und die Studenten die Sammlung seiner Gedichte und andere seiner Werke in Prosa und Reim lesen zu lassen, damit sie in ihre Herzen die Liebe der Gottesfurcht [zusammen] mit der Wissenschaft und der Reinheit der arabischen Sprache aufnehmen. Was die Schriften der Ungläubigen und der Häretiker anbelangt, so untersagen wir ihre Lektüre und ihre Behandlung in den Schulen, selbst wenn sie übertoll von Beredsamkeit oder Wissenschaft sind, so lange nicht die Verirrungen auf Befehl des Bischofs oder seines Stellvertreters aus ihnen entfernt wurden.“⁴³

⁴⁰ Ibid., 546.

⁴¹ Ibid., 548–550.

⁴² Ibid., 550.

⁴³ Ibid., 550–551.

Moderne maronitische Autoren sehen in diesen Synodalbeschlüssen die Anfänge der Schulpflicht, der kostenlosen Volksbildung (für Bedürftige) oder auch des Mädchenunterrichts.⁴⁴

Wenn auch unter stark religiösen Vorzeichen, stellten die Festlegungen der Libanesischen Synode zweifelsohne das modernste und umfassendste Bildungskonzept dar, das seinerzeit im gesamten Nahen Osten existierte. Und auch wenn die wesentlichen Leitlinien durch den Vatikan vorgegeben wurden, flossen doch auch spezifisch maronitische Erfahrungen und Vorstellungen, die gleichermaßen in Europa (v. a. in Rom) und im Orient (z. B. H̄auqa und Aleppo) gemacht bzw. entwickelt worden waren, in die visionäre Aufgabenstellung für die weitere Entwicklung des Bildungswesens ein.

Die Gründung weiterer Schulen war sichtbarer Ausdruck des Bemühens um eine Umsetzung dieser Vorgaben.⁴⁵ Weiterhin war der inzwischen 300 Mitglieder zählende Maronitische Mönchsorden der wesentliche Träger dieser Bildungsaktivitäten.⁴⁶ Einen wichtigen Beitrag zur Realisierung der Schulprojekte leisteten die finanziellen Zuwendungen in Form von Stiftungen, die von kirchlichen und weltlichen Einzelpersonen aber auch von ganzen Dorfgemeinschaften geleistet wurden.⁴⁷ Der Stiftungszweck konnte sehr verschieden sein und reichte von der Unterweisung der Kinder der gesamten, z. T. religiös gemischten Dorfgemeinschaft bis hin zur Beschränkung auf die Angehörigen einzelner Familien.⁴⁸ Die 1752 in Dair al-Qamar durch die Stiftung der Gattin eines Emirs ins Leben gerufene Bildungseinrichtung wird von modernen maronitischen Autoren als die erste „demokratische“ Volksschule in der arabischen Welt gefeiert, legte die Stiftungsurkunde doch ausdrücklich fest, dass die Schule allen gesellschaftlichen Schichten offen stehen solle („für die Söhne des Dorfes und die Söhne der Herrinnen“).⁴⁹

Allerdings blieb die Umsetzung der Beschlüsse der Libanesischen Synode trotz all dieser Aktivitäten insbesondere bezüglich der Qualität des Unterrichts deutlich hinter den Vorgaben zurück, und es mussten letztlich mehr als 50 Jahre vergehen, ehe es gegen Ende des 18. Jahrhunderts zur Gründung einer höheren Schuleinrichtung kam, an der mehr vermittelt wurde als rudimentäres Grundwis-

⁴⁴ Abū ‘Abdū, „ar-Ruhbānīya al-mārūnīya“; Nu‘mān, „Taṭauwur“, 398, ‘Īd, „Taḡraba“, 83–86.

⁴⁵ Zu den Schulgründungen im 18. Jahrhundert s. Nu‘mān, „Taṭauwur“, 400; ad-Dibs, *al-Ġāmi‘ al-muḡaṣṣal*, 336–340.

⁴⁶ Zwischen 1696 und 1753 eröffnete der Orden 13 Schulen: neun davon in Klöstern und Dörfern und je eine in den Städten Dair al-Qamar, Tripolis, Sidon und Akkon (Abū ‘Abdū, „ar-Ruhbānīya“, 450–451).

⁴⁷ Siehe Nu‘mān, „Taṭauwur“, 401–403, Qazzī, „Taṭauwur“, 420–424.

⁴⁸ Siehe *ibid.*, 423.

⁴⁹ ‘Īd, „Taḡraba“, 84; Abū ‘Abdū, „ar-Ruhbānīya“, 451.

sen in Lesen, Schreiben und Rechnen (s. unten). Dass aber selbst diese bescheidenen Unterrichtsinhalte das allgemeine Bildungsniveau der maronitischen Gemeinschaft zu heben und ihr dadurch einen Vorteil vor den anderen Gemeinschaften, denen es selbst an diesen Möglichkeiten ermangelte, zu verschaffen vermochten, musste auch der ansonsten katholischen Aktivitäten sehr kritisch gegenüberstehende französische Aufklärer Constantin-François Volney eingestehen, der Syrien und Ägypten in den Jahren 1783 bis 1785 ausgiebig bereist hatte:

„Da der Römische Hof die Maroniten in seine kirchliche Gemeinschaft aufnahm, gab er ihnen in Rom ein Haus, wohin sie mehrere junge Leute schicken können, welche daselbst ohne Entgelt erzogen werden. Man sollte glauben, daß hierdurch die Europäische Denkungsart und Künste unter ihnen eingeführt worden wären; aber die Lehrlinge dieser Schule, werden bloß zu Mönchen erzogen, und bringen in ihre Heymath nichts weiter zurück als das Italianische, das ihnen nichts hilft, und ein theologisches Wissen, das ihrem Geist keine neuen Aussichten eröffnet; und so sinken sie bald in die Klasse der übrigen zurück. Drey oder vier Missionen, welche die Französischen Kapuziner zu Gaza, Tripoli und Bairout angelegt, haben auch keine beträchtlichen Veränderungen in den Köpfen der Bewohner bewirkt. Ihre Arbeit besteht darinnen, daß sie in ihrer Kirche predigen und den Kindern den Katechismus, die Nachahmung Christi des Thomas a Kempis und die Psalmen lehren, und sie im Lesen und Schreiben unterrichten. Ehedem hatten die Jesuiten auch zwey Missionen in ihrem Hause in Antoura; die Lazaristen sind an ihre Stelle getreten und setzen sie fort. Der wichtigste Vortheil, ist dieser, daß die Kunst zu schreiben unter den Maroniten bekannt und sie hierdurch in diesen Kantons das geworden sind, was die Kopten in Aegypten vorstellen, nämlich daß sie alle Stellen der Schreiber, Aufseher und Kiayas bey den Türken und vorzüglich bei den Drusen, ihren Allirten und Nachbarn, an sich gebracht haben.“⁵⁰

Durch die Auflösung der Jesuiten geriet auch das Maronitische Kolleg in Rom, das unter der Leitung des Ordens gestanden hatte, in eine tiefe Krise. Dies und einige Zwistigkeiten mit dem Vatikan ließen in dem Patriarchen Yūsuf Iṣṭifān den Wunsch reifen, in seinem Herrschaftsbereich eine eigene, von Rom unabhängige höhere Bildungseinrichtung für den maronitischen Klerus ins Leben zu rufen. So stiftete 1789 die Familie des Patriarchen das Kloster des Heiligen Antonius in ʿAin Waraqa als Klerikerseminar. Es dauerte jedoch noch bis zum Jahre 1797, ehe – u. a. durch eine seitens des Patriarchen vom Volk eingezogenen Sonderabgabe – die nötigen Mittel aufgebracht waren, um den Lehrbetrieb aufnehmen zu können. Die Schule war zwar vorrangig als Klerikerseminar gedacht, stand aber auch Laien offen. Sie existierte bis 1952.⁵¹ Nach dem Vorbild des Maronitischen Kollegs in Rom wurden vor allem Theologie und Philosophie sowie Sprachen unterrichtet.

⁵⁰ C. F. Volney's *Reise*, Bd. 2, 25.

⁵¹ Zur Geschichte des Kollegs s. al-Ġumaiyil, *Madrasat ʿAin Waraqa* und id. (Gemayel), *Les échanges culturels*, Bd. 2, 1002–1105.

Bis 1900 sind in den Registern der Schule 413 Schüler aus allen Regionen des Libanon sowie aus Orten im heutigen Syrien, Palästina und Zypern nachgewiesen. Zahlreiche von ihnen nahmen als Kirchenführer, Intellektuelle und erfolgreiche Geschäftsleute einen nicht unbeträchtlichen Einfluss auf die (kirchen-)politischen, geistigen und wirtschaftlichen Entwicklungen im syrisch-libanesischen Raum. Stellvertretend seien nur der auch politisch sehr aktive Bischof Niqūlā Murād, der Schriftsteller und Publizist Buṭrus al-Bustānī und der Geschäftsmann und Mäzen Rašīd ad-Daḥdāḥ genannt.⁵²

Das Vordringen Europas im 19. Jahrhundert

Allerdings blieb das Kolleg von ‘Ain Waraqa nur für einige Jahrzehnte die führende Bildungseinrichtung im syrischen Raum, der im 19. Jahrhundert zum Schauplatz konkurrierender Bildungsaktivitäten seitens protestantischer und katholischer Missionare wurde, die zum Aufbau eines ganzen Netzes von Missionsschulen führten und in der Errichtung zweier Institutionen der höheren Bildung in Beirut gipfelten – des protestantischen American College (später University) sowie der katholischen Universität Saint-Joseph –, die über lange Jahrzehnte zum Ausbildungsort der modern ausgerichteten intellektuellen Elite der gesamten arabischen Welt wurden und bis heute einen ausgezeichneten Ruf unter den Universitäten des Nahen Ostens genießen.⁵³

Aber auch die lokalen christlichen Kommunen trugen durch vielfältige Unternehmungen zu diesem Aufschwung des Bildungswesens bei. Am aktivsten waren nach wie vor die Maroniten, die ihr Schulsystem kontinuierlich weiter ausbauten.⁵⁴ Da sich die Aktivitäten der verschiedenen Missionen auf die Küstenstädte, vornehmlich Beirut, konzentrierten, lag die Verantwortung für die Unterrichtung der Jugend in den abgelegenen Gegenden weiter bei den Dorfpriestern und den Mönchsorden. Die maronitische Kirche machte beginnend mit der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre Bildungsangebote auch in Gebieten mit muslimischen Bevölkerungsteilen verfügbar, wo diese von muslimischen und dru-

⁵² Für eine ausführliche Liste der Absolventen s. al-Ġumaiyil, *Madrasat ‘Ain Waraqa*, 43–83 (die drei genannten Persönlichkeiten sind unter den Nummern 49, 156 und 163 verzeichnet).

⁵³ Zu den Bildungsaktivitäten der protestantischen und katholischen Missionen im Libanon s. Salibi, *The modern history*, 133–139; Qazzī, „Taṭāuwur“, 433–435; Madey, „Die römisch-katholische Kirche“, 98–102. Zu den beiden universitären Einrichtungen s. Havemann, *Geschichte*, 89–93.

⁵⁴ Als Beispiel für eine dieser Schulgründungen, die 1812 als bischöfliche Schule von dem Metropolitan Ġirmānūs Ṭābit ins Leben gerufen wurde und mehr als anderthalb Jahrhunderte bis 1974 existierte, sei auf die detailreiche Studie von Naḥḥūl, *Madrasat Kfarḥayy* verwiesen.

sischen „Herrscherfamilien“ teilweise auch angenommen wurden.⁵⁵ Allerdings fehlte es immer noch an modernen Lehrplänen und Unterrichtsmaterialien in den meisten kircheneigenen Schulen, und es wurde an traditionellen Methoden und Inhalten festgehalten.⁵⁶ Die wirtschaftlichen Veränderungen in der Region, die verstärkt zu einem Teil der kapitalistischen Weltwirtschaft wurde, vornehmlich aber die z. T. aus diesen Prozessen resultierenden bürgerkriegsartigen Auseinandersetzungen von 1840, 1845 und 1860, in denen vor allem die Christen Syriens schwere Verluste an Menschen und Gütern erlitten, schränkten die Bildungsbemühungen der maronitischen Kirche teilweise ein,⁵⁷ ohne dass diese allerdings zum Erliegen gekommen wären. Besondere Beachtung verdient die von dem maronitischen Priester Joseph al-Ġumaiyil 1844 in Zusammenarbeit mit einigen französischen Jesuiten initiierte Gründung zweier libanesischer Schwesternorden, deren Hauptaufgabe in der Unterrichtung von Mädchen bestehen sollte. Die Schwestern widmeten sich dieser Aufgabe mit großem Eifer und enormem Erfolg, so dass die Schaffung ihrer Orden ganz zu Recht als „ein entscheidender Schritt zur Grundlegung der Mädchenerziehung im Libanon“ angesehen werden kann.⁵⁸

Nach der militärischen Intervention Frankreichs von 1860 zum Schutze der Christen des Libanon erlebte das Bildungswesen des Landes angesichts verstärkter französischer Aktivitäten, aber auch aufgrund gesteigerter Bemühungen der lokalen Kirchen einen weiteren Aufschwung. Unter den von den Maroniten zwischen 1870 und 1900 gegründeten zehn Schulen ragt das Collège de la Sagesse in Beirut heraus, an dem nach modernen, an den Jesuitenschulen orientierten Lehrplänen unterrichtet wurde und das zahlreiche einflussreiche Intellektuelle der *nahḍa*-Periode hervorbrachte.⁵⁹

Der Bildungshunger erstreckte sich auf alle Schichten der maronitischen Gemeinschaft, z. T. auch, um sich auf ein Leben in der Fremde, das zunehmend zu einer Option für die einheimischen Christen geworden war, vorzubereiten. So bauten, als um das Jahr 1886 in einem Kloster in einer abgelegenen Gegend eine Schule für die Novizenausbildung eingerichtet wurde, die Bewohner der Gegend inständig darum, ihre Söhne auch dorthin schicken zu dürfen. Und zu Beginn des 20. Jahrhunderts holten die Jugendlichen in einer anderen Gegend in abendlichen

⁵⁵ Qazzī, „Taṭauwur“, 430–436.

