



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

**Vergleich der Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn
und Wilhelm von Humboldt**

Verfasser

ERDEMIR Mustafa Erkan

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, August 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt: Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer

Erklärung zum selbständigen Verfassen der Arbeit

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst habe.

Ich habe keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt.

Ich habe die Arbeit bzw. Teile davon weder im In- noch im Ausland einer Beurteilerin/ einem Beurteiler zur Begutachtung als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, August 2014

Mustafa Erkan Erdemir

Inhaltsverzeichnis

Erklärung zum selbständigen Verfassen der Arbeit.....	2
1. Einleitung	5
1.1 Einführung in die Thematik.....	5
1.2 Forschungsstand	7
1.3 Forschungsfrage.....	7
1.3 Methodische Vorgehensweise und Aufbau.....	7
1.4 Darstellung der herangezogenen Literatur	8
2. Historie und Bildungsbegriff	10
2.1 Kurzer Abriss der Bildungsgeschichte	10
2.1.1 Europa	10
2.1.2 Islamische Welt.....	16
2.2 Bildungsbegriff.....	22
3. Abū Zaid ‘Abdurrahmān bin Muḥammad bin Ḥaldūn al-Ḥadramī (Ibn Ḥaldūn).....	24
3.1 Sein Leben und Wirken	24
3.2 Sein Werk „Al-Muqaddima“	27
3.3 Seine Ansichten über Bildung	29
3.3.1 Themen in der Grundlagendidaktik bei Ibn Ḥaldūn.....	31
3.3.2 Curriculum im Tertiärbereich	37
3.3.3 Methoden des Unterrichts.....	46
3.3.4 Formale und nicht-formelle Bildung	57
3.3.5 LehrerInberuf	59
3.3.6 Berufsausbildung	61
3.3.7 Zentrale Bedeutung der Logik.....	62
3.3.8 Erkenntnis und Begreifen.....	63
3.3.9 Sprachlehre.....	64
4. Wilhelm von Humboldt	66
4.1 Sein Leben und Wirken	66
4.2 Seine Bildungstheorie	68
4.2.1 Anthropologie - das Menschenbild.....	68

4.2.2 Der Bildungszweck.....	71
4.2.3 Bedingungen für die Bildung.....	73
4.2.4 Umsetzung seiner Bildungstheorie	74
4.2.5 Neuordnung des Bildungswesens.....	76
4.2.6 Der Königsberger Schulplan	78
4.2.7 Religiöse und sittliche Bildung.....	84
4.2.8 Poesie und Bildung.....	85
4.2.9 Die Bedeutung der Sprache.....	86
5. Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt im Vergleich ihrer Bildungsansichten.....	91
5.1 Die Wissenschaften (Definition und Einteilung)	91
5.2 Lehrinhalte	93
5.3 Lehrmethoden	96
5.4 Formale Bildung	99
5.5 LehrerInsein und LehrerInberuf	100
5.6 Berufsausbildung	102
5.7 Vernunft und Logik	103
5.8 Erkenntnis und Begreifen.....	105
5.9 Sprache und Sprachlehre	105
5.10 Menschenbild.....	107
5.11 Zweck und Aufgabe der Bildung	109
5.12 Morallehre und religiöse Erziehung.....	111
5.13 Geschichte und Geschichtswissenschaft	112
5.14 Poesie und Dichtkunst.....	113
6. Resümee	116
7. Schluss.....	122
8. Literaturverzeichnis.....	123
9. Anhang	129
10. Danksagung.....	132
11. Kurzfassung.....	133
12. Abstract	134
13. Lebenslauf	135

1. Einleitung

Ibn Ḥaldūn, den man aus heutiger Sicht als einen Soziologen und Historiker betrachten kann, war ein Gelehrter, der im 14. Jahrhundert lebte. Er hat zahlreiche Werke in verschiedenen Disziplinen verfasst, Sein Hauptwerk ist das „Kitāb al-‘ibar“, welches aus sieben Bänden besteht. Das erste Band „al-Muqaddima“ enthält viele methodologische und geschichtsphilosophische Thesen. Das Anliegen dieser Arbeit ist es, seine Ansichten über die Bildung von seinem Hauptwerk „al-Muqaddima“ zu erforschen und diese mit den Bildungsansichten des Wilhelm von Humboldt, unter Beachtung der großen historischen, kulturgeschichtlichen und kulturellen Differenz der beiden Autoren, zu vergleichen.

1.1 Einführung in die Thematik

Ibn Ḥaldūn ist gewiss einer der wichtigsten Wissenschaftler und Denker in der islamischen Geschichte (vgl. Hassan 1998, S. 28). Seine Ansichten und Thesen beschäftigen und bewegen die ganze Welt. Allein sein Werk „al-Muqaddima“ wurde aus dem Arabischen in verschiedene Sprachen, wie Türkisch, Englisch, Französisch, Deutsch, Persisch, Urdu, Indische Portugiesisch und Hebräisch übersetzt (vgl. Fischel 1967, S. 9f). Sein besonderer Zugang zur Geschichtsphilosophie und Etablierung der Geschichtswissenschaften haben neue Wege im Verständnis von Wissenschaften hervorgebracht. In seinem großen Werk „al-Muqaddima (Die Einführung)“ behandelt er viele sozial-ökonomische, sozial-ethische und sozialgeisteswissenschaftliche Themen.

Die Bekanntheit Ibn Ḥaldūn's im Westen begann erst im 19. Jahrhundert mit der Übersetzung seines Werkes „al-Muqaddima“. Der erste Übersetzer war der österreichische Historiker Joseph Freiherr von Hammer-Purgstall (1774-1856), der auch Yusuf bin Hammer genannt wurde. Er machte in seinem Werk „Notice sur L'Introduction à la Connaissance de L'Histoire, Celebre Ouvrage Arabe d'Ibn Khaldoun“ die ersten fünf Teile des „al-Muqaddima“ bekannt. Nach ihm hat Quatremère de Quincy (1852) den Originaltext des „al-Muqaddima“ und William McGuckin de Slane (1863) dessen französische Übersetzung veröffentlicht und somit Ibn Ḥaldūn's Ansichten der westlichen Welt zugänglich gemacht (vgl. Gürkan 1967, S. 224).

Möglicherweise haben einige Wissenschaftler im Westen im 18. Jahrhundert von seinen Überlegungen über soziologische und geschichtsphilosophische Phänomene gehört oder gelesen. Zu denen könnte auch der Deutsche Wilhelm von Humboldt gehören, der sich wissenschaftlich und systematisch mit dem Bildungsverständnis um das Jahr 1800 beschäftigte. Humboldt begründete die neuhumanistische Bildungstheorie. Es geht bei seiner Bildungstheorie um individuelle, wirtschaftliche und gesellschaftliche Bedeutung von Bildung. Ganz wichtig ist auch die Frage nach den Inhalten von Bildung und wie man Bildung vermittelt (Didaktik).

Auch Ibn Ḥaldūn machte sich tiefgründige Gedanken über ein gut funktionierendes Erziehungsmodell und eine geeignete Bildungstheorie. Diese Ansichten kann man auch in seiner „al-Muqaddima“ finden.

Da zur Zeit der Entwicklung von Bildungstheorien im Westen ab dem 18. Jahrhundert auch allmählich die Werke und Ansichten von Ibn Ḥaldūn in der hiesigen Sprache zu Tage kamen, könnten die Bildungstheoretiker auch von seinen Ansichten erfahren haben.

Auf diesem Hintergrund möchte ich in meiner Masterarbeit der Frage nachgehen, ob mögliche Berührungspunkte bzw. Parallelen zwischen den Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn und dem Deutschen Bildungstheoretiker Wilhelm von Humboldt zu erkennen sind. Ziel der Arbeit ist es, einen Vergleich über die Bildungsansichten der beiden Wissenschaftler zu bieten.

Mein Interesse an dieser Forschung resultiert daraus, dass ich im Sommersemester 2012 in der Lehrveranstaltung „Religionssoziologie und Religionspsychologie – Islam als soziales Phänomen“ über Ibn Ḥaldūn eine Seminararbeit zum Thema „Umrān - Ein zentraler Begriff bei Ibn Ḥaldūn“ geschrieben habe. Dabei habe ich mich insbesondere mit dem Werk „al-Muqaddima“ befasst. Ibn Ḥaldūn's Ansichten haben mich während der Seminararbeit so bewegt, dass ich in kürzester Zeit mit deren Ausarbeitung fertig war. Daher wollte ich mich noch intensiver mit Ibn Ḥaldūn beschäftigen und seine Gedanken insbesondere über Bildung erforschen. Daneben interessieren mich in dieser Hinsicht auch die Bildungstheorien von Wilhelm von Humboldt, der einer der ersten Bildungstheoretiker des 18. Jahrhunderts in Deutschland war. Er hat die Berliner Universität mitbegründet, die heute bekannt ist unter seinem Namen als Humboldt-Universität.

1.2 Forschungsstand

Es gibt viel Literatur über Ibn Ḥaldūn, über sein Werk „al-Muqaddima“, und seine Ansichten über verschiedene Themen in diesem Werk.

Es gibt auch viel Literatur über Wilhelm von Humboldt und seine Bildungstheorien. Sie sind im Literaturverzeichnis angegeben.

Ein Vergleich der Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn, nicht nur mit Wilhelm von Humboldt sondern auch mit einem sonstigen westlichen Bildungstheoretiker, ist bis heute jedoch ein unerforschtes Gebiet. Zu dieser Thematik gibt es folglich auch kaum Literatur.

1.3 Forschungsfrage

Welche möglichen Berührungspunkte, Parallelen und Unterschiede gibt es zwischen den Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn (14. Jahrhundert) und den Bildungstheorien von Wilhelm von Humboldt (18. Jahrhundert) unter Beachtung der großen historischen, kulturgeschichtlichen und kulturellen Differenz der beiden Autoren?

1.3 Methodische Vorgehensweise und Aufbau

Die Forschungsfrage wird in Form einer Quellen- bzw. Literaturliste bearbeitet. Der methodische Ansatz bei der Forschung ist theoretisch-hermeneutisch. „Wissenschaftliche Verfahren, die auf eine solche rationale, methodisch durchdachte und überprüfbare Auswertung von sinnhaltigen Dokumenten, insbesondere von Texten, abzielen“ (Klafki, et.al. 1971, S. 128) werden als hermeneutische Methoden bezeichnet.

Diese Masterarbeit ist folgendermaßen aufgebaut:

In der Einleitung wird in das Thema eingeführt, in dem die Fragestellung herausgearbeitet und formuliert wird. Daneben wird die methodische Vorgehensweise, wie dieses Thema bearbeitet wird begründet. Außerdem wird am Ende der Einleitung, die für die Masterarbeit herangezogene wissenschaftliche Literatur dargestellt und erläutert. Die Primärliteratur ist das Buch „al-Muqaddima“ von Ibn Ḥaldūn, das, wie schon erwähnt in vielen

Sprachen vorhanden ist. Leider ist es kaum möglich Primärliteratur von Wilhelm von Humboldt in moderner deutscher Schriftsprache zu finden. Einige Texte, die ich von ihm fand, die durch ihn veröffentlicht wurden, sind für mich schwer entzifferbar, weil sie in der altdeutschen Schriftsprache verfasst worden sind. Allerdings gibt es aber seine „Werke in fünf Bänden“, welche von Andreas Flitner und Klaus Giel im Jahre 1960 herausgegeben wurden. Ich werde mich insbesondere mit diesen Werken beschäftigen. Außerdem werde ich des Öfteren auch auf Sekundärliteratur zurückgreifen. Nach Darstellung der Primärliteratur wird zuerst noch ein kurzer Überblick über die Bildungsgeschichte in Europa und der islamischen Welt dargeboten und anschließend der Bildungsbegriff in beiden Kulturen verglichen.

Im Hauptteil wird, nach dem näheren Betrachten der lebensgeschichtlichen Besonderheiten beider Wissenschaftler, die in der Einleitung begründete Fragestellung untersucht. Vergleiche, Parallelen, Probleme, Widersprüche oder auch Einwände werden dargestellt und im Text diskutiert.

Den Schlussteil der Masterarbeit bilden eine Zusammenfassung und eine Diskussion der Ergebnisse. Die Ergebnisse werden in einen Bezug mit der spezifischen Fragestellung gebracht und weitere Forschungsfragen im Kontext der Thematik werden benannt.

1.4 Darstellung der herangezogenen Literatur

Die erste Primärliteratur ist das Buch „al-Muqaddima“ von Ibn Ḥaldūn. Sie ist die Einleitung zum Hauptwerk Kitāb al-‘ībar. Geschrieben hat Ibn Ḥaldūn die „al-Muqaddima“ zwischen den Jahren 1375 und 1378. Das Buch wurde ins Türkische, Englische, Französische, Deutsche, Persische, Urdu, Indische Portugiesische und Hebräische übersetzt. In diesem Werk behandelt er viele sozial-ökonomische, sozial-ethische und sozialgeisteswissenschaftliche Themen, sowie die Geschichte der Araber und Berber. Mit diesem Buch etablierte er eine neue Wissenschaft der Geschichte. Näheres zum Buch „al-Muqaddima“ kann man im Punkt 3.2 detailliert nachlesen.

Als zweite Primärliteratur wurden die „Werke in fünf Bänden“ von Wilhelm von Humboldt herangezogen, welche von Andreas Flitner und Klaus Giel im Jahre 1960 herausgegeben wurden.

Die fünf Bände sind thematisch geordnet:

- I. Schriften zur Anthropologie und Geschichte
- II. Schriften zur Altertumskunde und Ästhetik / Die Vasken
- III. Schriften zur Sprachphilosophie
- IV. Schriften zur Politik und zum Bildungswesen
- V. Autobiografische Dichtungen, Briefe / Kommentare und Anmerkungen zu Band I – V / Anhang mit weiteren Schriften zur Sprachphilosophie

Der III. Band, die Schriften zur Sprachphilosophie, ist der meist verkaufte und somit der meist gelesene unter allen fünf Bänden. Die Spannweite der Interesse Humboldts zeigt sich an den vielen Themen, die er behandelt. Im I. Band geht es für Humboldt mehr um die Theorie von der Anthropologie des Menschen und der Geschichtswissenschaft. Im Band II findet man Humboldts Bericht über seine Sprachreise zu den Vasken (bzw. "Basken"). Im III. Band widmet er sich der "Sprachwissenschaft". Im Band IV erleben wird einen politischen Humboldt mit all seinen Amtsschriften. Daneben interessiert uns dieses Band auch aufgrund seiner Ansichten über das Bildungswesen. Band V beinhaltet Briefe von ihm und ein Nachwort des Herausgebers.

Neben diesen beiden Primärquellen von Ibn Ḥaldūn und Humboldt werden zahlreiche Sekundärliteratur und andere Literatur als Quelle herangezogen, deren Auflistung man dem Literaturverzeichnis entnehmen kann.

2. Historie und Bildungsbegriff

Da für die Bearbeitung der Forschungsfrage die Beachtung der historischen und kulturgeschichtlichen Differenzen zwischen Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt grundlegend ist, soll am Anfang der Arbeit vorerst ein kurzer Überblick über die Bildungsgeschichte in Europa und in der islamischen Welt gegeben werden, damit die Besonderheiten und Differenzen beider Kulturen erkennbar werden.

Anschließend wird der Begriff der „Bildung“ in beiden Kulturen mit ihren verschiedenen Definitionen dargestellt und verglichen.

2.1 Kurzer Abriss der Bildungsgeschichte

Im nächsten Abschnitt wird ein grober Überblick über die Bildungsgeschichte in Europa zwischen dem Mittelalter und der Neuzeit gegeben.

2.1.1 Europa

Im europäischen Mittelalter war die katholische Kirche hauptsächlicher Bildungsträger, meistens in Kloster- und Lateinschulen. Im mittelalterlichen Weltbild waren Glaube, Religion, Staat und Kirche miteinander eng verbunden. Kuhlmann stellt diesbezüglich fest:

„Dabei ging es weniger um Erkenntnis oder Wahrheit (wie im Bildungsverständnis der griechischen Antike), als vielmehr um Bekehrung, Umkehr und Befreiung von Sünden. Mit dieser an sich positiven Hinwendung zu moralischen Fragen und einem in der Antike unbekanntem Glauben daran, dass vor Gott alle Menschen gleich sind (auch Frauen, Fremde, behinderte Menschen), kam aber auch die Kehrseite des Glaubens an die Sündhaftigkeit des Menschen in die pädagogische Reflexion.“ (Kuhlmann 2013, S.19)

Im 16. Jahrhundert veränderte sich Europa schlagartig. Durch Manufaktur und Erfindung des Buchdruckes und Webstuhls änderte sich der traditionelle und familiäre Lebensstil der Bevölkerung. Viele Menschen wanderten in Großstädte aus, doch die Armut der Menschen stieg ständig an. Dank des Buchdruckes konnten sich die Menschen in vielen Bereichen selbständig geistlich weiterbilden. Das Vertrauen in die Kirche verlor langsam an Gewicht. „Die These des Kopernikus, dass sich die Sonne nicht um die Erde, sondern die Erde um die Sonne drehe, stellte mehr als einen Glaubenssatz der geistlichen Macht (die zugleich

damals auch die weltliche war) in Frage.“ (Kuhlmann 2013, S. 20). Zeitgleich kam es unter anderem in der Theologie zu einer neuen Reformation durch Martin Luther. Diese Reformation bezog sich nicht nur auf die Theologie, sondern stellte die grundlegende Kirchenspaltung am Beginn der Neuzeit dar, welche eine große konfessionelle Auseinandersetzung auslöste. Es kam zum 30-jährigen Krieg zwischen Protestanten und Katholiken. Luthers Theologie beeinflusste in Deutschland den Bereich der Bildung sehr stark. Weil er der Bildung und der Schule einen hohen Stellenwert zuschrieb, wurden seine Ansichten über Bildung, Wissen, Lehren und Lernen institutionalisiert (vgl. Mugerauer 2011, S. 10).

Im Zuge der Neuzeit kam es in vielen europäischen Ländern zu weiteren Reformprozessen, auch im Bereich der Bildung. Einer der ersten Didaktiker dieser Neuzeit war Comenius (1592-1670), der verschiedene Lehrbücher schrieb. Er beschäftigte sich mit Fragen wie „was und wie gelernt und gelehrt“ werden soll. Auch verfasste er ein Schulbuch mit dem Namen "orbis sensualium pictus - gemalte Welt", in dem er die Buchstaben des Alphabets beschrieb. Außerdem entwickelte Comenius einen Lehrplan, der die Lehrinhalte untereinander verknüpfte und sprach in diesem Lehrplan auch alle Wege der Sinneswahrnehmungen an. Sein Buch „große Didaktik“ galt Jahrhunderte lang als Standardwerk für Lehrpersonen. (vgl. Kuhlmann 2013, S. 24). In diesem vertrat er folgende didaktischen Grundprinzipien: „zuerst das Allgemeine, dann die Details, - zuerst das Nahe, dann das Ferne, - zuerst das Leichte, dann das Schwere, - zuerst den Stoff, dann die Form, - zuerst das Beispiel, dann die Regel“ (Kuhlmann 2013, S. 25)

Im 18. Jahrhundert erlebte Europa seinen zweiten Umbruch. Die Menschen begannen der Vernunft einen hohen Stellenwert einzuräumen. Das Zeitalter der Aufklärung und die Suche nach den Wahrheiten, die außerhalb von religiösen Begründungen standen, brach herein. Der Europäer löste sich endgültig von der Kirche, für ihn war seine Selbstbestimmung das höchste Ziel.

Jean Jaques Rousseau (1712-1778) ist nach Immanuel Kant einer der bekanntesten Philosophen dieser Epoche. Im Jahre 1762 verfasste er seinen Roman „Emile oder über die Erziehung“. Darin beschrieb er die Entwicklungsphasen eines Kindes. „Das Buch wurde zu dem Erziehungsroman des 19. Jahrhunderts und prägte noch die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts

nachhaltig. Rousseau entwarf ein Kind - quasi am "Reißbrett" -, um an ihm ein Ideal von Erziehung aufzuzeigen“ (Kuhlmann 2013, S. 33). Ein neues pädagogisches Prinzip, welches als „negative Pädagogik“ bezeichnet wird, ist bei Rousseau vorzufinden. In der Erziehung vor allem bis zum 12. Lebensjahr soll zu allererst mehr unterlassen als getan werden. In Bezug auf die Erziehung und Bildung von Mädchen besitzt er, obwohl er im Zeitalter der Aufklärung lebte, eine eigentlich wenig aufklärerische Haltung: „Mädchen sollen nur so viel Bildung erhalten, dass sie ihren späteren Mann bewundern und unterstützen können. Rousseau fordert die Pädagogen auf, die Spiele der Mädchen bewusst zu unterbrechen, damit sie früh lernen, sich zu fügen. Für ihn sind Mädchen "von Natur aus" weder selbstbestimmungsfähig noch ist ein solcher Zustand bei ihnen wünschenswert“ (Kuhlmann 2013, S. 36)

Pestalozzi, der von Rousseau's Schriften so begeistert war, dass er sogar seinen Sohn nach ihm benannte, lebte in der gleichen Epoche und war einer der führenden Denker seiner Zeit. Seine Bildungsmethode versuchte „eine systematische und mit Anschauungsmaterial versehene Vermittlung der Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben, Rechnen durch eine besondere Lernumgebung, in der Kinder mit "Zahlen", "Formen" und "Wörtern" Erfahrungen sammeln konnten“ (Kuhlmann 2013, S. 40). Sein Hauptaugenmerk galt vor allem den Waisenkindern, die verwahrlost herumlebten. Er baute für sie Waisenheime, in denen auch Hauslehrer die Bildungsaufgaben übernahmen.

Ein dritter in dieser Epoche ist der bekannteste deutsche Philosoph Immanuel Kant (1724-1804). Sein höchstes Ideal war die Erziehung der Individuen zur Vernunft. Seinen kategorischen Imperativ „Handle so dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten kann“ lernen alle SchülerInnen schon im Ethikunterricht des Gymnasiums auswendig. Erziehung zur Mündigkeit verläuft nach Kant in vier Stufen:

- „1. Zunächst muss der Mensch im frühen Kindesalter diszipliniert, werden, d. h. seine "Wildheit" (seine Triebe) werden "bezähmt".
2. Daran anschließend soll er kultiviert werden, d. h. seine Geschicklichkeit und seine Fähigkeiten sollen ausgebildet werden (z. B. wenn er schreiben lernt).
3. Danach wird sein Verhalten zivilisiert, d. h. Umgangsformen und Manieren, die gesellschaftlich erwartet werden, sollen hier vermittelt werden.
4. Abschließend wird im letzten und wichtigsten Schritt das Kind moralisiert, d.h. es soll lernen mit der Vernunft einzusehen, welche Entscheidungen nach ethischen Gesichtspunkten richtig und falsch sind. Es geht also weniger um eine

Belehrung über Moral als vielmehr um die Ausbildung der Fähigkeit, eine Wahl guter Zwecke für das eigene Leben treffen zu können“ (Kuhlmann 2013, S. 45).