⁵⁶ Ibid., 435, 440–441. Für eine sehr anschauliche Schilderung dieses traditionellen Schulbetriebs s. Lesovsky, *Erziehung und Schulwesen*, Teil 1, 50–57.

⁵⁷ Qazzī, „Taṭauwur“, 436.

⁵⁸ Hanf, *Erziehungswesen*, 67.

⁵⁹ Ibid., 70–71; Qazzī, „Taṭauwur“, 438–439.

Unterrichtseinheiten in einer von einem Mönch geleiteten Schule nach, was sie offenkundig in ihrer Kindheit nicht lernen konnten.⁶⁰

Am Ende des 19. Jahrhunderts stellte der Libanon auf dem Gebiet der Volksbildung den fortgeschrittensten Teil des gesamten Osmanischen Reiches dar.⁶¹ Der erste Weltkrieg mit seinen verheerenden Folgen fügte diesem blühenden Bildungswesen schweren Schaden zu. „Die französische Mandatsmacht sah sich somit nach Kriegsende einer außergewöhnlich schwierigen Situation gegenüber. Faktisch war das Erziehungswesen im Libanon zusammengebrochen. Andererseits waren jedoch die Bedingungen für einen Neuanfang nicht ungünstig. Es konnte von der Tatsache ausgegangen werden, dass zumindest in den christlichen Gemeinschaften potentielle Träger von Erziehungsinstitutionen vorhanden waren und dass die Gemeinschaften durch ihren Klerus über einen Grundstock ausgebildeten Lehrpersonals verfügten. Weiterhin konnte damit gerechnet werden, dass die 1914 ausgewiesenen Missionsgesellschaften ihre Arbeit wiederaufnehmen würden.“⁶²

Die maronitische Kirche stellte sich der neuen Situation erfolgreich. Insbesondere auf dem Gebiet der Primarschulbildung wurden große Anstrengungen unternommen. In 8 Mittel- und 304 Elementarschulen wurden 17231 Schüler unterrichtet.⁶³ Da sich die Missionsschulen, aber auch die großen maronitischen Einrichtungen entweder in der Hauptstadt Beirut oder im engeren christlichen Kernland des Ġabal Lubnān konzentrierten, richtete der maronitische Mönchsorden in der Mandatszeit sein besonderes Augenmerk im Bildungsbereich auf die Errichtung von Schulen in abgelegenen Gebieten des Libanon.⁶⁴ Dabei wurde es als wichtig angesehen, nicht nur Grundschulen aufzubauen, sondern auch weiterführende Schulen, um so der Abwanderung von Familien zu wehren, die Bildungsmöglichkeiten für ihre Kinder suchten und daher die ländlichen Regionen verließen.⁶⁵

⁶⁰ Qazzī, „Taṭauwur“, 442–443.

⁶¹ Salibi, *The modern history*, 140; Havemann, *Geschichte*, 93.

⁶² Hanf, *Erziehungswesen*, 75. Zum Bildungswesen in der Mandatszeit s. auch Havemann, *Geschichte*, 95–102, und Lesovsky, *Erziehung und Schulwesen*, Teil 1, 13–15 sowie Teil 5, 1–19.

⁶³ Lesovsky, *Erziehung und Schulwesen*, Teil 1, 41–42. Hanf, *Erziehungswesen*, 81, gibt die Zahl der Schüler an den maronitischen Schulen mit 21562 an.

⁶⁴ Nu‘mān, „Taṭauwur“, 405–406.

⁶⁵ Für zwei Beispiele solcher Schulen s. Nu‘mān, „Taṭauwur“, 407–415.

Die Entwicklung seit der Unabhängigkeit

Auch die Unabhängigkeit des Libanon (1943) brachte keinen einschneidenden Wandel in der Struktur des libanesischen Bildungswesens mit sich, das weiterhin vorrangig durch private Bildungseinrichtungen getragen wird, unter denen diejenigen christlicher Provenienz dominieren.⁶⁶ Dabei stellt die maronitische Kirche den mit Abstand bedeutendsten Bildungsträger dar. 1997/98 waren im Libanon 110105 Schüler in mehr als 155 Schulen nachgewiesen, von denen die Mehrzahl von der maronitischen Kirche betrieben wurde.⁶⁷

Mit der Gründung der Université Saint-Esprit in al-Kaslik (USEK) durch den maronitischen Libanesischen Mönchsorden im Jahre 1962 begann sich die maronitische Kirche auch erfolgreich auf dem Gebiet der höheren Bildung zu etablieren, auf dem sie heute vier Universitäten betreibt. Neben der genannten USEK sind dies die Notre Dame University in al-Luwaiza (gegr. 1987), die Université des Pères Antonines in Ḥadaṭ-Baʿbdā (gegr. 1996) sowie die aus dem gleichnamigen Collège hervorgegangene Université La Sagesse in Beirut (gegr. 1999).⁶⁸

Die jüngste Synode der maronitischen Kirche, die zwischen Juni 2003 und Juni 2006 im Libanon stattfand,⁶⁹ widmete Fragen der Bildung breiten Raum. Zwei der 23 Synodaltex-te sind der Bildungsthematik vorbehalten. Der eine behandelt „Die maronitische Kirche und die Erziehung: allgemeine und berufliche Bildung,⁷⁰ der andere „Die maronitische Kirche und die höhere Bildung“.⁷¹ Zusammen machen sie knapp 14 % der Synodalakten aus; der Text über die höhere Bildung ist der längste des Gesamtdokuments. Mehr noch als der schiere Umfang beeindruckt die differenzierte und tiefgründige Analyse der Probleme des libanesischen Bildungswesens, wobei auch durchaus selbstkritische Töne zu vernehmen sind.⁷² Die Synode fordert die Maroniten auf, sich den Herausforderungen der

⁶⁶ Zu „Tendenzen seit der Unabhängigkeit“ im libanesischen Bildungswesen s. Havemann, *Geschichte*, 102–115.

⁶⁷ Roncaglia, *Guide*, 22. Unter <http://www.opuslibani.org.lb/schools/fmain.html> findet sich eine Übersicht über die derzeit im Libanon von den maronitischen Diözesen und religiösen Gemeinschaften betriebenen Schulen, die sich auf 128 Einrichtungen beläuft. Allerdings scheint die Auflistung nicht vollständig zu sein, da nur vier der 13 libanesischen Diözesen Berücksichtigung finden.

⁶⁸ Zu diesen Universitäten s. Roncaglia, *Guide*, 23–29; insbesondere zur USEK auch Havemann, *Geschichte*, 112–113, und Salhab, *al-Asbāb at-tāriḫīya*, 220–221.

⁶⁹ Zu dieser ersten Synode seit anderthalb Jahrhunderten, die somit ein enorm bedeutsames Ereignis der maronitischen (Kirchen-)Geschichte darstellt, siehe <http://www.maronitesynod.org>.

⁷⁰ *al-Maḡmaʿ al-baṭriyarkī*, 545–600.

⁷¹ *Ibid.*, 601–662.

⁷² So wird u. a. die mangelnde Koordinierung zwischen den maronitischen Einrichtungen der höheren Bildung bemängelt (*al-Maḡmaʿ al-baṭriyarkī*, 621–624).

Moderne insbesondere auf dem Gebiet der Bildung zu stellen und so in Fortführung einer stolzen Tradition⁷³ einen wichtigen Beitrag zur weiteren Entwicklung des Libanon und der gesamten Region zu leisten.⁷⁴ Es wird nun abzuwarten bleiben, welchen Widerhall diese Überlegungen und Zielvorgaben in den eigenen Reihen, aber auch unter den anderen Kommunitäten des Libanon finden werden, und ob es der maronitischen Kirche gelingen wird, ihr erneuertes Bildungskonzept unter möglichst breiter gesamtgesellschaftlicher Akzeptanz in die Tat umzusetzen.

Literaturverzeichnis

- Abī Ḥalīl, Šarbil: *al-Baṭriyark Ġibrāʿil al-Blūzānī (1630–1705)*. Beirut 1996.
- Abū ʿAbdū, Simʿān: „ar-Ruhbānīya al-mārūnīya al-mariyamīya wa-risālat at-tarbīya – al-ḥayāt at-ṭaqāfīya fī-r-ruhbanīya al-mārūnīya al-mariyamīya“, in: Rizq, *al-Yūbīl al-miʿawī*, 447–458.
- Amāna al-ʿamma, al- (Hrsg.): *al-Mağmaʿ al-baṭriyarkī al-mārūnī: dalīl li-l-tafkīr*. Ġūniya/Libanon 2003.
- Atallah, Elias: *Le Synode Libanais de 1736*. 2 Bde. Antélias/Libanon und Paris 2001–2002.
- C. F. Volney’s *Reise nach Syrien und Aegypten in den Jahren 1783, 1784, 1785*. 2 Bde. Jena 1788.
- Cubbe, Mariam de Ghantuz: *I Maroniti d’Aleppo nel XVII secolo attraverso i racconti dei missionari europei*. Mailand 1996.
- Dib, Pierre: *L’Eglise Maronite*. 3 Bde. Beirut 1962–1973.
- Dibs, Yūsuf ad-: *al-Ġāmiʿ al-mufaṣṣal fī tāriḥ al-mawārīna al-muʿaṣṣal*. o. O. [Beirut] 1987.
- Fahd, Buṭrus: *Baṭārikat al-mawārīna wa-asāqifatuhum*. 6 Bde. Beirut 1985–1987.
- Gemayel, Nasser: *Les échanges culturels entre les Maronites et l’Europe. Du Collège Maronite de Rome (1584) au Collège de ʿAyn-Warqa (1798)*. 2 Bde. Beirut 1984.

⁷³ Die Synodalakten beinhalten auch einen historischen Überblick über die Entwicklung des maronitischen Bildungswesens, der die offizielle Sicht der maronitischen Kirche wiedergibt (*al-Mağmaʿ al-baṭriyarkī*, 546–555, 601–610).

⁷⁴ Für die Umsetzung dieser Maßgabe werden sowohl Empfehlungen formuliert als auch konkrete Instrumente für die Umsetzung benannt (*al-Mağmaʿ al-baṭriyarkī*, 596–600, 653–662).

Graf, Georg: *Geschichte der christlichen arabischen Literatur*. Band 2: Vatikanstadt 1947. Band 3: Vatikanstadt 1949.

Ġumaiyil, Buṭrus al-: *Zaġaliyāt Ġibrā'īl Ibn al-Qilā'ī*. Beirut 1982.

Ġumaiyil, Nāṣir al-: *al-Baṭriyark Istiḫān ad-Duḡaiḡ. Ḥayātuhū wa-mu'alla-fātuhū*. Beirut 1991.

– Id.: *al-Madrasa al-mārūnīya al-ḡibrīya ar-rūmānīya*. Beirut 1993.

– Id.: *Madrasat 'Ain Waraqa fī d-dikrā al-mi'awīya at-tānīya li-ta'sisihā*. Beirut 1989.

Hanf, Theodor: *Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon*. Bielefeld 1969.

Ḥāġġ, Nabīl al-: „Madrasat Ḥalab ṣilat waṣl baina madrasat Rūmā wa-š-šarq al-maṣiḡī“, in: Ṣfair, *ad-Dikrā al-mi'awīya*, 103–112.

Havemann, Axel: *Geschichte und Geschichtsschreibung im Libanon des 19. und 20. Jahrhunderts: Formen und Funktionen des historischen Selbstverständnisses*. (Beiruter Texte und Studien 90). Beirut 2002.

Heyberger, Bernard: *Les chrétiens du Proche-Orient au temps de la réforme catholique*. Rom 1994.

Ġīd, Fransuwā: „Taġrabat al-Maġma' al-Lubnānī 1736“, in: Ġūrġ Maġāmis (Hrsg.), *Dākirat al-kanīsa wa-turūḡātuhā al-mustaqbalīya ḡaula al-fann wa-t-taqāfa wa-š-ša'an al-āmm*. al-Luwaiza/Libanon 2000, 83–92.

Lesovsky, Wilhelm: *Erziehung und Schulwesen in Syrien und Libanon*. Ungedruckte Dissertation. Universität Wien 1937. 5 separat paginierte Teile. (Ich bin P. Hanna Ghoneim aus Wien zu größtem Dank verpflichtet, der keine Mühen scheute, um mir dieses rare Werk zugänglich zu machen.)