Dieser formulierte Anspruch an ein selbstbestimmtes Leben wurde in vielen demokratischen Ländern in die Kinderrechte eingebunden.

Ungefähr ein Jahrhundert später begann in Europa in Bezug auf Bildung das Zeitalter der Reformpädagogik. Zu einem der berühmtesten Persönlichkeiten dieser Epoche zählt Maria Montessori (1870- 1952). Die Italienerin studierte als erste Frau Naturwissenschaften, später Pädagogik und Medizin. Nach ihrem Studium arbeitete sie als Ärztin mit taubstummen und geistig behinderten Kindern. Nach ihrer Ansicht haben die Erwachsenen die Hauptaufgabe die Kinder zu fördern, ihre Selbständigkeit zu erwerben. Die Erzieher helfen dem Kind am besten, wenn sie eine Umgebung schaffen, in der es Selbständigkeit ausüben kann. Daher spricht sie die zentrale Forderung der Kinder an Erwachsene folgendermaßen aus: "Hilf mir, es selbst zu tun!" (Kuhlmann 2013, S. 105). Damit sie besser arbeiten können, entwickelte sie für Kinder Sinnesmaterialien mit folgenden besonderen Eigenschaften: „- Es soll sinnlich erfahrbar sein, aber jeweils vor allem einen Sinn ansprechen (z. B. Buchstaben aus Sandpapier) - Es soll eine selbständige, vom Erwachsenen unabhängige Fehlerkontrolle ermöglichen (z. B. Lösungen auf der Rückseite) - Es soll zur Ordnung aufrufen (von groß nach klein, von laut nach leise) - Es soll nur jeweils einmal vorhanden sein, damit die Kinder lernen, sich zu arrangieren.“ (Kuhlmann 2013, S. 106) Diese Sinnesmaterialien haben nur die Funktion von Arbeitsmaterialien, da Kinder zu deren Nutzung weder Spiel noch Märchen brauchen.

Im Jahr 1900 verfasste Sigmund Freud (1856-1939) „Die Traumdeutung“, eine wissenschaftliche Theorie des Traums, welche ein grundlegendes Werk der Psychoanalyse ist. In der von ihm gegründeten Psychoanalyse geht es um tiefenpsychologisches Denken, das unbewusste Wünsche, Triebe und Gefühle als wichtige Motive für das menschliche Handeln hervorbringt. Die Annahme ist, dass das menschliche Verhalten nicht allein durch die Vernunft zu erklären ist, sondern Gefühle ausschlaggebend für die Handlungen sind. „Tiefenpsychologisch denken heißt für pädagogisches Handeln, anzuerkennen, dass immer auch das Kind in mir mit dem Kind vor mir agiert. Erwachsene werden von unverarbeiteten, manchmal tief verdrängten Gefühlen beeinflusst“ (Kuhlmann 2013, S. 173). Mit der Tiefenpsychologie hat Freud vor allem Verhaltensauffällig-

keiten von Kindern untersucht, damit er diese besser verstehen konnte. In einem Zitat von ihm heißt es: „Von allen Anwendungen der Psychoanalyse hat keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen geweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen wie die auf die Theorie und Praxis der Kindererziehung“ (Freud 1987, S. 7f).

Nach der totalen Zerstörung vieler Teile Europas im zweiten Weltkrieg unter anderem als Reaktion auf das autoritäre Regime des Nationalsozialismus hat sich im Bildungswesen ein neuer Trend entwickelt. Die Zeit der „Antiautoritären Pädagogik“ brach ein, denn vor allem Deutschland erfuhr davor 12 Jahre lang Gewalt, Gehorsam und Unterdrückung durch das nationalsozialistische Regime. Allen voran hatten die Eltern die autoritären undemokratischen Vorgaben dieses Regimes so satt, dass sie ihren Kindern totale Freiheiten gönnten. Typisches Erziehungsziel war es den Menschen glücklich zu machen. Nach Alexander Sutherland Neill's Auffassung (1883-1973) ist ein glücklicher Straßenkehrer besser als ein neurotischer Wissenschaftler, daher dürften Kinder nicht zu etwas gezwungen werden, was sie nicht freiwillig selber tun (vgl. Kuhlmann 2013, S. 197).

Bildung und Erziehung aus heutiger Sicht hat verschiedene Facetten. Diese antiautoritäre Pädagogik hatte zu Folge, dass viele Kinder nicht mehr auf ihre Eltern und Lehrer hörten und ungehorsam wurden. Daher war in der Gesellschaft die Nachfrage an „Erziehungsberater“ enorm gestiegen. Fernsehsendungen wie „Supernanny“ waren nun angesagt (vgl. Kuhlmann 2013, S. 234). Außerdem entwickelten sich verschiedene neuere Erziehungsmodelle. Partizipativ-Autoritative Erziehung ist ein Erziehungsstil, der von einigen Familientherapeuten seit den 70 er Jahren empfohlen wird.

„Nach Klaus Hurrelmann zeichnet sich der partizipativ-autoritative Erziehungsstil dadurch aus, dass Erwachsene bei Konflikten immer auf der Suche nach einem fairen Kompromiss zwischen Eltern und Kindern bleiben. Erziehung ist in diesem Verständnis ein freundliches Begleiten und Mitfühlen. Es erfolgen zwar eindeutige Sanktionen, wenn Regeln überschritten werden, aber es gibt eine ständige Bereitschaft zum Dialog. Der partizipativ-autoritative Erziehungsstil grenzt sich vom autoritären wie auch vom permissiven ab und will Achtung vor und Rücksichtnahme auf kindliche Bedürfnisse vermitteln. Die Ausübung elterlicher Autorität und die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse sollen dabei ins Gleichgewicht kommen“ (Kuhlmann 2013, S. 237).

Daneben sind heute auch demokratische Erziehungsprogramme und Elterntrainings sehr gefragt. „Aus der Menge der Angebote stechen aus

erziehungswissenschaftlicher Sicht die Elternprogramme "STEP" (Systematic Training for Effective Parenting) und "Starke Kinder brauchen starke Eltern" hervor, weil sie sowohl praktikabel, wie auch demokratisch sind und den autoritativen Anteil auf das notwendige Maß beschränken“ (Kuhlmann 2013, S. 240). Das Ziel bei diesen Programmen ist es, dass die Kinder lernen zu kooperieren.

Natürlich muss man aber hier klarstellen, dass einige neuzeitliche pädagogische Ansätze wie antiautoritäre Pädagogik oder aber bestimmte Elternprogramme nicht die Erziehungswissenschaft im Ganzen bestimmt haben, sondern nur ein Spektrum davon ausmachten. Ein anderer Bereich der Pädagogik etablierte sich ab den 1950'er Jahren in Frankfurt. Die „Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung“ wurde gegründet und trieb den Aufschwung von der empirischen Forschung im deutschsprachigen Raum an. „Im Zentrum empirisch-analytischer Ansätze steht die Grundannahme, dass die in den Naturwissenschaften üblichen klassischen Methoden des Experiments und der Beobachtung auch auf die Erziehungswirklichkeit übertragen werden können um *Erfahrungen* zu gewinnen und die Erziehungswirklichkeit zu *erklären*.“ (Reithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 180). Als Begründer im deutschen Sprachraum war es für Lay und Meumann mit der Etablierung dieser Forschung ein Ziel, einerseits die Willkürlichkeiten in den geisteswissenschaftlichen Disziplinen zu beseitigen und andererseits eine vernünftige und wissenschaftliche Praxis zu schaffen (vgl. Reithel, Dollinger, Hörmann 2009, S. 180f).

Ab dem Beginn des 21. Jahrhunderts kommt es endgültig zu einer empirischen Kehre in der Erziehungswissenschaft. Das heutige Bildungswesen richtet sich seither stark nach PISA und Bologna. Seit jenem Jahr werden durch die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) die PISA-Studien durchgeführt („PISA“ ist die Abkürzung für "Programme for International Student Assessment“). Diese Studie ermöglicht es internationale Vergleiche der Leistungsfähigkeiten der SchülerInnen und der Schulsysteme zu machen. Zwei Stunden lang werden eine Million 15-Jährige getestet. Dabei geht es im Wesentlichen um Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften (vgl. Kuhlmann 2013, S. 243). Es geht nicht nur um das Wissen, sondern ob die SchülerInnen dieses Wissen anwenden können. Daher

wurden nach vielen Diskussionen neue Bildungsstandards festgelegt, die sich insbesondere nach Kompetenzerwerb richteten.

Kompetenzen haben auch bei dem sogenannten Bologna-Prozess, in dessen Folge Empfehlungen für die Vereinheitlichung der europäischen Bildungsabschlüsse vorgeschlagen wurden, enorm an Bedeutung gewonnen. „Hier wurden von der Schulbildung, über die berufliche Ausbildung bis zur universitären Bildung ebenfalls Kompetenzniveaus festgelegt. In insgesamt sieben Niveaus unterscheidet die Empfehlung der Kultusministerkonferenz beispielsweise den Bachelor-Level vom Master-Level und diesen vom Promotions-Level. Es geht dabei um instrumentelle, systemische und kommunikative Kompetenzen.“ (Kuhlmann 2013, S. 244).

Nach diesem kleinen Abriss der europäischen Bildungsgeschichte wird nun ein Auge auf die Historie der Bildung in der islamischen Welt geworfen.

2.1.2 Islamische Welt

Die islamische Bildungsgeschichte beginnt mit dem Propheten Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*)¹. So wie alle anderen Propheten die ersten Lehrer für ihre Völker waren, war auch Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) die erste Person, die den Muslimen in Mekka sowohl mit Lehrtätigkeiten als auch als Vorbild zu Verfügung stand. Sehr oft erklärte er den Menschen, dass er als Lehrperson beauftragt worden war. Auch der Qurʾān bestätigt seine Vorbildfunktion: „*Wahrlich, im Gesandten Allahs ist für euch ein schönes Vorbild*“ (Qurʾān, 33:21). Daher hat er den Menschen die Grundlagen der Religion beigebracht und durch seine Praktiken vorgelebt. Wo er selber

¹ Erwähnung des Namen des Propheten Muḥammad mit dem Zusatz „Gottes Segen und Frieden auf ihm“: Gott offenbart im Qurʾān folgenden Vers: „Gewiss, Allah und Seine Engel sprechen den Segen über den Propheten. O die ihr glaubt, sprecht den Segen über ihn und grüßt ihn mit gehörigem Gruß.“ (Qurʾān, 33:56). Daraus resultiert, dass es für einen Muslim/eine Muslima nicht nur von gutem Benehmen sondern auch obligatorisch ist, den Propheten Gottes Frieden und Segen auf ihm, sowohl mündlich als auch schriftlich mit jenem Zusatz zu erwähnen. (Im Original: *صلى الله عليه وسلم*) In allen Schriften muslimischer Autoren wurde und wird diese Praxis angewandt. Als Muslim werde ich diese Methodik in meiner Arbeit auch anwenden.

nicht hingelangen konnte, sandte er LehrerInnen mit dem Auftrag die Religion zu vermitteln.