Madey, Johannes: „Die römisch-katholische Kirche im Libanon“, in: Wilm Sanders (Hrsg.), *Die Christen im Libanon*. (Publikationen der Katholischen Akademie Hamburg 9). Hamburg 1990, 95–106.

al-Maġma' al-baṭriyarkī al-mārūnī 2003–2006. An-nuṣūṣ wa-t-tauṣiyāt. Bkirkī 2006.

al-Maġma' al-iqlīmī alladī 'aqadahu fī ḡabal Lubnān as-saiyid as-sāmī al-iḡtirām baṭriyark tā'ifat as-suryān al-mawārīna al-anṡākī wa-ru'sā' asāqīfatihā wa-asāqīfatuhā wa-iklīrusuhā al-ālamī wa-l-qānūnī bi-muḡāzarat as-saiyid al-fā'iq al-iḡtirām Yūsif Sim'an as-Sim'anī qāṣid al-kursī ar-rasūlī fī at-talātīn min ailūl wa-l-auwal wa-t-tānī min tiṣrīn al-auwal sanat 1736 li-'ahd al-ḡibr al-a'zam Iklīmīnt at-tānī 'aṣar. Tarġamahu 'an an-nuṣḡa al-lātīnīya al-maṡbū'a fī Rūmiya

bi-maṭba‘at intišār al-īmān al-muqaddas sanat 1820 al-muṭrān Yūsuf Nağm. Ğūniya/Libanon 1900.

Naḥḥūl, Ğān: *Madrasat Dair Mār Yūḥannā Mārūn Kfarḥayy. Tārīḥ wa-maḥ-fūzāt*. al-Kaslīk/Libanon 1996.

Nu‘mān, Būlus: „Taṭauwur an-nağra ilā l-‘ilm wa-t-ta‘līm fī r-ruhbānīya al-lub-nānīya al-mārūnīya“, in: Rizq, *al-Yūbīl al-mi’awī*, 383–415.

Qazzī, Ğūzif: „Muḍakkirāt al-ab ‘Abdallāh Qarā‘alī (1693–1718)“, in: id. (Hrsg.), *Bidāyat ar-ruhbānīya al-lubnānīya*. [at-Turāt al-mārūnī: Ruhbānīyāt 1], 25–71.

Qazzī, Īlī: „Taṭauwur aṭ-ṭaqāfa wa-l-‘ilm fī r-ruhbānīya al-lubnānīya al-mārūnīya min sanat 1705 ilā sanat 1918“, in: Rizq, *al-Yūbīl al-mi’awī*, 419–446.

Razzūq, Nuhād: *Ğirmānūs Farḥāt - ḥayātuhu wa-ātāruhu*. al-Kaslīk/Libanon 1998.

Rihānī, Amīn Albirt ar- (Hrsg.): *al-Ab Buṭrus at-Tūlāwī: al-Īsāğūğī au al-mad-ḥal ilā al-mantiq*. al-Luwaiza/Libanon 2001.

Rizq, Karam (Hrsg.): *al-Yūbīl al-mi’awī aṭ-ṭālīḥ li-r-ruhbānīya al-lubnānīya al-mārūnīya. Turāt wa-ru’an mustaqbalīya*. al-Kaslīk/Libanon 1996.

Romačev, B. N. [et al.] (Hrsg.): *Poslanie maronitov Xaleba pape rimskomu Aleksandru Sed’momu*. (Manuscripta Orientalia Universitata 1). Moskau 2005.

Roncaglia, Martiniano Pellegrino: *Guide oecuménique des institutions chrétiennes au Liban. I. Les Maronites*. Beirut 2003.

Šaiḥū, Luwīs: *aṭ-Tā’ifa al-mārūnīya wa-r-ruhbānīya al-yasū‘īya baina al-qarnain as-sādis wa-s-sābi‘ ašr*. Beirut 2003.

Salḥab, Naşrī: *al-Asbāb at-tārīḥīya li-l-ihbāt al-mārūnī. al-Mas’ala al-mārūnīya*. Beirut 2000.

Salibi, Kamal S.: *The modern history of Lebanon*. Delmar, New York 1993.

Şfair, Būlus (Hrsg.): *aḍ-Dikrā al-mi’awīya ar-rābi’a li-l-madrassa al-mārūnīya fī Rūmā (1584–1984)*. al-Kaslīk/Libanon 1985.

Suermann, Harald: *Die Gründungsgeschichte der Maronitischen Kirche*. Wiesbaden 1998.

Walbiner, Carsten-Michael: „Oriental Contributions to the Development of Arabic Studies in Early Modern Europe“, in: Sami A. Khasawnih (Hrsg.), *Conference on „Orientalism: Dialogue of Cultures“*, Amman 2004, 312–339.

– Id.: „Die Christen Aleppos im 17. und 18. Jahrhundert“, in: *Sharqiyyât 1* (2002), 61–78.

Die Ḥawza von Nadschaf: eine internationale schiitische Bildungsinstitution und ihre politische Rolle im Irak nach dem Sturz des Baath-Regimes

Patrick Franke

Kurz nach der amerikanischen Besetzung des Irak im März 2003 tauchte in der Berichterstattung der internationalen Medien ein Begriff auf, der vorher allenfalls Spezialisten für die Schia bekannt war: Ḥawza. So wurde am 22. April 2003 gemeldet, dass die amerikanische Armee einen am Vortag verhafteten religiösen Führer wieder freilassen musste, weil Tausende von wütenden Demonstranten, die sich vor dem Palestine-Hotel in Bagdad versammelt hatten, den US-Befehlshabern ein Ultimatum stellten. Die Demonstranten forderten die sofortige Freilassung des Scheichs Muḥammad al-Fartūsī, da er ein Vertreter der mächtigen Ḥawza von Nadschaf sei. Ein Scheich namens Ḥusayn al-Asadī, der sich selbst als Mitglied des Ḥawza-Rates und als Schüler des Verhafteten bezeichnete, warnte während des Protestes, dass sich die US-Streitkräfte im Irak muslimischer Empfindlichkeiten bewusst sein sollten, „sonst werde es zu einer Explosion kommen“.¹ Am gleichen Tag, dem 22. April, pilgerten zwei Millionen schiitische Iraker nach Kerbela im Zentralirak, um an den Feierlichkeiten zum Gedenken an den Märtyrertod des Prophetenenkels Ḥusayn teilzunehmen. Dass die riesige Versammlung in Kerbela völlig friedlich stattfand, wurde von schiitischen Politikern der guten Organisation der religiösen Autoritäten, namentlich der Ḥawza von Nadschaf, zugeschrieben. Ein Artikel, der in dieser Zeit in einer amerikanischen Zeitschrift erschien,² schloss daraus, dass die Ḥawza in den Gebieten mit schiitischer Mehrheit, das heißt dem Südirak und weiten Teilen Bagdads, sich als die eigentlich neue zivile Autorität herausgestellt habe.

Dieser Eindruck wurde durch Berichte amerikanischer Soldaten bestätigt. Ein Marineinfanterist, der im Sommer 2003 in Kerbela Dienst tat, wurde in der amerikanischen Presse mit den Worten zitiert: „Die Stadt war schon an sich ruhig, als wir hierher kamen, aufgrund der Präsenz der Ḥawza, die die Regeln des täglichen Lebens diktiert. Sie hat einen beruhigenden Einfluss.“³ Allerdings wurde den US-

¹ Vgl. Asser, Martin: „Baghdad Protests take US aback“, in: *BBC News* 22, April 2003, <news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/2965005.stm>. Alle in diesem Beitrag genannten Internet-Adressen wurden, wenn nicht anders vermerkt, am 28. August 2006 zuletzt abgerufen.

² Askary, Hussein: „Why the ‚Surprising‘ Rise Of Shi’ite Power in Iraq?“, in: *Executive Intelligence Review* 2. Mai 2003, <www.larouchepub.com/other/2003/3017iraq_shiites.html>.

³ Zitiert nach Tyson, Ann Scott: „Iraq’s simmering south“, in: *Christian Science Monitor* 22, September 2003, <www.christiansciencemonitor.com/2003/0922/p01s03-woiq.html?s=entg2>.

Truppen die Macht der Ḥawza allmählich auch unheimlich, vor allem nachdem bekannt wurde, dass am Heiligtum von Kerbela eine 200 Mann starke Schutztruppe im Namen der Ḥawza damit begonnen hatte, Personen wegen sittlicher Vergehen zu schlagen und festzusetzen. Die Ḥawza schien in dieser Zeit allgegenwärtig. So schrieb zum Beispiel Alissa Rubin im Mai 2003 in der *Los Angeles Times*: „Walk into any clinic in the former Saddam City and someone will quickly introduce himself as an emissary from the Al Hawza movement.“⁴ Die Ḥawza von Nadschaf zog im Jahre 2003 auch deswegen internationales Medieninteresse auf sich, weil mehrfach bei größeren schiitischen Demonstrationen, auf denen der sofortige Abzug der US-Armee aus dem Irak gefordert wurde, Rufe zu hören waren wie „Nein, nein zu Amerika, ja, ja, zur Ḥawza“⁵ oder „Die Ḥawza ist unsere Führung“.⁶

Merkwürdig an diesen Berichten, die den Lesern dieser Zeilen vielleicht ebenfalls in der einen oder anderen Form bekannt geworden sind, ist die Tatsache, dass es sich bei der Ḥawza von Nadschaf eigentlich um eine Bildungsinstitution handelt. *Ḥawza* ist eine Kurzform für den arabischen Ausdruck *ḥawza ‘ilmīyya*, was man mit „Wissenschaftsstätte“⁷ übersetzen kann. Was sind die Gründe für das hohe Ansehen dieser Institution bei den irakischen Schiiten? Warum wurde sie nach der amerikanischen Besetzung des Irak von Militärkreisen und Medien als zivile Ordnungsautorität wahrgenommen? Und weshalb erhoben schiitische Demonstranten die Forderung, dass die Ḥawza die Führung des Landes übernehmen solle? In dem vorliegenden Beitrag möchte ich versuchen, auf diese Fragen Antworten zu geben. Dabei will ich zunächst auf das Konzept der *ḥawza* im heutigen schiitischen Islam eingehen, dann die historisch begründete Sonderstellung der Ḥawza von Nadschaf erklären und schließlich die politische Rolle dieser Institution im heutigen Irak behandeln.

Das Konzept der *ḥawza* im heutigen schiitischen Islam

Im Vokabular der heutigen Schiiten wird der Begriff *ḥawza* nicht nur für die Lehranstalt in Nadschaf verwendet, sondern allgemein für religiöse Bildungsinstitutionen der eigenen Konfessionsgemeinschaft. Eine besonders bekannte Ḥawza

⁴ Rubin, Alissa: „US Struggles in Quicksand of Iraq“, in: *Los Angeles Times* 5. Mai 2003, <www.globalpolicy.org/security/issues/iraq/after/2003/0505struggle.htm>.

⁵ Beeman, William O.: „The Emerging Shiite Bloc“, in: *Pacific News Service* 21. Mai 2003, <news.pacificnews.org/news/view_article.html?article_id=6dce6a61c50a24888579aa89e273d853>.

⁶ Vgl. Abdel-Latif, Omayma: „Al-Hawza’s muscle“, in: *Al-Ahram Weekly* 674 (22.–28. Januar 2004), <weekly.ahram.org.eg/2004/674/re4.htm>, und den Bericht der *International Crisis Group*, 8.

⁷ So Halm, *Die Schia*, 152.

besitzt zum Beispiel die iranische Stadt Qom, ca. 100 km südlich von Teheran. Weitere Ḥawzas bestehen in Maschhad und Rayy in Iran,⁸ an verschiedenen Orten des Libanon⁹ und in Sayyida Zaynab, einem südlichen Vorort der syrischen Hauptstadt Damaskus.¹⁰ Darüber hinaus existieren Ḥawzas auch bei den neu konvertierten Schiiten in Westafrika,¹¹ und sogar in einigen westlichen Großstädten, so zum Beispiel London,¹² sind sie heute anzutreffen. Im Irak selbst bestehen neben der Ḥawza von Nadschaf noch an anderen Orten mehrere kleine Lehrinstitute, die sich ebenfalls als Ḥawza bezeichnen, so zum Beispiel in Kerbela.¹³

Was sind die Gemeinsamkeiten dieser *ḥawza* genannten Schulen, und wodurch unterscheiden sie sich von den traditionell-islamischen Bildungseinrichtungen, namentlich der *madrassa*?¹⁴ Anhand verschiedener arabischer und persischer Darstellungen zur *ḥawza*¹⁵ und unter Zuhilfenahme von drei westlichen Einzelstudien zum schiitischen Bildungswesen im Irak, Iran und Libanon¹⁶ werde ich versuchen, ein idealtypisches Bild von diesen Wissenschaftsstätten zu zeichnen.

1. Wichtigster Unterrichtsstoff in den *ḥawzas* sind die religiösen Wissenschaften. Dazu gehören die Kernfächer *‘ilm al-qirā’a* (Koranrezitation), *‘ilm at-tafsīr* (Koranexegese), *‘ilm al-ḥadīth* (Traditionswissenschaft), *‘ilm al-fiqh* (Jurisprudenz), *uṣūl al-fiqh* (Grundlagen der Rechtswissenschaft) sowie noch einige andere Fächer, die für die Religion von Bedeutung sind, wie Mathematik (relevant für das Erbrecht), Astronomie (nötig zur Bestimmung der Gebetszeiten) und arabische Sprachwissenschaft (wichtig für das Verständnis der arabischen Texte). In den iranischen Ḥawzas werden in begrenztem Umfang auch Philosophie und Logik

⁸ Vgl. Amirpur, *Reformen*, 44. Für die Selbstdarstellung der *ḥawza ‘ilmiyya ‘Azīmiyya* in Rayy bei Teheran vgl. <www.abdulazim.com/arabic/school_of_theology>, erstellt im Jahre 2004.