Der Qur'ān spricht gleich im ersten herabgesandten Vers den Menschen mit „Lies“ (Qur'ān, 96:1) an. Wie das Lesen sein sollte erklärt der Prophet in zwei Aḥadīṭ folgendermaßen: „Wissen zu erwerben, begonnen von der Wiege bis zum Grab“ „ist für Männer und Frauen im Islam eine Verpflichtung“ (überliefert in Ši'ra).

Wie wir sehen, war es schon zu Lebzeiten von Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) für alle Muslime und Musliminnen eine Pflicht Wissen zu erwerben. An zwei weiteren Stellen im Qur'ān findet man die Wichtigkeit von Wissenserwerb: „*Sind diejenigen, die wissen, gleich denjeni*

gen, die nicht wissen?“ (Qur'ān, 39:9) und „*Wenn ihr nicht wisst, dann fragt diejenigen, die wissen*“ (Qur'ān, 16:73). Dennoch kann man davon ausgehen, dass am Anfang nur die Erwachsenen eine Bildung bekamen. Die ersten Muslime waren LehrerInnen und SchülerInnen gleichzeitig. Sie lernten den Qur'ān vom Propheten auswendig und brachten ihn wieder anderen bei. So stieg die Anzahl der ersten Ḥāfiṣ (diejenigen, die den ganzen Qur'ān auswendig können) rasch an. Der Ort, an dem die ersten Lehrtätigkeiten im Geheimen stattfanden, war das Haus von Arqam. Geheim deswegen, weil der Gesandte die ersten drei Jahre seine Botschaft nicht öffentlich verkünden konnte. Mekka wurde nämlich von den Götzenanbetern regiert, die eine neue Religion nicht duldeten.

Nach dem Qur'ān ist die Quelle des Wissens göttlich. Der erste Mensch und Prophet Adam lernte das Wissen von seinem Herrn, welches nicht einmal den Engeln gegeben wurde. Deshalb ist der Mensch ein Wesen, das von den Engeln geehrt werden musste (vgl. Bilgin 2001, S. 11).

Der Qur'ān berichtet uns diesbezüglich:

„31. Und Er lehrte Ādam die Namen alle. Hierauf legte Er sie den Engeln vor und sagte: „Teilt Mir deren Namen mit, wenn ihr wahrhaftig seid!“ – 32. Sie sagten: „Preis sei Dir! Wir haben kein Wissen außer dem, was Du uns gelehrt hast. Du bist ja der Allwissende und Allweise.“ 33. Er sagte: „O Ādam, teile ihnen ihre Namen mit!“ Als er ihnen ihre Namen mitgeteilt hatte, sagte Er: „Habe Ich euch nicht gesagt, Ich kenne das Verborgene der Himmel und der Erde, und Ich weiß auch, was ihr offenlegt und was ihr verborgen zu halten sucht?“ (Qur'ān, 2:31-33)

Der Qur'ān beschreibt die Lehrtätigkeit so, dass Menschen körperlich, kognitiv, emotional und moralisch nach guten, schönen und richtigen Sachen sich orientieren sollen und sich fern vom Schlechten halten sollen (vgl. Bilgin 2001, S. 11).

Da die meisten Mekkaner des Lesens unkundig waren, beauftragte der Gesandte Lehrer, die den Muslimen das Schreiben und Lesen beibrachten. So stieg die Anzahl der Lesekundigen ständig an.

Der Prophet schickte im zehnten Jahr seiner Berufung Mus'ab ibn 'Umair als Lehrer von Mekka nach Medina, um die dortigen Menschen die den Islam erst angenommen hatten zu unterrichten. Dieser brachte ihnen die Grundlagen des Islams und den Qur'ān bei.

Nach dem die Muslime im Jahre 622 n.Chr. alle nach Medina ausgewandert waren, wurde seitens Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) als aller erstens eine Moschee mit einem Bildungszentrum errichtet. Dieses Zentrum hieß Suffa. Die Bildungsaktivitäten wurden von dann an in der Moschee zu jeder Zeit durchgeführt.

Nach dem Ableben des Propheten verlief die Bildungsarbeit in gleicher Weise fort. Die Bildungsstätten waren die Moscheen, die Lehrkräfte waren ehrenamtliche Personen, die Grundlagen der Religion, Sprach und Literaturkunde weitergaben. Dies dauerte bis die ersten Madrasa (*islamische Bildungseinrichtung*) eingerichtet wurden.

Freitags war der wöchentliche Tag, an denen große Vorlesungen in den Moscheen stattfanden. Zu denen war die Teilnahme der Männer verpflichtend, aber auch Frauen pflegten mitzukommen und zuzuhören.

Im Jahre 1066 n. Chr. wurde in Bagdad die aller erste Madrasa durch den Seldschuken-Wasir Nizām ul-Mulk (1018-1092) errichtet. Sie hieß Nizāmiya-Madrasa. Man kann sie als die erste Universität bezeichnen. Die Lehrkräfte bei diesen Bildungseinrichtungen waren sehr gut ausgebildet. Die Ausbreitung dieser Madrasa verlief schlagartig. Kreckel beschreibt die Madrasa wie folgt: „Erst seit dem 11. Jahrhundert seien mit der Einrichtung von “Medresen“ eigenständige islamische Hochschulen mit regulärem Lehr- und Prüfungsbetrieb, akademischen Graduierungen, einem Internat für die Studierenden, einem festen

Lehrkörper und einem gewissen Maß an institutioneller und professioneller Autonomie entstanden“ (Kreckel 2013, S. 4).

Diese islamischen Bildungseinrichtungen wurden meistens neben den großen Moscheen erbaut. Außerdem errichtete man neben den Moscheen Bibliotheken und Räumlichkeiten für Kinder. Später wurden nach Bedarf Essenslokale, Krankenhäuser und caritative Hilfseinrichtungen in den Komplex hinzugefügt. Im heutigen Sinne waren diese Komplexe wie große Universitätscampuse.

In diesen Madrasa wurden keineswegs nur islamisch-religiöse Fachrichtungen unterrichtet. Fakultäten für Medizin, Bauwesen und Ingenieurwesen waren miteingegliedert. Auch die Dozenten wurden in diesen Einrichtungen ausgebildet (vgl. Bilgin 2001, S 15).

Interessanterweise kann man beobachten, dass schon damals die Madrasa gewissermaßen eine institutionelle Autonomie besaß, die dadurch gegeben war, „dass jede Medrese auf einer eigenständigen islamischen Stiftung (waqf) beruhte. Aus dem oft beträchtlichen Stiftungsvermögen wurden u.a. die Professorengehälter, die Stipendien und das Internat für die Studierenden finanziert. Die Medresen waren damit rechtlich und finanziell unabhängig [...]“ (Kreckel 2013, S. 6).

Zeitgleich gab es auch in den Palästen speziellen Unterricht in allen gängigen Fächern für die Kinder der Sultane und Kalifen. Besonders gut ausgebildete Lehrer wurden seitens der Monarchen hergeholt, die den ganzen Tag mit der Erziehung der Zöglinge beschäftigt waren. Daneben sind deren Kinder auch in Schulen mit dem Namen Maktab zum Unterricht gegangen, damit sie mit anderen Kindern zusammen lernen und beisammen sein konnten (vgl. Çelebi 1998, S. 250).

In der islamischen Geschichte treffen wir auf vier Namen, die bei Etablierung von Bildungsreinrichtungen eine besondere Rolle gespielt haben. Neben dem schon genannten Nizām ul-Mulk sind die Namen ‘Abdullāh al-Ma’mūn, Nūraddīn Zangī und Salāhaddīn al-Ayyūbī hervorzuheben (vgl. Çelebi 1998, S. 293)

‘Abdullāh al-Ma’mūn (786-833) gründete im Jahre 830 die „Bayt al-Hikma“ (das Haus der Weisheit) in Bagdad. Dort ließ er vor allem griechische Werke in den Bereichen der Philosophie, Medizin und Naturwissenschaften übersetzen (vgl. Çelebi 1998, S. 293).

Nūraddīn Zangī (1118-1174) ist der Nachfolger von Nizām ul-Mulk. Er errichtete in Syrien zahlreiche Madrasa und öffnete ihre Toren den LehrerInnen, die in den Nebenstaaten Irak und Chorasān von der schlechten Führung unterdrückt wurden. Im Jahre 1167 ließ er in Damaskus als erster Herrscher einen prächtigen Madrasa-Moschee-Komplex mit einer Grabstätte errichten, in der er später begraben wurde (vgl. Çelebi 1998, S. 294).

Salāhaddīn al-Ayyūbī (1137-1193) ist der Nachfolger von Nūraddīn Zangī. Er herrschte in Ägypten und Syrien. Zahlreiche Madrasa ließ er in Ägypten errichten. Dies war keineswegs eine leichte Aufgabe für ihn, denn er musste diese Madrasa in Ägypten vor den Angriffen und Plünderungen der Tataren in Schutz nehmen. Er hat nicht nur StudentInnen aus seinem Heimatland Irak nach Ägypten eingeladen, sondern auch viele andere von den restlichen Gebieten Nordafrikas. So wurde er als ein Herrscher, der der Bildung einen hohen Stellenwert eingeräumt hat, hoch geschätzt (vgl. Çelebi 1998, S. 295).

Sehr interessant und verblüffend dabei ist, dass die Muslime schon zu der Zeit die Bildungsstufen eigentlich vorgegeben haben. Ibn Ḥaldūn selbst war es, der diese Stufen ansprach: „Du musst wissen, dass das Unterrichten derer, welche die Wissenschaften studieren, (nur dann) wirksam ist, wenn es stufenweise eines nach dem anderen mit jeweils geringem Zuwachs erfolgt. [...] Dies ist die Art und Weise der wirksamen Unterweisung.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 484). Im dritten Teil der Arbeit wird darauf näher eingegangen.

Nicht vergessen darf man, dass zu jener Zeit, als in Europa das „dunkle Mittelalter“ herrschte, die Blütezeit der islamischen Wissenschaften vorzutreffen ist. Viele islamische Gelehrte haben zahlreiche Errungenschaften in Physik, Chemie, Medizin, Mathematik, Astronomie, Bauwesen und Architektur hervorgebracht.

Auch waren die Bibliotheken, Buchhandlungen und Literaturhäuser in der damaligen Zeit sehr bekannt dafür, dass in ihnen Bildungsaktivitäten stattfanden. Vor allem wurden in ihnen verschiedene Dicht- und Literaturveranstaltungen abgehalten, bei denen viele StudentInnen teilnehmen konnten.

Die Gelehrten hatten stets ihre Wohnungen für wissensdurstige StudentInnen offen. Diese suchten sie auf, nahmen an Vorlesungen teil, bedankten sich für die Gastfreundschaft der Lehrenden und vertieften sich über das Gelernte zu Hause weiter.

Die Blütezeit dieser islamischen Bildungsreinrichtung endete gegen Ende des 16. Jahrhunderts, weil die Zahl der StudentInnen ständig anwuchs und die Qualität dieser Madrasa abnahm. Die verschiedenen Fachrichtungen lösten sich allmählich auf, so dass am Ende nur die theologische Fakultät als einzige Fachrichtung bis zum Jahre 1924 in den Einrichtungen vorzufinden war. Danach wurden die Madrasa endgültig geschlossen (vgl. Bilgin 2001, S. 15). Erst 35 Jahre später, im Jahre 1959 konnten in der Türkei zunächst theologische Institute und im Jahre 1982 schließlich theologische Fakultäten wieder errichtet werden.

Im Jahre 1839 kam es im Bildungswesen des Osmanischen Reiches zu einigen Erneuerungen. Neue Staatsschulen, insbesondere im Primärbereich wurden gegründet. Der Religionsunterricht wurde fortan zu diesen Schulen verschoben.