⁹ Nach Abisaab, „The Cleric“, 231, gab es im Jahre 1993 im Libanon insgesamt 16 Ḥawzas. Vier davon befanden sich in den südlichen Vorstädten von Beirut, eine in Bi’r al-‘Ābid in Beirut, vier in der Bekaa-Ebene und sieben im Südlibanon.

¹⁰ Sayyida Zaynab besitzt heute neun Ḥawzas, die insgesamt von mehreren tausend Studenten besucht werden. Die erste von ihnen, *al-Ḥawza az-Zaynabiyya*, wurde 1973 von einem irakischen Gelehrten gegründet. Vgl. dazu Mervin, „Sayyida Zaynab“.

¹¹ So in Senegal und Sierra Leone, vgl. Wiley, *The Islamic Movement*, 78, und Leichtman, *Senegalese Converts*, 40.

¹² Zur Ḥawza *‘ilmiyya* von London, die sich in Willesden, 133 High Road, befindet, vgl. die Website <www.hawza.org.uk>.

¹³ Vgl. die Internet-Selbstdarstellung der *Ḥawzat Karbalā’ al-muqaddasa* unter <www.karbela.com>.

¹⁴ Die Literatur zur *madrassa* und ihrer Rolle im traditionell-islamischen Bildungssystem ist umfangreich. Stellvertretend sei hier auf den Sammelband von Nicole Grandin und Marc Gaborieau, *Madrassa*, verwiesen.

¹⁵ Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya, Ġarawī, al-Ḥawza al-‘ilmiyya, Ṣālihī*, „Ḥawza“.

¹⁶ Mervin, „La quête du savoir“, Amirpur, *Reformen*, Abisaab, „The Cleric“.

unterrichtet.¹⁷ Die Bücher, die heute in den Ḥawzas gelesen werden, stammen vorwiegend aus den vergangenen vier Jahrhunderten. Allerdings gehen sie fast alle auf noch ältere Texte zurück, bauen darauf auf und vervollständigen sie.¹⁸ Die eigentlichen Unterrichtskurse finden am frühen Morgen und Abend in zeitlicher Nähe zu den Pflichtgebeten statt und nehmen in der Ausbildung nur wenig Zeit ein.¹⁹ Große Bedeutung wird dagegen der gelehrten Diskussion, der *munāzara*, beigemessen, bei der sich der Studierende im Argumentieren üben soll.²⁰ Inhalt und Form der Ausbildung hat die *ḥawza* im Grunde mit der traditionellen *mad-rasa* gemeinsam, wie sie sich im islamischen Mittelalter herausgebildet hat.

2. Ein Unterschied zur *madrasa* besteht darin, dass viele *ḥawzas* in der Nähe von schiitischen Pilgerstätten angesiedelt sind. Die Orte, an denen sie sich befinden, sind also nicht nur Lehrzentren, sondern gleichzeitig wichtige Stätten der Frömmigkeit. Zentrum der Ḥawza ist in diesen Fällen ein *ḥaram*, ein heiliger Bezirk mit Grabschrein und zugehöriger Moschee.²¹ In Nadschaf ist die Ḥawza mit dem Grabschrein von ‘Alī ibn Abī Ṭālib (st. 661),²² dem Schwiegersohn des Propheten und ersten Imam der Schia, verbunden, in Qom mit dem Grabschrein von Fāṭima al-Ma‘šūma, der Tochter des siebten schiitischen Imams Mūsā al-Kāẓim.²³ Auch die Ḥawzas von Maschhad, Rayy und Sayyida Zaynab befinden sich in unmittelbarer Nähe von wichtigen schiitischen Grabschreinen.

3. Ihre spezielle Ausprägung erhält die Ḥawza allerdings erst durch ihre enge Verbindung mit dem schiitischen *marǧā‘*-Wesen.²⁴ *Marǧā‘* ist eine Abkürzung für *marǧā‘ at-taqlīd*, was soviel bedeutet wie „Nachahmungsinstanz“. Nach der neuzeitlichen schiitischen Lehre, wie sie sich nach dem Sieg der so genannten *uṣūlī*-Schule im 18. Jahrhundert herausgebildet hat, obliegt es jedem Gläubigen, sich einen *marǧā‘* zu wählen und diesem in allen Rechtsfragen zu folgen. In dieser Eigenschaft wird der Gläubige auch *muqallid* „Nachahmer“ genannt. Der *marǧā‘* verfügt üblicherweise über ein umfangreiches, häufig auch internationales Netz von Bevollmächtigten (*wukalā‘*), über das er mit seinen Nachahmern kommuniziert. Von der Pflicht zur Nachahmung eines *marǧā‘* ist der Gläubige erst dann entbunden, wenn er selbst die Befähigung zum so genannten *iǧtibād*, zur eigen-

¹⁷ Vgl. dazu Amirpur, *Reformen*, 19, und ar-Rifā‘ī, *Tatawwur*.

¹⁸ Amirpur, *Reformen*, 19.

¹⁹ Šāliḥī, „Ḥawza“, 552a.

²⁰ Vgl. Mervin, „La quête du savoir“, 176, und Amirpur, *Reformen*, 12f.

²¹ Über diese enge Beziehung zwischen Ḥawza und Grabschrein vgl. Amirpur, *Reformen*, 9, und al-Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 96f.

²² Zu dem Grab ‘Alīs in Nadschaf und seiner Bedeutung als Wallfahrtsstätte vgl. die Untersuchung von Irute Schober, *Das Heiligtum*.

²³ Zur Verehrung Fāṭimas in Qom vgl. die Arbeit von Zohreh Sadeghi, *Fāṭima von Qum*.

²⁴ Vgl. dazu Halm, *Die Schia*, 134–137.

ständigen Auslegung des islamischen Rechts, erlangt. Eine Autorisierung zum *ig̃tibād* kann der Schiit heute nur dadurch erlangen, dass er sich in einer Ḥawza ausbilden lässt. Nach vollständigem Abschluss seiner Ḥawza-Ausbildung wird er üblicherweise als *muğtabid* anerkannt, d. h. als jemand, der selbständig *ig̃tibād* betreiben darf. Aus dieser Position heraus kann er unter bestimmten Umständen dann auch selber zum *marğāʿ* aufsteigen. Aufgrund dieser Verhältnisse ist es für viele Studierende der Ḥawza das wichtigste Ziel, selbst die Autorisierung zum *ig̃tibād* zu erhalten. Der Weg zu diesem Ziel ist allerdings sehr lang: Die Ausbildung in der Ḥawza kann mehr als zwanzig Jahren dauern, und es besteht keine Garantie auf Erfolg.²⁵

4. Im Einzelnen gliedert sich die Ausbildung an der Ḥawza in drei Lernzyklen: *muqaddimāt* (Grundlagen), *sutūh* (wörtl. „Oberflächen“) und *ḥāriğ*. Hierzu nur ein paar Erklärungen: a) Die erste Unterrichtsstufe, die *muqaddimāt*-Stufe, soll die Grundlagen für die spätere intensive Beschäftigung mit den religiösen Wissenschaften legen. Sie dauert sechs bis acht Jahre. Im Vordergrund steht die Ausbildung in der arabischen Grammatik und Sprachwissenschaft.²⁶ – b) Während der *sutūh*-Stufe (im Iran auch *sath* genannt), die vier bis sechs Jahre dauert, befasst sich der Student vornehmlich mit Jurisprudenz und Dogmatik. In dieser Zeit beginnt er, Studierende des *muqaddimāt*-Zyklus zu unterrichten.²⁷ – c) Der Name der letzten Stufe, *ḥāriğ* (wörtl. „außerhalb, darüber hinaus“), wird damit erklärt, dass die Studenten und Lehrer im Unterricht Texte zugrunde legen, die außerhalb des üblichen Lehrkanons stehen, oder gar keine Grundlagentexte mehr verwenden. „Der Lehrer präsentiert den Studierenden die Ansichten früherer Gelehrter zu ausgewählten Themen und ergänzt sie durch seine eigene Sicht der Dinge“.²⁸ Seine Ausführungen bilden den Ausgangspunkt für Diskussionen über juristische und dogmatische Probleme, die sich über Wochen und Monate, manchmal sogar aber über Jahre hinziehen können. Im Durchschnitt nimmt der Student sechs bis zehn Jahre am *ḥāriğ*-Zyklus teil. Er ist in der Studiengestaltung sehr frei. Bis auf die Rechtswissenschaften kann er alle Fächer aus dem Unterrichtsplan streichen.²⁹ Hat er bereits einige Teile der *ḥāriğ*-Ausbildung erfolgreich absolviert, beginnt er, Studenten des *sutūh*-Niveaus zu unterrichten. – Ein wichtiger Unterschied zu modernen Schulen und Hochschulen besteht darin, dass an den meisten Ḥawzas keine Prüfungen abgehalten und Zeugnisse oder Zertifikate nur in Ausnahmefällen ausgestellt werden. Der Übergang des Studierenden von

²⁵ In den libanesischen Ḥawzas raten sogar Lehrer einigen Studenten explizit von einer Fortsetzung des Studiums auf der Ḥawza ab, weil sie sie als ungeeignet für die Erlangung der *ig̃tibād*-Befähigung betrachten, vgl. Abisaab, „The Cleric“, 250.

²⁶ Vgl. Amirpur, *Reformen*, 20, und Abisaab, „The Cleric“, 249.

²⁷ Vgl. Amirpur, *Reformen*, 21–23, und Abisaab, „The Cleric“, 250.

²⁸ Amirpur, *Reformen*, 23.

²⁹ Vgl. Mervin, „La quête du savoir“, 181, Amirpur, *Reformen*, 21, und Abisaab, „The Cleric“, 250.

einer Lernstufe zur nächsten erfolgt durch ein nicht-kodifiziertes System der Anerkennung durch Lehrer, Schüler und Mitstudenten.³⁰

5. Ḥawza-spezifisch sind auch die Titel,³¹ die der Studierende in dieser Ausbildungsstätte entsprechend seinem Lernniveau annimmt:

<i>Fāḍil</i> od. <i>Faḍīlat aš-šayḥ</i>	kurz vor Abschluss des <i>muqaddimāt</i> -Zyklus. In dieser Zeit ist es üblich, dass er seine normale Kleidung ablegt und sich mit Turban und der <i>ḡubba</i> , einem weiten Mantel, bekleidet.
‘ <i>Allāma</i> od. <i>Tīqat al-islām</i>	als Absolvent des <i>sutūḥ</i> -Zyklus, der auf <i>muqaddimāt</i> -Niveau unterrichtet
<i>Huḡḡat al-islām</i>	als Studierender, der bereits Teile der <i>ḥāriḡ</i> -Ausbildung hinter sich gebracht hat und auf <i>sutūḥ</i> -Niveau unterrichtet
<i>Huḡḡat al-islām wa-l-muslimīn</i>	als Absolvent der <i>ḥāriḡ</i> -Ausbildung, der selbständig <i>iḡtibād</i> betreiben darf. Jetzt gilt er als <i>muḡtabid</i> .

Um *marḡa‘at-taqlīd*, also Nachahmungsinstanz, zu werden, muss der *muḡtabid* allerdings noch einen höheren Titel der Ḥawza erlangen, nämlich denjenigen des *āyatullāh* (Zeichen Gottes). Ihn erhält er ebenfalls nur über ein nicht-kodifiziertes System der Anerkennung durch Schüler und Kollegen. Als Voraussetzung wird allgemein gesehen, dass sich die betreffende Person durch die Abfassung eigener Traktate und Rechtsgutachten sowie durch Unterricht auf *ḥāriḡ*-Niveau hervorgetan haben muss. Darüber hinaus ist es aber auch wichtig, dass er bereits einige *muqallidūn* um sich geschart hat.³² Der höchste Titel, der aus der Ḥawza heraus verliehen wird, ist der des *āyatullāh ‘uzmā* (wörtl. „größtes Zeichen Gottes“), auf Deutsch meist wiedergegeben als Groß-Ayatollah. Hier sind die Voraussetzungen etwas mehr formalisiert, denn seit den 1950er Jahren ist es Konsens unter den schiitischen Gelehrten, dass ein Groß-Ayatollah eine *risāla ‘amaliyya* veröffentlicht haben muss, eine praktische Abhandlung, in der er die für seine Nachahmer bestimmten Rechtsgutachten zusammengefasst hat.³³

³⁰ Vgl. Ġarawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 237f., Šāliḥī, „Ḥawza“, 555b–556a, Amirpur, *Reformen*, 26.

³¹ Vgl. hierzu Ġarawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 239f., Šāliḥī, „Ḥawza“, 556a, Abisaab, „The Cleric“, 252.

³² Vgl. Šāliḥī, „Ḥawza“, 556a, und Amirpur, *Reformen*, 26.