Nach dem ersten Weltkrieg wurde das Osmanische Reich aufgelöst. Die arabischen Völker wurden in Nationalstaaten umstrukturiert. Die Türkei wurde zu einer Republik ernannt, die Staatsstruktur wurde laizistisch, die Staatsverfassung wurde aus Europa übernommen. Die früheren Bildungseinrichtungen wurden geschlossen. Von Europa wurden die Bildungslehrpläne und -inhalte übernommen. Gleichartige Bildungseinrichtungen wurden geschaffen. Die Lehrinhalte waren nicht mehr religiös behaftet. Für religiöse Angelegenheiten wurde speziell ein Amt errichtet, das zuständig für den Einsatz von Imamen in den Moscheen war. In den Staatsschulen wurde Islamkunde und Morallehre für alle SchülerInnen ein Pflichtgegenstand.

Auch in vielen arabischen Ländern gab es nach den Nationalstaatsgründungen ähnliche Entwicklungen. Da sie zu meist von europäischen Ländern kolonialisiert wurden, haben sie deren Bildungssysteme in ihren Ländern integriert. Teilweise haben sie sogar die amtliche Staatssprache nach der Sprache der Kolonialstaaten umgeändert (Algerien, Marokko).

Nach diesem differenzierten Überblick der Bildungsgeschichte in Europa und in der islamischen Welt wird der Begriff der „Bildung“ näher betrachtet. Der Zweck dabei ist zu zeigen, wie vielschichtig dieser Begriff verstanden und definiert wird.

2.2 Bildungsbegriff

Drei Begriffe, nämlich „Pädagogik“ „Erziehungswissenschaft“ und „Bildungswissenschaft“ werden nahezu in identischer Form im deutschen Sprachgebrauch verwendet.

Das Wort Bildung kommt in der deutschen Sprache in vielen Feldern vor. Im Feld der Pädagogik kennen wir die Begriffe Bildungsprojekt, Bildungsgang, Fort- und Weiterbildung, Ausbildung, kulturelle und interkulturelle Bildung. Im Bereich der Politik spricht man sehr oft von Bildungschance und Bildungsarmut. Im Bereich der Wirtschaft hört man meistens die Begriffe Bildungsplanung, Bildungsinvestition und Bildungsmanagement.

Wenn man den Bildungsbegriff geschichtlich betrachtet, hat er in sich viele Bedeutungen angehäuft. Daneben besitzt das Wort „Bildung“ ein typisch deutsches Deutungsmuster in den Geisteswissenschaften und kennt keine gleichwertige Übersetzung in anderen Sprachen. (vgl. Lederer 2010, S. 10).

Der Begriff Bildung hat eigentlich einen theologischen Ursprung. Die erste Person, die diesen Begriff in die deutsche Sprache implementiert hat, war der Dominikaner-Mönch Meister Eckhart (1260-1328). Er begreift

„den Menschen als ein Subjekt, dem alle bildnerischen Bemühungen zu gelten hätten. Bildung meint in seinem Sinne ein Ebenbild-Werden Gottes, ein Entfachen des jedem Menschen innewohnenden göttlichen Funkens gemäß der „Imago-Dei-Lehre“, der Idee von der „Gottesebenbildlichkeit“ des Menschen. Der Begriff Bildung ist somit theologischen Ursprungs und wird zunächst verstanden als gebildet werden durch Gott und nach dem Abbild Gottes. Die menschliche Seele wird dabei gebildet im Sinne von "nachgebildet". Bildung erscheint hierbei also ein Prozess, auf den der/die Einzelne gar keinen Einfluss hat. Es ist auch nicht die Aufgabe des Menschen, sich zu bilden (wie dies später Wilhelm von Humboldt fordert), da der Prozess von außen an den Menschen herangetragen wird.“ (Lederer 2010, S. 11f)

Wie oben schon geschrieben, werden der Erziehungs- und Bildungsbegriff sehr oft als Synonyme gebraucht. Bildung kann man im Allgemeinen beschreiben als: „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur, in der auf der einen Seite allgemeine oder gar universale Bestimmungen des Selbst- und Weltverhältnisses wie Vernunft, Rationalität, Humanität, Sittlichkeit verschränkt sind oder sein sollten mit den auf der anderen Seite besonderen Bestimmungen konkreter Individualität von Personen“ (Langewand 1994, S. 69).

Nach Langewand kann man folgende fünf formale Dimensionen des Bildungsbegriffs unterscheiden (vgl. Langewand 1994, S. 74ff):

- 1.) sachliche Dimension: Bildung braucht inhaltliche Stoffe.
- 2.) temporäre Dimension: Bildung ist zeitabhängig und setzt Ziele.
- 3.) soziale Dimension: Die gesellschaftliche und soziale Zustimmung, neben Inhalt und Zeit, ist von großer Bedeutung für die Bildung
- 4.) wissenschaftliche Dimension: Wie kann Bildung möglich sein? Wissenschaftliche Erklärungen sind notwendig.
- 5.) autobiographische Dimension: Braucht das Individuum eine Bildung für sein Selbstverständnis?

Menze zitiert in seinem Buch den Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldt's folgendermaßen: „alles, was Menschen Wert gibt, umfassenden Zweck [...]; höchste Mannigfaltigkeit in der Ausbildung, Sinn für Gabe und Genuß jeglichen Grades und jeglicher Art, und dann Kraft genug, die höchste Mannigfaltigkeit aufs höchste zu vereinfachen, das Viele immer auf das Eine zu beziehen, in jedem einzelnen immer Seiten zu finden, wo es mit allem zusammenschmilzt [...]“ (Menze 1965, S. 127)

Humboldt unterscheidet dabei zwischen den Begriffen Kultur und Bildung:

„Die Civilisation (Cultur) ist die Vermenschlichung der Völker in ihren äusseren Einrichtungen und Gebräuchen und der darauf Bezug habenden innren Gesinnung. Die Cultur fügt dieser Veredlung des gesellschaftlichen Zustandes Wissenschaft und Kunst hinzu. Wenn wir aber in unsrer Sprache Bildung sagen, so meinen wir damit etwas zugleich Höheres und mehr Innerliches, nemlich die Sinnesart, die sich aus der Erkenntniss und dem Gefühle des gesammten geistigen und sittlichen Strebens harmonisch auf die Empfindung und den Charakter ergiesst.“ (Humboldt 1908, S. 30)

Wie wir aus den oberen Ausführungen erkennen können, gibt es unzählige Begriffserklärungen für das Wort Bildung, die zeit-, orts- und gesellschaftsabhängig definiert wurden. Auf alle Definitionen einzugehen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

Im nächsten Abschnitt wird nun auf den ersten Autor Ibn Ḥaldūn eingegangen. Nach einer Biographie wird sein Hauptwerk „al-Muqaddima“ beschrieben und anschließend seine Bildungseinsichten dargestellt.

3. Abū Zaid ‘Abdurrahmān bin Muḥammad bin Ḥaldūn al-Ḥadramī (Ibn Ḥaldūn)

3.1 Sein Leben und Wirken

Durch die Autobiographie, die Ibn Ḥaldūn in seinem *Kitāb al-‘ibar* den Lesern zur Verfügung gestellt hat, bekommen wir detaillierte Kenntnisse über sein Leben. Dort beschreibt er seine Lebensumstände in chronologischer Abfolge, bleibt dabei aber immer unpersönlich und sachlich. Er „schildert den Ablauf seines wechselvollen Geschickes, beschreibt die markantesten Stationen seines Lebens, jedoch erörtert er nicht die Motive, die seinen Entscheidungen zugrunde lagen, nicht die inneren Beweggründe für sein äußeres Verhalten“ (Heinrich 1959, S. 20).

Der vollständige Name lautet Abū Zaid ‘Abdurrahmān bin Muḥammad bin Ḥaldūn al-Ḥadramī. Er wurde am 27. Mai 1332 in Tunis geboren. Seine Familie stammte aus Sevilla (damaliges Andalusien) und hatte bei der Eroberung ihres Landes durch die Christen dieses im Jahre 1235 verlassen und war nach Nordafrika übersiedelt. Wie sein vollständiger Name es schon preisgibt, war seine Familie ursprünglich aus Hadramaut gekommen und war somit arabischen Ursprungs (vgl. Heinrich 1959, S. 20).

Sein Großvater Muḥammad Beciya war politisch als Wächter des Kalifen tätig, sein Vater Muḥammad beschäftigte sich nur mit Bildung und Erziehung. Ibn Ḥaldūn, der ein sehr fleißiger Schüler war, erhielt auch eine solide Ausbildung in den Überlieferungswissenschaften des Qur’ān und Ḥadīṭ. Er studierte anfangs bei seinem Vater, später nahm er Unterricht von Muḥammad bin Sa’d bin Burrāl al-Ansārī, der ihn in der Wissenschaft des Rezitierens unterrichtete und bei dem er den Qur’ān auswendig lernte. Er wurde auch in der arabischen Sprache und Literatur von seinem Vater und einigen anderen Gelehrten unterrichtet. Dabei lernte er viele Gedichte bekannter Poeten auswendig. Außerdem las er bei Wādīāšī Ausschnitte aus der „Kutub-i Sitte“ (Ḥadīṭsammlungen von sechs Gelehrten) und studierte Fiqh

(Rechtswissenschaft) bei Muḥammad bin Abdullāh al-Ġeyyanī, Ibn Abdussalam al-Hawwārī und Muḥammad al-Kathīr (vgl. Uludağ 1999, S. 538).

Mit 17 Jahren verlor er infolge einer Seuche in Tunis seine Eltern. Nur drei Jahre später nahm er zum ersten Mal ein Amt als Schreiber im Hofe des Ḥafisiden Abū Ishāq ein. Doch dieses Amt verließ er relativ schnell und ging im Jahre 1354 mit seinen Lehrern zusammen nach Fès um weiter zu studieren. Dort wurde er als Sekretär im Hofe des Fürsten eingestellt. Bald aber wieder „verlor er das Wohlwollen des Mariniden Abū ‘Inān, weil er zu dem Ḥafisiden Abū ‘Abdallāh Muḥammed, dem früheren Herrscher von Bougie, in enge Beziehungen getreten war und sich an einer Wiedererrichtung seiner Herrschaft in Bougie beteiligen wollte“ (Heinrich 1959, S. 23) und wurde daraufhin im Jahre 1357 verhaftet.

Seine Haft dauerte nur ein Jahr lang. Gleich nach seiner Freilassung mischte er sich in politische Machtstreitereien ein und unterstützte in Fès den Thronpräsidenten Abū Sālim, den Bruder von Abū ‘Inān, der ihn dann zu seinem Privatsekretär ernannte.

Doch im Hofe Abū Sālims herrschten tiefe Intrigen, so dass Ibn Ḥaldūn sehr bald ohne seine Familie Marokko verlassen musste und im Zuge dessen 1362 nach Granada flüchtete. Von dort aus ließ er seine Familie holen. Er wurde dort im Hof des Naṣridin Muḥammed V. als Botschafter eingesetzt. Dieser beauftragte ihn als Botschafter nach Sevilla zu gehen. Dort versuchte der Fürst die Loyalität Ibn Ḥaldūn’s für sich zu gewinnen und bat ihm dafür die früheren Landgüter seiner Familie zurück. Doch Ibn Ḥaldūn blieb diesmal seinem Oberhaupt treu, er lehnte dieses Angebot ab.

Drei Jahre später folgte er der Einladung seines alten Freundes, dem Ḥafisiden Abū ‘Abdallāh Muḥammed und ging nach Bougie um einen verantwortungsvollen Posten zu übernehmen. Er führte hier wieder Amtsgeschäfte und hielt Vorlesungen in Rechtswissenschaften. Doch auch diese Amtsausübungen dauerten nicht lange an. Nach nur drei Jahren verließ er wiederum Bougie und trat in die Dienste der ‘Abdalwadiden in Tlemcen.

Im Jahre 1375 entschied Ibn Ḥaldūn sich zurückzuziehen und widmete sich nur noch seiner wissenschaftlichen Arbeit. Sein Hauptwerk al-Muqaddima verfasste er in dieser Zeit. Dieses Werk stellt „das Ergebnis sowohl seiner wissenschaftlichen Forschungen als auch seiner praktischen und politischen Erfahrungen“ (Heinrich 1959, S. 24) dar.

Zwischen den Jahren 1378 und 1382 hielt er sich in seiner Heimatstadt Tunis auf und arbeitete an seinem Werk über die Geschichte der Araber und Berber. Nach einem Streit mit dem Imām der Großen Moschee verließ er abermals Tunis und trat die Pilgerfahrt nach Mekka an. Er ging zunächst nach Alexandria. Weil er von dort aus nicht gleich nach Mekka verreisen konnte, begab er sich zunächst nach Kairo. Diese Stadt war damals so prächtig, dass er von ihr angetan war. Nach einer Nachfrage, ob er in Kairo Vorlesungen halten könne, verschob er seine Pilgerreise und erhielt dort einen Lehrstuhl. Darüber hinaus wurde er vom Sultan zum malikitischen Oberkadī (Oberster Richter) ernannt. Dieses Amt hat er bis zu seinem Lebensende sechsmal bekleidet (vgl. Heinrich 1959, S. 24). In der Zwischenzeit bestellte er aus Tunis seine Familie, die jedoch bei einem Schiffsbruch ums Leben kam. Kurze Zeit später ging er im Jahre 1387 nach Mekka und übte seine Pilgerreise aus und kehrte wieder nach Kairo zurück.

Im Jahre 1399 begab er sich mit dem Sultan nach Damaskus um gegen den Vormarsch der Mongolen vorzugehen. Doch der Sultan flüchtete aus Angst um sein Leben zurück und Ibn Ḥaldūn blieb in Syrien. Er ersuchte Timur, den Führer der Mongolen um einen Waffenstillstand. Dieser wollte von ihm einen detaillierten schriftlichen Bericht über Nordafrika und gestattete ihm nach Kairo zurück zu kehren.

Nach dem er wieder in Kairo angekommen war, wurde er wieder zum Oberkadī ernannt. Er starb wenige Jahre später in Kairo am 16. März 1406.

Ibn Ḥaldūn verbrachte somit die ersten zwanzig Jahre seines Lebens in Tunis, die nächsten 26 Jahre in Algerien, Marokko und Andalusien, weitere vier Jahre wieder in Tunis und die letzten vierundzwanzig Jahre in Kairo (Ägypten). Seit

seiner Kindheit genoss er eine sehr gute Ausbildung, aber der Anziehungskraft der Politik konnte er dennoch nicht widerstehen. Sein Willen, an der Spitze der politischen Macht zu sein, endete oft im Exil oder in einem Gefängnissaufenthalt. Doch im Großen und Ganzen verbrachte er sein Leben bequem in Sarails und anderen Herbergen. Er hatte bei einigen Dynastien eine einflussreiche Stellung eingenommen.

Auch verbrachte er einige Zeit damit, um von Stamm zu Stamm zu gehen, um dort das Nomadenleben aus der Nähe zu erforschen. Er war auch ein bedeutender Gelehrter, der etlichen Studenten Unterricht in verschiedensten Disziplinen erteilte. Sein Hauptwerk al-Muqaddima schrieb er aus dieser Erfahrung heraus. Vom tunesischen Hayruddin Paša wurde am 22. Dezember 1896 ein Kulturzentrum eröffnet, welches nach dem großen Gelehrten Ibn Ḥaldūn benannt wurde. Der Name des Zentrums hieß „Al-Ġem’iyyat-ul-Ḥaldūniyya“ (vgl. Uludağ 1999, S. 541).

3.2 Sein Werk „Al-Muqaddima“

Al-Muqaddima ist die Einleitung zum Hauptwerk Kitāb al-‘ībar von Ibn Ḥaldūn, in dem er sich mit der Geschichte der Araber und den Berbern befasst.

Al-Muqaddima enthält methodische Vorbemerkungen und allgemeine Regeln von soziologischen Phänomenen. Er schrieb sie zwischen den Jahren 1375 und 1378, wobei er bis zu seinem Tod die Arbeit ständig überarbeitet und korrigiert hat.

Er versuchte mit dieser Arbeit auch eine neue Wissenschaft zu etablieren. Er selbst meinte dazu: „Es ist dies gleichsam eine in sich selbständige Wissenschaft, denn sie hat ein Objekt, und das ist die menschliche Kultur und die menschliche Gesellung; sie hat Frage(stellungen), und sie erklärt die Zustände, die mit dem Wesen (dieser Kultur) zusammenhängen, einen nach dem anderen. So ist es mit jeder Wissenschaft, die sich auf eine Autorität oder den Verstand gründet. Wissen, daß die Abhandlung über dieses Objekt ganz neu erschaffen, von unbekannter Art und von sehr großem Nutzen ist [...]“ (Ibn Chaldun 1951, S. 11f)

Die Einleitung des siebenbändigen *Kitāb al-‘ibar*, welche er als *al-Muqaddima* bezeichnet, besteht aus einer methodologischen Vorrede und sechs Teilen. Der erste Teil beinhaltet wiederum fünf Prologe. Man kann die *al-Muqaddima* durchaus mit einem Lehrbuch vergleichen. Am Anfang begründet er die neue Wissenschaft, folgt dann streng dessen Regeln, bestimmt auf diese Weise was Geschichte ist und nach welchen Methoden sie erforscht werden soll (siehe ‘Umrān-Wissenschaft). Bei dieser Geschichtswissenschaft geht es darum, die Natur der Dinge zu kennen, Zusammenhänge zu erkennen, Beobachtungen zu begründen, Verschiedenheiten und Übereinstimmungen durch Vergleich aufzuzeigen und schließlich Ursachen zu erforschen (vgl. Exenberger 2001, S. 106)

Die sechs Kapitel der *al-Muqaddima* gliedern sich wie folgt: Das erste Kapitel enthält Aussagen über die allgemeinen Grundlagen der menschlichen Zivilisation, sowie über die Geographie der damals bekannten Welt. Das zweite Kapitel befasst sich mit Ibn Ḥaldūn’s Betrachtung über die auf einfachem, nomadisch-ländlichem, und auf Ackerbau und Viehzucht spezialisierten Lebensweise beruhendem. Kapitel drei befasst sich über die Grundlagen politischer Macht (unter Berücksichtigung des Kalifats als besondere Herrschaftsform im Islam) sowie über die Ursachen, die zur Entstehung von Dynastien und Reichen und zum damit verbundenen Übergang von der „niederen“ zur höherentwickelten, sesshaft-städtischen Lebensweise führen. Kapitel vier beschäftigt sich über die sesshaft-städtische, vornehmlich auf Handel und Gewerbe beruhende Lebensweise. Das vorletzte Kapitel befasst sich mit der Vielzahl der damaligen Gewerbe und das letzte und sechste Kapitel handelt schließlich über die verschiedenen, an die städtische Kultur gebundenen Wissenschaften und Künste (vgl. Ibn Khaldun 1992, S. 12).

Was das Thema dieser Arbeit betrifft so kann man hauptsächlich im sechsten Kapitel der *al-Muqaddima* viele Anhaltspunkte herauslesen.

In diesem Kapitel geht es um „einleitende und anschließende Bemerkungen zu den verschiedenen Arten von Wissenschaften, zu den Methoden und übrigen Aspekten der Unterweisung sowie zu all den Dingen, die hiermit im Zusammenhang stehen“ (Ibn Khaldun 1992, S. 312).

Einige Überschriften der relevanten Abschnitte in diesem Kapitel: (vgl. Ibn Khaldun 1992, S. 312ff)

- 1. Abschnitt: Wissen und Unterweisung sind in der menschlichen Kultur.
- 2. Abschnitt: Die Wissensvermittlung zählt zu den Gewerben
- 4. Abschnitt: Die verschiedenen Wissenschaften, die es in der (muslimischen) Zivilisation dieser Zeit gibt
- 5. Abschnitt: Die Koranwissenschaften der Koranexegese und der Koranrezitation
- 6. Abschnitt: Die Hadith-Wissenschaften
- 9. Abschnitt: Die Grundlagen der Rechtswissenschaft und die zu ihr gehörende Dialektik und die kontroversen Fragen
- 13. Abschnitt: Die verschiedenen rationalen Wissenschaften
- 27. Abschnitt: Eine (zu) große Menge an Fachbüchern über wissenschaftliche Themen ist bei der geistigen Aneignung (eines Wissensgebietes) hinderlich
- 28. Abschnitt: Eine (zu) große Menge an wissenschaftlichen Kompilationen gereicht der wissenschaftlichen Lehre zum Schaden
- 29. Abschnitt: Wie man die Wissenschaften in der richtigen Weise vermittelt und Nutzen daraus zieht
- 31. Abschnitt: Das Schulwesen. Die unterschiedlichen Lehrmethoden in den großen islamischen Städten
- 32. Abschnitt: Härte gegenüber den Studenten gereicht diesen zum Schaden
- 33. Abschnitt: Reisen, um Kenntnisse zu erwerben und den anerkannten Professoren zu begegnen, vervollkommnet die Ausbildung erheblich
- 36. Abschnitt: Die Wissenschaften der arabischen Sprache

3.3 Seine Ansichten über Bildung

Obwohl im Weiteren auf die verschiedenen Bildungsansichten Ibn Ḥaldūn's detailliert eingegangen wird, soll bereits an dieser Stelle wiedergegeben werden, welchen Stellenwert er der Bildung und Erziehung im Allgemeinen einräumt.

Viele Islamgelehrte vor Ibn Ḥaldūn, angefangen von al-Ġazzālī haben den Bereich Bildung und Erziehung als einen ehrenamtlichen Bereich betrachtet. Für Ibn Ḥaldūn ist aber Erziehung und Bildung ein Beruf und zugleich ein Handwerk. Der Lehrer soll sich nur auf seine eigentliche Aufgabe konzentrieren und für seine Leistungen honoriert werden. Dies ist deshalb so heraus zu lesen, weil er Methoden und Techniken verschieden anwendet: „Darauf, dass die Unterweisung in der Wissenschaft ein Handwerk ist, weist die Unterschiedlichkeit der Termini *technici* hin. Jede berühmte führende Persönlichkeit hat nämlich eine Terminologie für die Unterweisung, durch die sie sich auszeichnet, wie es bei allen Handwerken der Fall ist. Dies weist darauf hin, dass die Terminologie nicht zur Wissenschaft (selbst) gehört, denn wenn sie zur Wissenschaft gehörte, wäre sie bei allen Gelehrten gleich“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 416f).

Nach seiner Auffassung ist Bildung und Erziehung für den Menschen aus verschiedener Hinsicht notwendig. Zunächst ist der Mensch ein neugieriges Lebewesen und ist offen für Neues. Die arabischen Beduinen zum Beispiel waren Analphabeten und fragten des Öfteren die anderen Schriftenbesitzer (Christen und Juden) über die Hintergründe und Geheimnisse der Schöpfung (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 787). Des Weiteren schreibt er, dass alle Fähigkeiten und Fertigkeiten substanzieller und sentimentaler Natur sind und deshalb die Notwendigkeit herrscht, Bildung und Erziehung direkt von der Lehrperson zu erwerben (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 776).