³³ Vgl. *ibid.* Einige Groß-Ayatollahs haben heute ihre *risāla ‘amaliyya* im Internet veröffentlicht, vgl. zum Beispiel die Website von ‘Alī as-Sistānī, <www.sistani.org>.

6. Mit dem *marǧāʿ*-Wesen hängt die besondere Art der Finanzierung der Ḥawza zusammen.³⁴ Ḥawzas werden üblicherweise von *marǧāʿs* geleitet. Der *marǧāʿ* ist nun durch das neuzeitliche schiitische Recht befugt, bei seinen *muqallidūn*, also denjenigen Gläubigen, die sich seiner Autorität freiwillig unterwerfen, eine spezielle Einkommenssteuer zu erheben, den *ḥums*, der einem Fünftel des Einkommens des Gläubigen entspricht. Den Ertrag dieser Steuer darf der *marǧāʿ* zwar nicht für sich selbst behalten, sondern muss ihn an bestimmte Personengruppen verteilen bzw. treuhänderisch zum Wohle der schiitischen Gemeinde ausgeben. Durch diese Steuer bekommt der *marǧāʿ* allerdings die Verfügungsgewalt über gewaltige Summen Geldes. Es ist üblich, dass die *marǧāʿs* mit diesen Mitteln auch die Ḥawza unterhalten. Aufgrund ihrer enormen finanziellen Ressourcen können die *marǧāʿs* sogar Stipendien an die Studierenden der Ḥawza vergeben und neue Schulgebäude errichten.³⁵ Diese Finanzierungsart, die einen weiteren Unterschied zur *madrassa* konstituiert, stellt grundsätzlich die völlige Unabhängigkeit der *ḥawza* vom Staat sicher.³⁶ Umgekehrt bringt diese Finanzierungsart die Institution allerdings in ein Abhängigkeitsverhältnis vom Volk der Gläubigen. Deshalb wurde sie von einigen schiitischen Reformern auch schon kritisiert. Sayyid Mortaḏā Moṭahharī (1920–1979) zum Beispiel sah in ihr ein Hindernis auf dem Weg der Reformen: da die schiitischen Gelehrten ihr Einkommen direkt vom meist traditionell und konservativ gesinnten Volk bezögen, scheuten sie sich davor, progressive Ansichten zu vertreten.³⁷

Im Ergebnis lässt sich festhalten, dass die *ḥawza* im Kern eine religiöse Bildungsinstitution ist, die in dieser Eigenschaft große Ähnlichkeiten mit der traditionell-islamischen *madrassa* aufweist. Sie geht allerdings durch verschiedene Merkmale über die *madrassa* hinaus, zum einen dadurch, dass sie durch ihre Nähe zu den schiitischen Wallfahrtszentren im Mittelpunkt des religiösen Lebens der schiitischen Gläubigen steht, zum anderen dadurch, dass sie mit dem *marǧāʿ*-Wesen verbunden ist, das in einzigartiger Weise die Autoritäts- und Loyalitätsstrukturen in der schiitischen Glaubensgemeinschaft prägt und für die Ḥawza

³⁴ Vgl. Abisaab, „The Cleric“, 245, Amirpur, *Reformen*, 27–29, und Bahādilī, *Al-Ḥawza al-ʿilmiyya*, 238.

³⁵ Interessant ist in diesem Zusammenhang eine Bemerkung Bahādilīs in seiner Darstellung über die Ḥawza von Nadschaf. Er kritisiert, dass die *marǧāʿiyya*, also die Gesamtheit der *marǧāʿ*-Gelehrten, in ihrem finanziellen Engagement für die Studenten der eigenen Einrichtung zu weit gegangen sei und darüber ihre gesamtgesellschaftlichen Aufgaben, vor allem die Unterstützung der Bedürftigen, vernachlässigt habe; dieses Problem habe in den 1960er Jahren zur Verbreitung von kommunistischem Gedankengut unter den Schiiten beigetragen (*Al-Ḥawza al-ʿilmiyya*, 240).

³⁶ Vgl. Amirpur, *Reformen*, 27–29, und das Kapitel „istiqlāliyyat al-ḥawza al-ʿilmiyya ʿani s-sulṭa as-siyāsiyya“, in: Bahādilī, *Al-Ḥawza al-ʿilmiyya*, 119–137. Freilich gab es in der Vergangenheit sowohl im Irak als auch in Iran einige Versuche von staatlicher Seite, das Ḥawza-Wesen unter staatliche Kontrolle zu bringen. Für den Irak der Baath-Zeit vgl. den Bericht der *International Crisis Group*, 7f.

³⁷ Vgl. Amirpur, *Reformen*, 35f.

auch die finanzielle Basis liefert. Betrachtet man die Machtfülle, mit denen die Gelehrten der Ḥawza ausgestattet sind, dann verwundert es nicht, dass eine solche Institution mit einem modernen Staat in Konflikt geraten kann.³⁸

Eine der spannendsten Fragen bei der Beschäftigung mit dem schiitischen Hawza-Wesen ist der Begriff *ḥawza* selbst. *Ḥawza* ist ein arabisches Wort mit der Grundbedeutung „Besitz, Besitztum, Gebiet, Territorium“. Noch völlig ungeklärt ist die Frage, auf welche Weise dieser Begriff zu seiner terminologischen Bedeutung gelangt ist, auch wenn es dazu nicht an spekulativen Deutungen fehlt.³⁹ Auch die Frage, seit wann die Schiiten den Begriff terminologisch verwenden, ist noch nicht beantwortet. Amirpur meint zwar, dass *ḥawza* als Terminus bei den Schiiten schon seit dem 12. Jahrhundert u. Z. gebräuchlich sei, kann dafür jedoch keinen Beleg anführen.⁴⁰ Arabische Gelehrte wie Bahādilī betonen dagegen, dass es sich um einen modernen Begriff (*iṣṭilāḥ ḥadīth*) handelt.⁴¹ Meines Wissens kommt *ḥawza* in seiner terminologischen Bedeutung in persi-

³⁸ Vgl. dazu auch das erhellende Statement, das Abisaab von einer libanesischen Schiitin hörte, die an einer Ḥawza der Hisbollah studiert hat: „Why do we need the state? We Shi'is can, through *ḥums*, build a state within the state, an authority within the authority“ (Abisaab, „The Cleric“, 248).

³⁹ Eine Anzahl von solchen Deutungen lassen sich in dem Kapitel zum *ḥawza*-Begriff bei al-Bahādilī finden (*Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 84–94). Allgemein kann man die folgenden Erklärungswege unterscheiden: 1. Als terminologischer Begriff ist *ḥawza* von dem Verb *ḥāza*, *yahūzu* („an sich ziehen, sammeln, erlangen“) abgeleitet und bezeichnet primär a) entweder die Gesamtheit der religiösen Wissenschaften, die vom Studierenden „erworben“ werden oder b) den Ort, der eine Anzahl von Studierenden „versammelt“. Davon sekundär abgeleitet ist die Bedeutung, die der Begriff heute bei den Schiiten angenommen hat (Erklärungen 1 und 2 bei Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 87). – 2. *ḥawza* bezeichnet als Abkürzung für *ḥawza ‘ilmiyya* den Teil einer Stadt, in dem sich die Schulen befinden, dann die Seminargemeinschaft als Ganze (so Erklärung 1 bei Garawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 7, und Mottahedeh, *Keeping*). Tatsächlich hat *ḥawza* in Afghanistan und zum Teil in Iran die Bedeutung von „Stadtbezirk“. Gegen diese Erklärung spricht jedoch, dass in Nadschaf und Qom, wie noch unten dargelegt wird, die Schulen nicht in einem Viertel konzentriert sondern über die ganze Stadt verteilt sind. Interpretiert man dagegen *ḥawza ‘ilmiyya* etwas abstrakter als Ort, an dem Wissenschaft betrieben wird (so Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 88, Erklärung 3), so lässt sich dagegen einwenden, dass *ḥawza* nicht die Grundbedeutung von „Ort“ hat. – 3. Garawī (*al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 7) leitet in einer Erklärung den Begriff implizit von arabisch *ḥawz* ab und gibt ihm die Bedeutung von „befestigter bzw. eingedeichter Bezirk“. Dies könne man als Metapher verstehen, insofern als die in der *ḥawza* erlernten religiösen Wissenschaften wie ein Damm (*musannāb*) seien, mit dem sich die Menschen vor dem Eindringen von Unglauben (*kufṛ*) und Lasterhaftigkeit (*fiṣq*) schützen könnten. – 4. Nach Auffassung Sabrina Mervins (*Un réformisme chiite*, 449) bezeichnete *ḥawza* bei den Schiiten ursprünglich den Kreis von Schülern, die einen Meister umgeben, später wurde er dann in Bedeutungserweiterung für eine religiöse Schule oder sogar für ein ganzes System solcher Schulen verwendet. Bei dieser Erklärung bleibt jedoch der Grund für die primäre Bedeutungserweiterung von „Besitz, Territorium“ zu „Schülerkreis“ unklar. Das Gleiche gilt für Amirpur (*Reformen*, 6), die *ḥawza* mit „Wissenschaftszirkel“ übersetzt.

⁴⁰ Amirpur, *Reformen*, 6.

⁴¹ Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 87, 90.

schen Veröffentlichungen erst seit den 1960er Jahren vor,⁴² in arabischen Veröffentlichungen sogar erst seit den 1980er Jahren.⁴³ Auffällig ist auch, dass in der älteren westlichen Forschungsliteratur zur Schia der Begriff noch nicht auftaucht, dafür aber religiöse Schulen der Schiiten, die strukturelle Ähnlichkeiten mit dem, was heute *ḥawza* genannt wird, aufweisen, noch ganz normal als *madrassa* bezeichnet werden.⁴⁴ Offensichtlich bestand irgendwann im 20. Jahrhundert bei den Schiiten das Bedürfnis, den allgemeinen Begriff *madrassa* durch einen neuen Terminus zu ersetzen, der den spezifischen Merkmalen der eigenen religiösen Bildungsinstitutionen Rechnung trägt.⁴⁵ Es ist zu vermuten, dass dieser Verdrängungsprozess zunächst im persischen Sprachraum ablief, und dann der Begriff *ḥawza* mit einer neuen terminologischen Bedeutung in die arabische Sprache reimportiert wurde.

Die historisch begründete Sonderstellung der Ḥawza von Nadschaf

Zwar gibt es in den Ländern des schiitischen Islams heute eine ganze Anzahl von Ḥawzas, doch haben nur zwei von ihnen internationale Bedeutung: Nadschaf und Qom. Ihre Studenten stammen nicht nur aus dem Irak bzw. Iran, sondern aus der gesamten schiitischen Welt, also auch aus Ländern wie der Türkei,

⁴² So zum Beispiel in dem anonymen Artikel „Ḥawza-yi ‘ilmiyya-yi Qum“, in: *Maktab-i tašayyu‘* 3 (1962), 31–48, zitiert bei Amirpur, *Reformen*, 124.

⁴³ Die früheste den Begriff *ḥawza* im Titel führende arabische Veröffentlichung, die Bahādilī in seinem Literaturverzeichnis nennt, ist ein Artikel von Ġa‘far Subḥānī und Nāṣir ad-Dīn Makārim, der 1985 in der Londoner Zeitung *al-Baṣā’ir* erschien (Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 451).

⁴⁴ So zum Beispiel in den Darstellungen von Fischer, *Iran*, 61–103, Momen, *Introduction*, 200–203, und Nakash, *The Shi‘is*, 238–268. Litvak, *Madrassa*, 57–59, und Luizard, *La Formation*, 157–159, verwenden den Begriff *ḥawza* zwar schon für die Schulen von Nadschaf und Kerbela in osmanischer Zeit, doch liefern sie keinen Beleg für die Verwendung des Wortes vor den 1980er Jahren.

⁴⁵ Dem widerspricht es nicht, dass der 1998 publizierte „Ḥawza“-Artikel von Š. Šāliḥī in der persischen Schia-Enzyklopädie eine ganze Anzahl von vormodernen schiitischen Schulen in Arabien, dem Irak, dem Libanon, dem Jemen und dem Iran aufzählt und diese als Ḥawzas bezeichnet. Man kann dies als eine Rückprojektion heutiger Begrifflichkeit erklären. Aus der Einleitung des Artikels wird deutlich, dass unter diesem Stichwort das gesamte wissenschaftliche und akademische Erbe der Schia aufgearbeitet werden sollte. Der Eindruck, dass es sich bei *ḥawza* um einen noch relativ neuen Terminus handelt, wird durch die einleitende Bemerkung des Autors bestätigt, dass er auf keine Quellen und Bücher, die die Entstehungsgeschichte und Anzahl der Ḥawzas behandeln, zurückgreifen konnte. In der älteren arabischen Schia-Enzyklopädie von Ḥasan al-Amīn, die in den 1970er Jahren erschien, ist der Begriff *ḥawza* bezeichnenderweise noch nicht lemmatisiert. Zu dem Übergang von *madrassa* zu *ḥawza* im Sprachgebrauch der modernen Schiiten vgl. noch den Aufsatz von Abisaab, „The Cleric“.