Die Rolle der Bildung bei der kognitiven und affektiven Entwicklung von SchülerInnen ist nach seiner Ansicht enorm wichtig. So wie Nahrungsmittel die körperliche Entwicklung vorantreiben, ist der Erwerb von geistiger Nahrung essenziell für den Menschen. Denn „Die guten Fähigkeiten in der (wissenschaftlichen) Unterweisung, den Handwerken und den anderen Bräuchen lassen den menschlichen Verstand an Scharfsinn und das Denken an Klarheit zunehmen durch die vielen Fähigkeiten, die sich in der Seele einstellen. Wir haben schon vorher gesagt, dass die Seele durch die Wahrnehmungen und Fähigkeiten wächst, die auf sie einwirken. So werden die Menschen intelligenter aufgrund der wissenschaftlichen Einflüsse, die auf die Seele einwirken.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 419).

Dabei spricht er offen darüber, dass die östlichen Völker intelligenter als die Westafrikanischen sind, weil sie sich mehrheitlich mit Wissen beschäftigen.

Außerdem zeigt das Nomadenleben in Westafrika, dass sie nicht sesshaft geblieben und sich kein Wissen erworben haben sondern immer unterwegs waren und sich mit diesen Gebieten nicht befasst haben (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 779f).

Für den Wissenschaftler spielen Bildungsaktivitäten insbesondere eine wichtige Rolle, denn diese halten den Menschen von sämtlichen schlechten Dingen und schlimmen Taten ab, hindern ihn aber nicht wie manche Tiere nutzlos herumzuirren. (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 769)

Nach dieser Einführung möchte ich nun detailliert auf die verschiedenen Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn näher eingehen.

3.3.1 Themen in der Grundlagendidaktik bei Ibn Ḥaldūn

Unterrichts- und Themeninhalte nehmen bei dem Erziehungsmodell des Gelehrten eine wichtige Stellung ein. Im Folgenden wird zunächst die Themen in der Grundlagendidaktik des Ibn Ḥaldūn untersucht und anschließend seine Unterteilung der Wissenschaften im Fokus der Erziehungswissenschaften näher betrachtet.

Bei den Themen der Erziehungswissenschaften bei Ibn Ḥaldūn interessieren uns vielerlei Fragen. Wie denkt er über Grundlagen- und Grundschuldidaktik? Welche sozialen Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen Menschen besitzen um in ihrer Lebensumwelt in Harmonie zu leben? Welche Unterrichtung von Wissenschaften sollten in erster Linie bevorzugt werden, damit die kognitiven und audio-visuellen Unterrichtsziele erreicht werden?

3.3.1.1 Unterteilung der Wissenschaften in Ziele und Methoden

Die Antwort von Ibn Ḥaldūn ist hierzu die Unterteilung der Wissenschaften in Ziele und Methoden. „Du musst wissen, dass die Wissenschaften, in die sich die Menschen in den Städten vertiefen und die sie miteinander austauschen als etwas, das erlernt und gelehrt wird, aus zwei Arten bestehen: eine, die dem Menschen naturgemäß zukommt, zu der er durch sein Denken geführt wird, und eine überlieferte, die er von denen annimmt, die sie niedergelegt haben“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 421).

Für den Gelehrten sind die Ziele bei der Bildung enorm wichtig. Ziel ist es nicht in erster Linie den SchülerInnen in eine Arbeitstätigkeit einzugliedern, sondern vielmehr ihnen zu helfen ihre kognitiven und affektiven Fähigkeiten stets zu erweitern.

Für ihn sind die Überlieferungswissenschaften (*Kalām-, Qur‘ān-, Ḥadīṭwissenschaften usw.*) zielgerichtet, d.h. diese fördern die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten und die philosophisch-rationalen Wissenschaften bzw. die Naturwissenschaften (*Mathematik, Logik, Medizin usw.*) sind die dazu benötigten Hilfsmittellehren. Von seinen Beispielen aus den verschiedensten islamischen Ländern kann man erkennen, dass man sich damals mehrheitlich an der Unterrichtung der Hilfsmittel orientierte.

Uludağ äußert, dass Philosophen, wie Fārābī, Ibn Sīnā und Ibn Rušd Anhänger philosophischer Schulen wie „Išrakiyya“ (Islamisch-Philosophische Schule, die lehrt, dass Erkenntnisse nicht aus Vernunft, sondern aus Entdeckungen und Eingebungen gewonnen werden) und „Mašša‘iyya“ (Islamisch-Philosophische Schule, die die Ansichten von Aristoteles und Platon vertreten) waren. Ibn Ḥaldūn hingegen hat sich aber nicht diesen Schulen angeschlossen und entwickelte stattdessen ein ganz neues Philosophiesystem, das vernünftiger und zudem auch realistischer war (vgl. İbn Haldun 1988, Mukaddime 1, S.145)

3.3.1.2 Hauptthema Qur‘ānwissenschaften

Das Hauptthema der Grundlagendidaktik in der Islamischen Welt war die Unterweisung der SchülerInnen und StudentInnen in den Qur‘ānwissenschaften. Diesbezüglich berichtet Ibn Ḥaldūn aus seiner Zeit, wie in manchen Islamischen Ländern die Belehrung von SchülerInnen in der Primärstufe zu Tage kam. Für ihn ist die Unterweisung der Kinder in den Qur‘ānwissenschaften eine religiöse Pflicht. Deshalb haben überall in der islamischen Welt die LehrerInnen den SchülerInnen als erstes Qur‘ānunterricht erteilt. Nach seiner Erzählung haben die Leute aus Mağrib (*heutiges Marokko und Algerien*) ihren Kindern zuerst das Lesen des Qur‘āns, danach die Orthographie mit ihren Wissenschaften und anschließend die verschiedensten Lesearten der Ḥāfiṣ (*jemand, der den gesamten Qur‘ān auswendig rezitieren kann*) mit den zu meist diskutierten Unterschiedlichkeiten beigebracht. Während des Unterrichts wurden andere Themen aus Fiqh (*Rechtswissenschaften*),

Ḥadīṭwissenschaften oder Dichtung bzw. Sprachwissenschaften nicht angesprochen, damit die SchülerInnen in dem wichtigsten Unterrichtsgegenstand, dem Erlernen der Qur‘ānwissenschaften ganz befestigt wurden. So war die Vorgehensweise bei den berberischen Dorfbewohnern im Mağrib, bis die Unterrichtenden in das Pubertätsalter heranwuchsen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 986).

Die damaligen Andalusier dagegen legten neben der richtigen und schönen Rezitation des Qur‘āns, auch großen Wert auf den Schriffterwerb und die korrekte Schreibweise. Da die Qur‘ānwissenschaft die Hauptsäule aller Islamwissenschaften war, lehrte man alle Disziplinen über den Qur‘ān. Daneben war aber für sie auch die arabische Sprache mit ihren Dichtungen von großer Bedeutung. Sie lehrten den SchülerInnen bis ins Jugendalter schöne Aufsätze zu schreiben, viele Gedichte auswendig aufzusagen und die Grammatik der arabischen Sprache sehr gut zu beherrschen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 987).

Die Leute aus Ifriqiyā (*heutiger Name Tunis*) hingegen, haben den Qur‘ānunterricht mit den Grundlagen der Ḥadīṭwissenschaften zusammengemischt und so die SchülerInnen in diesem Fach unterrichtet. Doch auch sie waren davon überzeugt, dass die SchülerInnen hauptsächlich in den Qur‘ānwissenschaften gut beheimatet und sowohl die Rezitation als auch die Schreibkunst gut beherrschen sollten. Man kann erkennen, dass ihre Methode der Qur‘ānunterweisung mehr Ähnlichkeit mit den Methoden der Andalusier aufzeigen, als der Methode des Mağribvolks (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 987).

Die östlichen Völker (*Ägypten und alle Völker östlich davon*) haben neben den Qur‘ānwissenschaften auch andere Wissenschaften gelehrt, außer der Schreibkunst. İbn Ḥaldūn erläutert nach den Überlieferungen, die er über die östlichen Völker erhalten hat, dass diese Völker sehr großen Wert auf Weitergabe der Qur‘ānwissenschaften und anderen Wissenschaften legten und diese nicht mit Unterrichtung der Schreibkunst vermischten (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 987).

Wie man erkennen kann, wurde in den islamischen Ländern, außer in Andalusien, bei der islamischen Erziehung der Kinder der Vorrang in erster Linie der Qur‘ānvermittlung gewährt. In Andalusien wurden neben

Qur‘ānunterricht die SchülerInnen auch in die Grundlagen der arabischen Grammatik und Dichtung eingeführt. Der Grund war die Annahme, dass das Erstgelernte ein Fundament für die darauffolgenden Lernthemen darstellt: „It should be known that instructing children in the Qur'an is a symbol of Islam. Muslims have, and practice, such instruction in all their cities, because it imbues hearts with a firm belief (in Islam) and its articles of faith, which are (derived) from the verses of the Qur'an and certain Prophetic traditions. The Qur'an has become the basis of instruction, the foundation for all habits that may be acquired later on.“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Toc_Ch_6.htm, abgerufen am: 10.02.2014).

Hieraus ist zu erkennen, dass die islamische Kultur in den muslimischen Ländern ihren Ursprung vom Qur‘ān hat, denn jedes Individuum wurde intensiv in die Qur‘ānwissenschaften eingeführt, das Lesen wurde schon im Kindesalter erlernt, weil man dies als Fundament betrachtete. Das spätere Erlernen des Qur‘āns wurde für sie als sehr bedenklich betrachtet:

„[...]They might miss the chance to learn the Qur'an. As long as they remain at home, they are amenable to authority. When they have grown up and shaken off the yoke of authority, the tempests of young manhood often cast them upon the shores of wrongdoing. Therefore, while the children are still at home and under the yoke of authority, one seizes the opportunity to teach them the Qur'an, so that they will not remain without knowledge of it. If one could be certain that a child would continue to study and accept instruction (when he has grown up), the method mentioned by the Judge would be the most suitable one ever devised in East or West.“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Toc_Ch_6.htm, abgerufen am: 10.02.2014).

Ibn Ḥaldūn berichtet hierbei auch von einem Richter namens Abū Bakr ibn ‘Arabī, der in seinem Buch „Riḥla“ einige Aspekte über Bildung und Erziehung anspricht, die Ibn Ḥaldūn sehr interessant und den Ansichten der Andalusier sehr ähnlich findet:

„[...]poetry is the archive of the Arabs. Poetry and Arabic philology should be taught first because of the (existing) corruption of the language. From there, the (student) should go on to arithmetic and study it assiduously, until he knows its basic norms. He should then go on to the study of the Qur'an, because with his (previous) preparation, it will be easy for him.“ (Ibn al-'Arabi) continued: "How thoughtless are our compatriots in that they teach children the Qur'an when they are first starting out. They read things they do not understand and work hard at something that is not as important for them as other matters." He concluded: "The student should study successively the principles of Islam, the principles of jurisprudence, disputation, and then the Prophetic traditions and the sciences connected with them." He also forbade teaching two disciplines at the same

time, save to the student with a good mind and sufficient energy.“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Toc_Ch_6.htm, abgerufen am: 10.02.2014).