Aserbaidshān, Pakistan, Afghanistan, Indien, Libanon, Bahrain und Saudi-Arabien, ja sogar aus Europa und Westafrika. Bis heute ist es üblich, dass Studenten, die ihr Studium an einer anderen Ḥawza begonnen haben, zumindest für die *ḥāriḡ*-Stufe eine dieser beiden Wissenschaftsstätten aufsuchen.⁴⁶

Während in kleineren Ḥawzas meist nur ein *marḡāʿ* zur Verfügung steht, können Studenten in Nadschaf und Qom bei der Aufnahme ihres Studiums unter verschiedenen *marḡāʿ*s wählen, welchem sie folgen wollen. *Ḥawza* bezeichnet an diesen beiden Orten auch nicht eine einzelne Schule sondern ein ganzes Netzwerk von Schulen und schiitischen theologischen Instituten.⁴⁷ Das Verhältnis zwischen den einzelnen Schulen, die hier interessanterweise *madrasa* genannt werden, und der *ḥawza* als Rahmenorganisation hat dabei gewisse Ähnlichkeit mit dem britischen College-System: dort sind die einzelnen Colleges ja auch der Universität angegliedert, haben aber das Recht zur Selbstverwaltung, verfügen häufig sogar über finanzielle Selbständigkeit.

In Qom gibt es heute über 60 Schulen,⁴⁸ in Nadschaf über 40.⁴⁹ In beiden Städten sind diese Schulen, in denen die Studierenden auch wohnen, über die ganze Stadt verteilt. Die größten von ihnen haben bis zu 350 Zimmer (z. B. al-Āḥund in Nadschaf), die kleinsten unter 20 (z. B. aš-Širbiyānī in Nadschaf). Üblicherweise besitzen sie neben den Unterkünften auch einen Lesesaal und eine Bibliothek. Soweit die Dozenten nicht außer Hauses wohnen, haben auch sie Zimmer in den Schulen und halten dort ihren Unterricht ab.⁵⁰ Wiederum bietet sich der Vergleich mit dem College-System der britischen Universitäten an, denn die Colleges sind ja dort ebenfalls Studienhäuser für die Lebensgemeinschaft von Dozenten und Studenten.

Beide Gelehrtenzentren, Nadschaf und Qom, haben heute internationalen Rang, doch reicht die Internationalität von Nadschaf erheblich weiter zurück als diejenige ihrer iranischen Konkurrentin. Die Ḥawza von Qom ist erst in den 1920er Jahren gegründet worden, als die Briten ihre Herrschaft im Irak etablierten und sich ein Großteil der dort ansässigen schiitischen Geistlichen in das Nachbarland Iran zurückzog.⁵¹ Nadschaf dagegen verfügt über eine schulische Tradition, die bis in das 11. Jahrhundert zurückreicht. Als Schulgründer wird allgemein Abū Ḡaʿfar aṭ-Ṭūsī (st. 460/1067) genannt, einer der bedeutendsten Autoren der Zwöl-

⁴⁶ Vgl. Abisaab, „The Cleric“ (245, 250f.), die die Situation im Libanon studiert hat.

⁴⁷ Vgl. dazu Abisaab, „The Cleric“, 231, Anm. 1, und Hikmat, *Ḥawza Background*.

⁴⁸ Vgl. Amirpur, *Reformen*, 43.

⁴⁹ Vgl. Ġarawī, *al-Ḥawza al-ʿilmiyya*, 211–228.

⁵⁰ Vgl. Šālihī, „Ḥawza“, 552a.

⁵¹ Zu den historischen Umständen, die zur Gründung der Ḥawza von Qom führten, sowie zur Person des Gründers vgl. den Artikel „Ḥāʿerī, ʿAbdolkarīm Yazdī“ von H. Algar in *EIr* sowie Fayyādī, *Zindagināma*.

fer-Schia überhaupt.⁵² Seine Übersiedlung von Bagdad zum Grabschrein ‘Alīs in Nadschaf im Jahre 448/1056 gilt den heutigen schiitischen Gelehrten als das eigentliche Gründungsdatum der Ḥawza von Nadschaf.⁵³

Zum internationalen schiitischen Gelehrtenzentrum stieg Nadschaf allerdings erst in den 1830er Jahren auf, als sich hier der aus Ḥūzistān stammende Gelehrte Murtaḍā Anṣārī niederließ. Anṣārī, der bis zu seinem Tode im Jahre 1864 in Nadschaf residierte, nimmt deswegen in der Geschichte der Schia eine herausragende Stellung ein, weil er erstmals allgemein als höchster *marǧā‘ at-taqlīd* anerkannt wurde, und zwar nicht nur an den Schreinen des Irak, sondern auch in Iran und bei den Schiiten Arabiens, der Türkei und Indiens. Zwar haben nach dem Tode Anṣārīs noch mehrmals schiitische Gelehrte, die in anderen Städten residierten, den Rang des höchsten *marǧā‘ at-taqlīd* erreicht, doch hat dies dem Renommee von Nadschaf als schiitischem Gelehrtenzentrum nicht mehr schaden können. Auch mehrere der heute in Nadschaf befindlichen Schulen wurden schon im 19. Jahrhundert gegründet. Eine der bekanntesten von ihnen ist die *Madrasat al-Mu‘tamid*, die im Jahre 1841 errichtet wurde und seitdem von einer bekannten schiitischen Gelehrtenfamilie, den *Kāšif al-Giṭā‘*, verwaltet wird.⁵⁴

Der Internationalität von Nadschaf als Studienort entspricht es, dass mehrere Schulen eine klare ethnische, regionale bzw. nationale Ausrichtung aufweisen. So beherbergt beispielsweise die 1889 gegründete *Madrasat al-Īrawānī* vorzugsweise Türken aus dem Kaukasus, die 1907 errichtete *Madrasat al-Hindī* Studenten aus Indien und Pakistan und die *Madrasat al-‘Āmiliyya* Studenten aus dem Libanon.⁵⁵ Auch im Unterricht herrscht seit dem 19. Jahrhundert Vielsprachigkeit. So ist es üblich, dass sich die Lernenden der *muqaddimāt*-Stufe einen Lehrer suchen, der sie in ihrer eigenen Landessprache (Arabisch, Persisch, Türkisch, Urdu usw.) unterrichtet. Auf der *sutūb*-Stufe steht noch das Persische gleichrangig neben dem Arabischen, und selbst auf der *ḥārīǧ*-Stufe kommt es nicht selten vor, dass sich Lehrende noch der persischen Sprache bedienen.⁵⁶

Die Geschichte der Ḥawza von Nadschaf im 20. Jahrhundert lässt sich als ein ständiges Auf und Ab beschreiben. Nach einer Periode der Stagnation mit stark zurückgehenden Studierendenzahlen erlebte die Institution Anfang der 1960er

⁵² Vgl. zu ihm Halm, *Die Schia*, 66.

⁵³ Vgl. dazu Ġarawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 19–40, der auch die Theorie zurückweist, dass schon lange vor at-Ṭūsīs Übersiedlung eine religiös-wissenschaftliche Bewegung in Nadschaf bestanden habe.

⁵⁴ Vgl. Ġarawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 216, und Nakash, *The Shi‘is*, 244.

⁵⁵ Vgl. Ġarawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 217f., 224, sowie Nakash, *The Shi‘is*, 254.

⁵⁶ Vgl. Ġarawī, *al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 234, und Nakash, *The Shi‘is*, 256f.

Jahre eine neue Blütezeit. Mehrere Reformschulen öffneten ihre Tore,⁵⁷ die Zahl der Studierenden stieg wieder auf knapp 8000, und es bildete sich in Nadschaf ein Kreis von aktivistisch gesinnten Theologen, der die ideologischen Grundlagen und organisatorischen Vorbilder für die späteren, von Schiiten getragenen Islamischen Bewegungen im Irak, Iran und im Libanon entwickeln sollte.⁵⁸ Seit dieser Zeit ist Nadschaf auch für die meisten irakischen Schiiten der unangefochtene Orientierungspunkt.

Die 1968 durch einen Putsch an die Macht gekommene Baath-Partei ergriff zwar in der Folgezeit verschiedene Maßnahmen, um die Macht der Ḥawza von Nadschaf einzuschränken, was zu einem erheblichen Rückgang der Studentenzahlen und einem Verlust finanzieller Unabhängigkeit führte,⁵⁹ doch wurde die moralische Autorität der Ḥawza bei der schiitischen Bevölkerung des Irak dadurch nicht wesentlich beeinträchtigt. So war sie im April 2003, als das irakische Baath-Regime unter dem Ansturm amerikanischer Panzer zusammenbrach, eine der wenigen einheimischen Institutionen, die in den Augen der schiitischen Bevölkerung ihre Legitimität behalten hatte. Groß-Ayatollah ‘Alī as-Sistānī, der seit 1992 als oberster *marǧā‘* an der Spitze der Ḥawza von Nadschaf steht, konnte die ihm loyalen Gefolgsleute aussenden, um in den schiitischen Gebieten des Irak Krankenhäuser, Schulen, Museen und andere Einrichtungen überwachen zu lassen.

Die Ṣadr-Bewegung und ihre „Gegen-Ḥawza“

Dass in den Monaten nach der amerikanischen Besetzung des Irak die Ḥawza von Nadschaf in aller Munde war und die internationalen Medien beschäftigte, hängt allerdings auch damit zusammen, dass in dieser Zeit noch ein anderer Personenkreis öffentlich im Namen dieser Institution auftrat, nämlich die Anhänger der so genannten Ṣadr-Bewegung, auf Arabisch *Ṣadriyyūn* genannt. Sie benennen sich einerseits nach dem bekannten schiitischen Gelehrten Muḥammad Bāqir aṣ-

⁵⁷ So zum Beispiel die Madrasat al-Ġazā’irī (auch Madrasat an-Naǧaf ad-dīniyya genannt) und die Madrasat al-Kalāntar (auch Ġāmi‘at an-Naǧaf ad-dīniyya, „Theologische Universität von Nadschaf“, genannt). Vgl. zu diesen Reformschulen Bahādilī, *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya*, 328–349. Zu der Reformbewegung von Nadschaf ganz allgemein, die bereits Mitte der 1930er Jahre einsetzte, vgl. das Buch von Duǧaylī.

⁵⁸ Namentlich zu nennen sind die beiden Theoretiker Ayatollah Muḥammad Bāqir aṣ-Ṣadr (1936–1980) und Groß-Ayatollah Rūḥollāh Ḥomeynī (1902–1989) sowie as-Sayyid Ayatullāh Muḥammad Ḥusayn Faḍlallāh (geb. 1936), der „spirituelle Mentor“ der libanesischen Hizbollah, der bis 1966 in Nadschaf studierte, vgl. dazu Rosiny, *Islamismus*, 123, 142.

⁵⁹ Vgl. dazu den Bericht der *International Crisis Group*, 7f. Nach Schätzungen von Geistlichen in Nadschaf, die hier zitiert werden, ging die Zahl der Ḥawza-Studenten in dieser Stadt bis zum Jahre 2003 auf ca. 700 zurück, ca. 2000 Geistliche wanderten während der Baath-Zeit nach Qom ab.

Ṣadr, der in den 1960 und 1970er Jahren als Reformier hervortrat,⁶⁰ andererseits nach dessen Cousin Muḥammad Ṣādiq aṣ-Ṣadr, einem populären Groß-Ayatollah, der Anfang der neunziger Jahre mit Unterstützung des irakischen Regimes vergeblich versucht hatte, die Führung über die Ḥawza zu erlangen, dann in Konflikt mit eben diesem Regime geraten war und schließlich 1999 ermordet wurde. Die Ṣadr-Bewegung sieht sich als Sachwalterin eines von Muḥammad Bāqir aṣ-Ṣadr begonnenen und von Muḥammad Ṣādiq aṣ-Ṣadr fortgesetzten revolutionären Projektes, das darin besteht, die Ḥawza aus einem quietistischen Zirkel in eine politisch aktive Institution zu verwandeln, die die Interessen der Schiiten im Staat vertritt und gleichzeitig eine Reislamisierung der Gesellschaft betreibt.⁶¹ Gleichzeitig definiert sie sich über ihr Arabertum, das sie der Landesfremdheit der im Ḥawza-Führungsrat zusammengeschlossenen Gelehrten gegenüberstellt.

Eine Hochburg der Ṣadr-Bewegung ist die früher Madīnat at-Tawra (Saddam City) genannte und heute in Madīnat aṣ-Ṣadr umbenannte nordöstliche Vorstadt von Bagdad. Noch bevor das Baath-Regime am 9. April gestürzt wurde, übernahmen dort Milizen der Ṣadr-Bewegung die Kontrolle über alle zivilen Einrichtungen und Moscheen, wobei sich einige schiitische Prediger wie der eingangs genannte Muḥammad al-Fartūsī hervortaten.⁶² Ein weiterer Vertreter der Ṣadr-Bewegung, der in dieser Zeit im Rahmen von großen Demonstrationen im Namen der Ḥawza auftrat, war Scheich Muṣṭafā al-Yaḳūbī, der Liebblingsschüler Muḥammad Ṣādiq aṣ-Ṣadr. Anfang Mai 2003 gründete er eine Organisation mit dem Namen *al-Fuḍalāʿ*, die die Ḥawza öffentlich vertreten und deren Arbeit landesweit koordinieren und umsetzen sollte.⁶³

Dass die Geistlichen der Ṣadr-Bewegung gar nicht der Ḥawza von Nadschaf angehörten und in ihren politischen Kundgebungen den Namen dieser Institution nur usurpierten, zum Teil nicht einmal die wissenschaftliche Qualifikation aufwiesen, um im Namen der Ḥawza sprechen zu können, war ein Wissen, das sich erst langsam im Verlaufe des Sommers 2003 in den westlichen Medien durchsetzte. Entscheidend waren hierbei die Ereignisse des Monats August.