3.3.1.3 Reihenfolge der Wissenschaften

Ibn Ḥaldūn begrüßt diesen Vorschlag von ibn ‘Arabī, mit der Reihenfolge der Wissenschaften, welche die SchülerInnen nacheinander erwerben sollten, mit einer Bedingung: „[...] If one could be certain that a child would continue to study and accept instruction (when he has grown up), the method mentioned by the Judge would be the most suitable one ever devised in East or West.“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Toc_Ch_6.htm, abgerufen am: 10.02.2014). Doch er ist der Überzeugung, dass die meisten SchülerInnen erst mit einem festen Fundament an Qur‘ānwissen weitere Wissenschaften erlernen sollten, und keineswegs nur mit Qur‘ānkenntnissen verbleiben sollten. Er gibt als Grund für die Zurückgebliebenheit von den Leuten aus Ifrīqiyā und Maḡrib an, dass sie sich nur dem Erlernen der Qur‘ānwissenschaften begnügt haben und keine weiteren Kenntnisse erworben haben (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 988).

3.3.1.4 Vorschlag eines Lernprogramms

Er selbst schlägt auch ein ähnliches Lernprogramm wie ibn ‘Arabī vor. Er ist dafür, dass im Unterricht die Themen immer wieder wiederholt, von einfach verständlichen zu komplexeren Themen übergangen werden sollten. Deshalb wäre es sinnvoll, zuerst die Grammatikregeln der arabischen Sprache, dann Naturwissenschaften wie Geometrie und Arithmetik durchzunehmen und danach in die Grundlagen der Qur‘ānwissenschaften einzuführen. Mit dem Qur‘ān zu beginnen, findet er als einen falschen Vorgang. Fächer wie Grammatik und Arithmetik sind Werkzeuge und Mittel um sich in den Wissenschaften wie Fiqh (*Islamisches Recht*), Ḥadīṭ (*Lehraussagen von Muḥammad*) und Tafsīr (*Qur‘ānexegese*) zu vertiefen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 979ff).

Beide Lernprogramme, sowohl die von Ibn Ḥaldūn, als auch die von Ibn ‘Arabī zeigen Parallelen auf. Ziel ist es in erster Linie die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen durch Grammatik- und Mathematikkenntnisse zu steigern, erst

nach Erlangung eines gewissen Verständnisfähigkeiten mit Qur‘ānunterricht fortzusetzen. Das Lernprogramm, welches von Ibn ‘Arabī vorgeschlagen wurde, das nach der Qur‘ānunterweisung beginnen sollte, wäre im Tertiärbereich anzusiedeln und stellt eine Art von Hochschulstudium dar. Nach ihm sollten sich, die in dieser Phase befindenden StudentInnen, intensiv mit den Glaubensinhalten (*Aqīda*), Rechtsmethoden (*Uṣūl al-Fiqh*), Methoden in den Ḥadīṭwissenschaften (*Uṣūl al-Ḥadīṭ*) auseinandersetzen. Jedoch wären insbesondere diese Wissenschaften für diejenigen StudentInnen geeignet, die überdurchschnittlich kognitive Begabung und den richtigen Willen zum Lernen besitzen (vgl. Ev 2007, S. 112)

3.3.1.5 Der große Stellenwert der Überlieferungswissenschaften

Ibn Ḥaldūn berichtet von der Grundlegenddidaktik in den islamischen Ländern, in denen man sich ausschließlich im Bereich der Qur‘ānrezitation und teilweise Schriffterwerb und Dichtung in der arabischen Sprache, sowie in Erwerb von Kenntnissen in anderen Islamwissenschaftlichen Disziplinen, wie Rechts- (*Fiqh*) und Ḥadīṭwissenschaften (*Wissenschaft von den Lehraussagen von Muḥammad*) spezialisierte. All diese Unterweisungen geschahen laut Ibn Ḥaldūn im Primärbereich. Unter diesem Bereich versteht der Gelehrte alle Bildungsvorgänge, bei denen die SchülerInnen die Grundausbildung bis zu ihrem Pubertätsalter erhalten. Man kann erkennen, dass man bei dieser Grundlegenddidaktik den Überlieferungswissenschaften einen großen Stellenwert einräumte. Im Gegensatz dazu wurden die SchülerInnen in der Primärstufe nicht in Fächern wie, Geschichte, Kunst-, Musik- und Sporterziehung unterrichtet. Ibn Ḥaldūn selbst wurde etwa im Alter von 15 Jahren in geisteswissenschaftlichen Fächern unterrichtet, daher ist es schwer zu sagen, ob der Unterricht dieser Wissenschaften eher im Tertiärbereich oder doch im Sekundärbereich angesiedelt ist (vgl. Ev 2007, S. 113).

Aus den Berichten von Ibn Ḥaldūn ist zu entnehmen, dass die Inhalte der Grundlegenddidaktik genauso wie die Inhalte der traditionellen islamischen Erziehung ausschließlich aus religiösen Fächern bestanden. Die Annahme war, dass die Religion und damit auch die religiöse Erziehung die Identität der Individuen bestärkt. Eine Gesellschaft, die aus bestärkten Individuen besteht,

besitzt auch eine feste Kultur. Wenn aber die Kultur einer Gesellschaft zerschmilzt, dann bricht diese Gesellschaft ein (vgl. Ev 2007, S. 114).

3.3.1.6 Sekundärbereich fehlt

Interessant ist auch zu betrachten, dass damals neben der Grundlagendidaktik in der Primärstufe auch eine Studienmöglichkeit im Tertiärbereich vorzufinden war. Eine Zwischenstufe, also ein Sekundärbereich scheint nicht vorhanden zu sein.

Je nach Bedarf wurde entweder der Primärbereich mit ihren klassischen Erziehungsinhalten ausgeweitet, die SchülerInnen wurden dann bis zur Volljährigkeit unterrichtet, zum Beispiel mit der Behandlung des Themas über die verschiedenen Lesarten der Ḥāfiẓ mit den zu meist diskutierten Unterschiedlichkeiten, oder der Tertiärbereich mit ihren Themen wurde bis zum Pubertätsalter heruntergesetzt und die Unterrichtsinhalte für die SchülerInnen in verständlicher Sprache durchgenommen. So wurde das Gleichgewicht ohne eine Einführung einer Sekundärstufe beibehalten (vgl. Ev 2007, S. 114).

Wie man sieht, kann man bei Ibn Ḥaldūn's Grundlagendidaktik durchaus ein Lernprogramm für SchülerInnen bis zum Pubertätsalter erkennen. Dieses Lernprogramm wurde in verschiedenen islamischen Ländern unterschiedlich durchgeführt. Er gibt aber keine Auskunft über das Curriculum, welches man im Tertiärbereich einsetzen sollte. Dennoch kann man aus seinen Betrachtungen über die Anordnung der Wissenschaften nach ihrer Wichtigkeit, seine Ansichten über das Hochschulstudium herauslesen.

3.3.2 Curriculum im Tertiärbereich

Ibn Ḥaldūn berichtet ausführlich über das Lernprogramm im Primärbereich in den islamischen Ländern und fügt seine Ansichten hinzu. Er gibt aber keine Auskunft, weder über das Curriculum im Tertiärbereich noch seine eigenen Ansichten darüber. Man kann die islamische Madrasa (*Bildungsinstitutionen*) durchaus im Tertiärbereich ansiedeln. Er lässt Fragen wie „was wird in diesen Madrasa's unterrichtet und welchen Stellenwert haben die Lehrinhalte?“ gänzlich offen. Es ist aber möglich seine diesbezüglichen Ansichten über seine

Unterteilung der Wissenschaften in Zielen und Methoden herauszulesen (vgl. Ev 2007, S. 114).

3.3.2.1 Verschiedene Wissenschaften

Im sechsten Kapitel seiner *Al-Muqaddima* behandelt er im 9. Teil „die verschiedenen Wissenschaften, die es in der Kultur gegenwärtig gibt“ sehr ausführlich, untersucht einerseits die Themen und Inhalte und andererseits wie sie sich entwickelten und ihre Beziehungen in der Geschichte zueinander waren. Außerdem gibt er Auskunft über die Wissenschaftler verschiedener Bereiche und über ihre Werke und unterteilt sie dabei nach ihren Quellen, Zielen und Methoden.

Für Ibn Ḥaldūn ist Wissenschaft im Allgemeinen die Fähigkeit Wissen zu erwerben. Definitionen von Begriffen sind Mittel für die Menschen etwas richtig zu begreifen. Die Definitionen einer Wissenschaft auswendig zu lernen, heißt noch lange nicht, dass man ein Gelehrter ist. Wissenschaftler zu sein bedeutet, dass man in der Lage ist, jegliche Problematik in den Wissenschaften eigenständig zu lösen. Erst dann kann man als ein Gelehrter gelten (vgl. Görgün 1999, S. 553).

Im 17. Kapitel der *Al-Muqaddima* spricht er von zwei vorislamischen Völkern, die sich intensiv mit Wissenschaft beschäftigt hatten. Bei den Persern und den Griechen waren die Nachfrage nach Wissen sehr stark, da „bei ihnen Kultur in reichlichem Maße vorhanden war und sie vor dem Islam und seiner Zeit die Staatsmacht und die Herrschaft innehatten. Deswegen waren die Wissenschaften in ihren Gebieten und Städten ein zum Überfließen gefülltes Meer“ (Ibn Khaldūn 2011, *Die Muqaddima*, S. 448).

3.3.2.2 Unterteilung der Wissenschaften

Ibn Ḥaldūn unterteilt die Wissenschaften in zwei Arten. Für ihn sind die Überlieferungswissenschaften (*Kalām-, Qur‘ān-, Ḥadīthwissenschaften usw.*) zielgerichtet und die philosophisch-rationalen Wissenschaften bzw. die Naturwissenschaften (*Mathematik, Logik, Medizin usw.*) methodenorientiert. (vgl. Ibn Khaldūn 2011, *Die Muqaddima*, S. 421f). Er berichtet sogar im 27.

Teil des 6. Kapitels von den „Wissenschaften der Magie und der Talismane“ (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S.461 – 468), die für den Menschen schädlich und deswegen in der Religion verboten sind.

Zwischen den beiden Wissenschaften, der Überlieferungswissenschaften und der rationalen Wissenschaften gibt es für Ibn Ḥaldūn eine eindeutige Grenze. Die philosophisch-rationalen Wissenschaften sind Produkte von Menschen und werden von der ganzen Welt akzeptiert, ohne jegliche Berücksichtigung der Herkunft, Religion oder Kultur. Die Überlieferungswissenschaften hingegen, die keineswegs geisteswissenschaftlicher Natur sind, sondern eher mit dem menschlichen Verstand durch Analogieschlüsse Ergebnisse erzielen, sprechen nur die Muslime an (vgl. Ev 2007, S. 115).

Allerdings wird bei beiden Wissenschaften in ähnlicher Weise das Wissen in die nächste Generation überliefert, welches zweifellos die Zivilisation bestärkt und ausdehnt.

„The teaching is the process while the science is the subject. The relationship between these two entities is like that between drinking and water. The act of drinking cannot be performed without water, while water cannot be drunk except by the act of drinking. In the context of civilisation, a strong tradition in both traditional and philosophical sciences and the establishment of a teaching tradition and continuity have to be seen as the foundation of the establishment of any great civilisation, without which no civilisation will survive“ (Ahmad 2004, S. 37).

3.3.2.3 Die rationalen Wissenschaften

In seiner Al-Muqaddima untergliedert er die rationalen Wissenschaften, welche er auch gerne als