Angeführt wird die Ṣadr-Bewegung heute von dem jungen Prediger Muqtadā aṣ-Ṣadr, einem Sohn Muḥammad Ṣādiq aṣ-Ṣadr, der gleichzeitig Schwiegersohn Muḥammad Bāqir aṣ-Ṣadr ist. Er verkündete Anfang August 2003 in seiner Mo-

⁶⁰ Vgl. oben Anm. 56.

⁶¹ Zu den Zielen der Ṣadr-Bewegung vgl. das Buch von Baḡdādī, das die Innensicht eines älteren Anhängers dieser Bewegung aus der Zeit kurz nach der amerikanischen Besetzung des Irak liefert, sowie den Artikel von Juan Cole.

⁶² Vgl. Cole, „The United States“, 554.

⁶³ Vgl. dazu Baḡdādī, *Aṣ-Ṣadr*, 132–135, und den Artikel „Iraq and the one-eyed liar“ von Nir Rosen in *Asia Times online*, 22. August 2003, <www.atimes.com/atimes/Middle_East/EH22Ak04.html>.

schee in Kufa, dass er im Namen der Ḥawza eine Islamische Armee gegründet habe, die die Muslime und die Heiligen Stätten vor den Übergriffen der Amerikaner schützen solle. Anhänger Muqtadā aṣ-Ṣadr, die von westlichen Medienvertretern interviewt wurden, erklärten, dass sie die Ḥawza bedingungslos unterstützten und außer ihr niemanden als Führer akzeptieren würden.⁶⁴ Außerdem erhoben sie die Forderung, die USA sollten den Irak der Ḥawza komplett übergeben und friedlich abziehen.⁶⁵ Am 15. August 2003 verkündete Muqtadā aṣ-Ṣadr selbst in einer Freitagspredigt, dass, nachdem die amerikanischen Truppen ihre Unfähigkeit bewiesen hätten, die Ḥawza die Regierung im Lande übernehmen müsse.

Die Sache erhielt dadurch noch größere Brisanz, dass am Vortag in dem bekannten arabischen Fernsehsender al-Ġazīra eine Botschaft des früheren Diktators Saddam Hussein verlesen worden war, in der dieser die irakischen Schiiten zum Dschihad gegen die Besetzer aufforderte und auch direkt auf die Ḥawza von Nadschaf und ihre höchste Autorität, Groß-Ayatollah as-Sīstānī, Bezug nahm.⁶⁶ Erst jetzt meldete sich die Ḥawza von Nadschaf mit einem Dementi selbst zu Wort. Akram az-Zubaydī, der Sekretär von as-Sīstānī, bezeichnete am 17. August in einem Interview mit der französischen Nachrichtenagentur AFP die Botschaft Saddam Husseins als unsinnig und forderte den früheren Diktator auf, zuerst einmal der Leiden zu gedenken, die er den Schiiten angetan habe. Die von Muqtadā aṣ-Ṣadr lancierten Aufrufe zur Übernahme der Herrschaft im Lande wurden am gleichen Tag von den wichtigsten *marǧāʿ*s der Ḥawza öffentlich zurückgewiesen. Zwar äußerte der Führungsrat in seiner Stellungnahme auch unmissverständliche Kritik an der schlechten Verwaltung der Amerikaner, doch war die Hauptbotschaft eine andere: Die Ḥawza hat kein Interesse an einer politischen Rolle im Land und hält auch die Forderungen von Muqtadā aṣ-Ṣadr für unbegründet.⁶⁷

Die Geistlichen der Ṣadr-Bewegung, die den Namen der Ḥawza usurpierten, machten sich bei ihrem Vorgehen einen Umstand zunutze, der schon seit langem von reformorientierten Gelehrten in Nadschaf beklagt wird, dass nämlich die Zugehörigkeit zur Ḥawza in keinerlei Weise formalisiert ist.⁶⁸ Diese Usurpation

⁶⁴ Vgl. Kathleen McCaul: „Holy Row“, in: *Baghdad Bulletin*, 4.8.2003, <www.baghdadbulletin.com/pageArticle.php?article_id=90&cat_id=1>, abgerufen am 28.8.2006.

⁶⁵ Vgl. Tyson, „Iraq’s simmering south“.

⁶⁶ Vgl. dazu die Meldung „New ‚Saddam‘ letter urges jihad“, in: *BBC News*, 14. August 2003, <news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/3149667.stm>. Der Text der Botschaft ist in englischer Übersetzung unter <news.bbc.co.uk/2/hi/middle_east/3149867.stm> abrufbar.

⁶⁷ Vgl. dazu den August-Teil der französischen Internet-Chronik zum Irak-Krieg, veröffentlicht unter <perso.wanadoo.fr/ouvertsuremonde/ChroniqueIRAKao%FBt2003.htm>.

⁶⁸ Vgl. dazu das Kapitel „Fawḍā al-intimāʾ li-l-ḥawza“, in: Bahādīlī, *Al-Ḥawza al-ʿilmiyya*, 251–252, sowie Jamali, *The Theological Colleges*, 21.

des Ḥawza-Begriffs durch die Ṣadr-Bewegung setzte sich darin fort, dass Muqtadā aṣ-Ṣadr im Herbst 2003 in Bagdad eine eigene Zeitung mit diesem Namen gründete. Genauer gesagt, hieß die Zeitung *al-Ḥawza an-nāṭiqa*, „sprechende Ḥawza“. Mit diesem Namen, der schon auf Muḥammad Ṣādiq aṣ-Ṣadr zurückgeht,⁶⁹ wollte er sich von dem quietistischen Kurs der gemäßigten Kleriker in Nadschaf absetzen. Die Zeitung kritisierte die Führung der Ḥawza für ihr Stillschweigen nach der Niederschlagung des schiitischen Aufstandes von 1991 und profilierte sich schon von Anfang an durch eine dezidiert anti-amerikanische und anti-jüdische Ausrichtung. Als im März 2004 auf Anordnung der amerikanischen Zivilverwaltung *al-Ḥawza an-nāṭiqa* geschlossen und al-Ya‘qūbī verhaftet wurde, reagierten die Ṣadriyyūn mit mehrtägigen Kundgebungen, die im Laufe der Zeit immer gewalttätigere Formen annahmen. Bemerkenswert ist, dass auch während dieser Auseinandersetzungen, bei denen mehrere Dutzend Zivilisten und Soldaten ums Leben kamen, Muqtadā aṣ-Ṣadr noch für sich in Anspruch nahm, legitimer Vertreter der Ḥawza zu sein. Die Zeitung *al-Mašriq* meldete, dass seine Anhänger eine offizielle Entschuldigung von Paul Bremer, dem Chef der amerikanischen Zivilverwaltung, forderten, weil die Schließung des Papiers „eine Beleidigung der religiösen Autoritäten der Ḥawza“ darstelle.⁷⁰

Vor dem Hintergrund dieser Ereignisse wird klar, dass auch die schiitischen Demonstranten, die schon im Frühjahr und Sommer 2003 öffentlich ihre Loyalität zur Ḥawza bekundet und diese Institution als politische Alternative zur amerikanischen Besatzungsmacht angepriesen hatten, Anhänger der Ṣadr-Bewegung gewesen sein müssen. Sie trugen deshalb der Ḥawza die Macht im Lande an, weil sie ihre Anführer als legitime Repräsentanten dieser Institution ansahen. Da die zu diesem Zeitpunkt in den westlichen Medien vorliegenden Informationen über die innere Struktur der schiitischen Gemeinschaft im Irak jedoch noch sehr rudimentär waren, wurden die politischen Forderungen dieser Bewegung fälschlicherweise auf die Ḥawza von Nadschaf bezogen.

As-Sīstānīs Weg

Die vier wichtigsten *marǧā‘*s der Ḥawza von Nadschaf sind heute in der so genannten *marǧā‘iyya* zusammengeschlossen, die auch als eine Art Führungsrat für die Ḥawza fungiert: Groß-Ayatollah ‘Alī as-Sīstānī, Ayatollah Sa‘īd al-Ḥakīm,

⁶⁹ Vgl. Cole, „The United States“, 562.

⁷⁰ Vgl. die Zusammenfassung „Ṣadr supporters stage sit-in protest“, in: *Iraqi Press Monitor* 45, 29. März 2004, <iwpr.net/archive/ipm/ipm_045.html>.

Ayatollah Muḥammad Ishāq al-Fayyād und Ayatollah Ḥusayn Bašīr an-Nağafī.⁷¹ Sowohl sie als auch andere Vertreter der Ḥawza haben in öffentlichen Stellungnahmen immer wieder bekundet, dass sie keine politische Rolle für diese Institution im Irak anstreben. Hieraus zu schließen, dass die Ḥawza von Nadschaf für den derzeit im Irak ablaufenden politischen Prozess völlig bedeutungslos ist, wäre jedoch verfehlt. Besonders Groß-Ayatollah as-Sīstānī, der innerhalb der *marğāʿiyya* als *primus inter pares* fungiert, hat sich in den entscheidenden Phasen dieses Prozesses immer wieder durch Rechtsgutachten und Verlautbarungen, die er durch sein Büro⁷² hat verbreiten lassen, in das politische Geschehen des Landes eingemischt. So wandte er sich beispielsweise schon Ende Juni 2003 in einer öffentlichen Stellungnahme gegen den amerikanischen Vorschlag, die neue irakische Verfassung durch einen handverlesenen Kreis von Experten ausarbeiten zu lassen, und forderte Wahlen für eine Verfassungsgebende Versammlung.⁷³ Im Vorfeld der irakischen Parlamentswahlen vom Januar 2005 gab er eine Fatwa aus, derzufolge es Pflicht der Gläubigen ist, an den Wahlen teilzunehmen.⁷⁴ Die tatsächlich sehr hoch ausgefallene Wahlbeteiligung bei den Schiiten und der Sieg der von ihm unterstützten „Vereinigten Irakischen Allianz“ bei diesen Wahlen können als Belege dafür gewertet werden, dass weite Teile der schiitischen Bevölkerung sich as-Sīstānī gegenüber durch *taqlīd* verpflichtet fühlen. Freilich können solche politischen Interventionen für die Ḥawza von Nadschaf auch zum Problem werden, denn *taqlīd* gegenüber einem *marğāʿ* beruht in der schiitischen Gemeinschaft noch immer auf Freiwilligkeit. Sollten sich die von der Ḥawza unterstützten politischen Kräfte und Prozesse für Teile der schiitischen Bevölkerung als unvorteilhaft erweisen, so könnten sich diese einer anderen *marğāʿiyya* zuwenden, was für die Ḥawza von Nadschaf nicht nur einen Verlust an Autorität, sondern auch eine Verringerung ihrer finanziellen Ressourcen bedeuten würde.

⁷¹ Nur ein einziger Gelehrter aus diesem Kollegium, nämlich Ayatollah Saʿīd al-Ḥakīm, ist Iraker, während die anderen aus Iran, Afghanistan bzw. Pakistan stammen, vgl. den Bericht der *International Crisis Group*, 7. Einige irakische Schiiten aus dem Umfeld der Šadr-Bewegung haben aufgrund dieses Umstands die Institution auch schon abschätzig als *Hawzat al-ʿAğam* („Ḥawza der Nicht-Araber“) bezeichnet, vgl. z. B. den Internet-Artikel von Šabāḥ Dībs, „Ka-ʿādatihim yašmutūna“.

⁷² In Nadschaf besitzt heute jeder *marğāʿ* ein „Außenbüro“ (*barrānī*), das Anfragen aus der Anhängerschaft, aber auch aus der Öffentlichkeit beantwortet, vgl. Hikmat, *Hawza Backgrounder*, und den Bericht der *International Crisis Group*, 8.

⁷³ Vgl. den Bericht der *International Crisis Group*, 10, und den Artikel von Feldmann, *The Democratic Fatwa*.

⁷⁴ Eine englische Übersetzung der Fatwa ist auf der Website von as-Sīstānī unter <www.sistani.org/messages/eng/ente.htm> zu finden.

Literaturverzeichnis

Abisaab, Rula Jurdi; „The Cleric as Organic Intellectual: Revolutionary Shi‘ism in the Lebanese *Ḥawzas*“, in: Houchang Chehabi (Hrsg.): *Distant Relations: Iran and Lebanon in the Last 500 Years*. London: I. B. Tauris 2006, 231–258.

Amīn, Ḥasan al-: *Dā‘irat al-ma‘ārif al-islāmiyya aš-šī‘iyya*. 12 Bde. Beirut: Dār at-Ta‘āruf li-l-maṭbū‘āt 1972–1977.

Amirpur, Katajun: *Reformen an theologischen Hochschulen? Tendenzen der heutigen Diskussion im Iran*. Köln: Teiresias Verlag 2002.

Baġdādī, Abū Āmina al-: *Aš-Šadr wa-ġadaliyyat al-mašīr. Qiṣṣat al-mašrū‘ aš-Šadrī allatī ḥadalathū al-Ḥawza an-Nāṭiqa*. Bagdad: o. V., ca. 2003].

Bahādilī, ‘Alī al-: *Al-Ḥawza al-‘ilmiyya fī n-Naġaf: ma‘ālimuhā wa-ḥarakātuhā al-išlāḥiyya; 1339–1401h – 1920–1980m*. Magisterarbeit Univ. Beirut. Beirut: Dār az-Zahrā’ 1413/1993.

Böttcher, Annabelle: „Ḥawza – A Place of Shi‘i Scholarship“, in: *Beiruter Blätter* 6–7 (1998/99), 167–169.

Brunner, Rainer / Ende, Werner (Hrsg.): *The Twelver Shia in modern times: religious culture & political history*. Leiden et al.]: Brill 2000.

Buchta, Wilfried: „Bruderzwist im Hause Alis“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 16.04.2004, Nr. 89, S. 11.

Cole, Juan: „The United States and Shi‘ite Religious Factions in Post-Ba‘thist Iraq“, in: *The Middle East Journal* 57/4 (Herbst 2003), 543–566.

Dībs, Šabāḥ: „Ka-‘ādatihim yašmutūna – Ḥawzat al-‘Aġam wa-Sīstānhum (!) – ‘an tadmīr al-mudun al-‘Irāqiyya wa-qatl abnā’ihā“, veröffentlicht 17.5.2005], <www.albasrah.net/maqalat_mukhtara/arabic/0505/sabah_170505.htm>.

Duġaylī, Ġa‘far ad- (Hrsg.): *al-Ḥaraka al-išlāḥiyya fī l-ḥawza al-‘ilmiyya. Maṣṣū‘at an-Naġaf al-ašraf*. Teil 9. Beirut: Dār al-Aḍwā’ 1417/1997.

EIr = *Encyclopaedia Iranica*. Ed. by Ehsan Yarshater. Bisher 12 Bde. London et al.]: Routledge & Paul et al.] 1982ff.

Fayyāqī, ‘Imād ad-Dīn: *Zindagīnāma wa-šaḥṣiyyat-i iġtimā‘i-siyāsī-yi Āyatullāh al-‘uzmā Hāġġ Šayḥ ‘Abd al-Karīm Hā’irī (Mu‘assis-i Ḥawza-yi ‘ilmiyya-yi Qum)*. Teheran: Markaz-i asnād-i Inqilāb-i Islāmī 1378hš 1998].

Feldmann, Noah: „The Democratic Fatwa: Islam and Democracy in the Realm of Constitutional Politics“, in: *Oklahoma Law Review* 58 (Spring 2005), 1–9.

- Fischer, Michael M. J.: *Iran. From Religious Dispute to Revolution*. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press 1980.
- Ġarawī, as-Sayyid Muḥammad al-: *al-Ḥawza al-‘ilmiyya fī n-Nağaf al-ašraf*. Beirut: Dār al-Aḏwā‘ 1414/1994.
- Grandin, Nicole / Marc Gaborieau (Hrsg.): *Madrassa. La transmission du savoir dans le monde musulman*. Paris: Éd. Arguments 1997.
- Halm, Heinz: *Die Schia*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1988.
- Heine, Peter: „Traditionelle Formen und Institutionen schiitischer Erziehung in der Gegenwart am Beispiel der Stadt Najaf/Iraq“, in: *Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft* 74/3 (1990) 204–218.
- Hikmat, Esam: „A Hawza Backgrounder“, in: *Iraq Today*, 26. Januar 2004, <www.iraq-today.com/article.php?id=1133&sp=&searchstring=§ion=15>.
- International Crisis Group: „Iraq’s Shiites under Occupation“, in: *Middle East Briefing*, 09.09.2003, <www.ciaonet.org/special_section/iraq_review/pi_foi/pi_foi_icg02.pdf>.
- Jabar, Faleh A.: *The Shi‘ite Movement in Iraq*. London: Saqi 2003.
- Jamali, Fadhil: „The Theological Colleges of Najaf“, in: *The Muslim World* 50/1 (January 1960), 15–22.
- Leichtman, Mara: „Defying Sufism? Senegalese Converts to Shiite Islam“, in: *ISIM Review* 17 (Spring 2006), 40–41, <www.isim.nl/files/Review_17/Review_17-40.pdf>.
- Litvak, Meir: *Shi‘i Scholars of nineteenth-century Iraq: The ‘ulama’ of Najaf and Karbala’*. Cambridge: Cambridge University Press 1998.
- Id.: „Madrassa and Learning in Nineteenth-Century Najaf and Karbalā“, in: Brunner / Ende (Hrsg.), *The Twelver Shia*, 58–78.
- Luizard, Pierre-Jean: *La formation de l’Irak contemporain. Le rôle politique des ulémas chiïtes à la fin de la domination ottomane et au moment de la création de l’état irakien*. Paris : CNRS Éditions 2002.
- Mervin, Sabrina: „La quête du savoir à Nağaf. Les études religieuses chez les chi‘ites imâmites de la fin du XIXe siècle à 1960“, in: *Studia Islamica* 81 (1995), 165–185.
- Id.: *Un réformisme chiïte. Ulémas et lettrés du Ġabal ‘Āmil (actuel Liban-Sud) de la fin de l’Empire ottoman à l’indépendance du Liban*. Paris et al.]: Karthala et al.] 2000.

– Id.: „The Clerics of Jabal ‘Āmil and the Reform of Religious Teaching in Najaf since the beginning of the 20th Century“, in: Brunner / Ende (Hrsg.): *The Twelver Shia*, 79–86.

– Id.: „Sayyida Zaynab, Banlieue de Damas ou nouvelle ville sainte chiite?“, in: *Cemoti* 22 veröffentlicht 4.3.2005], <cemoti.revues.org/document138.html>.

Momen, Moojan: *An Introduction to Shi‘i Islam*. New Haven und London: Yale University Press 1985.

Mottahedeh, Roy Parviz: „Keeping the Shi‘ites Straight“, in: *Religion in the News* Vol. 6, No. 2 (Summer 2003), <www.trincoll.edu/depts/csrpl/RINVol6No2/Keeping%20the%20Shi‘ites%20Straight.htm>

Nakash, Yitzhak: *The Shi‘is of Iraq*. 2. Aufl. Princeton, New Jersey: Princeton University Press 1994] 2003.

Rifā‘ī, ‘Abd al-Ġabbār: *Tatawwur ad-dars al-falsafi fi l-Ḥawza al-‘ilmiyya*. Beirut: Dār al-Hādī 1421/2000.

Rosiny, Stephan: *Islamismus bei den Schiiten im Libanon. Religion im Übergang von Tradition zur Moderne*. Berlin: Das Arabische Buch 1996.

Sadeghi, Zohreh: *Fātima von Qum: ein Beispiel für die Verehrung heiliger Frauen im Volksglauben der Zwölfer-Schia*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag 1996.

Şadr, Aḥmad Ḥāġġ Sayyid Ġawādī et al.] (Hrsg.): *Dā‘irat al-ma‘ārif-i taşayyu‘*. Bisher 10 Bde. Teheran: Naşr-i Şahīd Sa‘īd Muḥibbī 1990–.

Şālihī, Şahīdī: „Ḥawza“, in: Şadr, *Dā‘irat al-ma‘ārif-i taşayyu‘*, VI, 549–577.

Schober, Irute: *Das Heiligtum ‘Alī b. Abī Ṭālibs in Nağaf. Grabstätte und Wallfahrt*. Frankfurt/M: Lang 1991.

Tyson, Ann Scott: „Iraq’s simmering south“, in: *Christian Science Monitor* 22. September 2003, <www.christiansciencemonitor.com/2003/0922/p01s03-woiq.html?s=entg2>.

Wiley, Joyce N.: *The Islamic Movement of Iraqi Shi‘as*. Boulder und London: Lynne Rienner Publishers 1992.

Autoren

Ildikó Bellér-Hann studierte Turkologie, Anglistik und Archäologie an der Eötvös-Lóránd-Universität in Budapest, 1989 wurde sie am Newnham College Cambridge in Turkologie promoviert, 2005 habilitierte sie am Zentralasienseminar der Humboldt-Universität zu Berlin. Ihre Forschungsinteressen beinhalten die Sprachen, Literaturen sowie die sozio-kulturelle Anthropologie der Türkvölker sowohl in der Vergangenheit als auch in der Gegenwart. Ildikó Bellér-Hann hat Feldforschungen im östlichen Schwarzmeergebiet der Türkei, im Xinjiang Uighur Autonomen Gebiet in China und in Kasachstan durchgeführt. Ihre Veröffentlichungen beinhalten *A History of Cathay. A translation and linguistic analysis of a fifteenth-century Turkic manuscript* (1995); *The written and the spoken. Literacy and oral transmission among the Uyghur* (2000); *Turkish Region: state, market and social identities on the East Black Sea coast* (2000, mit Chris Hann). Seit 1999 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Orientalwissenschaftlichen Zentrum der Martin-Luther-Universität, Halle-Wittenberg.

Patrick Franke studierte ab 1988 Islamwissenschaft, Semitistik, Rechtswissenschaft und Religionswissenschaft an der Universität Bonn. Nach einem Gaststudium in Aleppo 1990/91 und einem Forschungsaufenthalt in Beirut und Damaskus 1994/95 wurde er 1999 in Bonn promoviert. Zu seinen Veröffentlichungen gehören die beiden Monographien *Göttliche Karriere eines syrischen Hirten – Sulaiman Muršid (1907–1946) und die Anfänge der Muršidiyya* (1994) und *Begegnung mit Khidr – Quellenstudien zum Imaginären im traditionellen Islam* (2000). Von Oktober 1999 bis März 2006 war er Hochschulassistent am Institut für Orientalistik in Halle (Saale). Im Wintersemester 2006/07 vertrat er die Professur für den Lehrstuhl „Kultur und Geschichte der modernen arabischen Welt“ am Asien-Afrika-Institut der Universität Hamburg. Patrick Frankes Habilitationsschrift über Textproduktion, Weltbild und religiöses Denken des mekkanischen Gelehrten Mullā ‘Alī al-Qārī (st. 1014/1606) steht kurz vor dem Abschluss.

Rüdiger Seesemann is an Islamicist and Assistant Professor at the Religion Department, Northwestern University Evanston, Illinois. His fields of interest include Islamic mysticism, Islam and modernity, Islam and politics, Islamism, and Islamic education, with a focus on the contemporary period and a regional emphasis on sub-Saharan Africa, particularly Sudan, Senegal, and Kenya. In 1993 he published the monograph *Ahmadu Bamba und die Entstehung der Muridiyya* (originally submitted as PhD thesis, Johannes Gutenberg-Universität Mainz). In 2004 he completed his habilitation at Bayreuth University, after submitting a thesis on Sufism in West Africa, entitled *Nach der Flut: Ibrahim Niassa (1900–1975), Sufik und Gesellschaft in Westafrika*. More recently, he edited the collective volume *The Global Worlds of the Swahili. Interfaces of Islam, Identity and Space in 19th and 20th-Century East Africa* (2006, with Roman Loimeier).

Walter Slaje, Promotion (Wien 1983): Erkenntnistheorie indischer Naturphilosophen. Habilitation (Wien 1993): Text- und Überlieferungsgeschichte eines kaschmirischen ‚Erlösungswerkes‘. Alexander von Humboldt-Forschungsstipendiat (Hamburg 1989–1991). Apart-Forschungsstipendiat der ÖAW (Wien 1993–1995). Professor für Indologie an der Martin-Luther Universität (1995). Mitherausgeber (Indologie) der *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft (ZDMG)* seit 1998. Verwaltungsrat der *Helmuth von Glasenapp-Stiftung* (2000). Mitglied der Akademie der Wissenschaften und der Literatur zu Mainz (2002). Mitglied der Indologischen Kommission der Akademie (2003). Über 100 Publikationen zur indischen Geistes- und Kulturgeschichte. *Katalog der Sanskrit-Handschriften der Österreichischen Nationalbibliothek* (1990). *Śāradā* (1993). *Bhāskarakanṭha’s Mokṣopāya-Ṭīkā I–IV* (1993–2002). *Vom Mokṣopāya-Śāstra zum Yogavāsiṣṭha-Mahārāmāyaṇa* (1994). *Medieval Kashmir and the Science of History* (2004). *Water and Salt I–III* (2001–2002). *Was ist und welchem Zwecke dient Indologie?* (2003). *Kaschmir im Mittelalter und die Quellen der Geschichtswissenschaft* (2006).

Carsten Walbiner, Studium der Arabistik in Leipzig; 1995 Promotion in Leipzig; von 1995–2001 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Orient-Institut der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft in Beirut; seit 2001 Referatsleiter Naher und Mittlerer Osten beim Katholischen Akademischen Ausländer-Dienst (KAAD) in Bonn; Forschungsschwerpunkt: Geschichte und Kultur der arabischen Christen; zahlreiche Publikationen, u. a. „Die Bischofs- und Metropolitensitze des griechisch-orthodoxen Patriarchats von Antiochia von 1594 bis 1663 [bzw. 1665 bis 1724] nach einigen zeitgenössischen Quellen“ (*Oriens Christianus* 82, 1998 und 88, 2004); „Monastic Reading and Learning in eighteenth-century Bilād al-Šām: Some Evidence from the Monastery of al-Šuwayr (Mount Lebanon)“ (*Arabica* 51/4, 2004).

HERAUSGEBER

Orientwissenschaftliches Zentrum
der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg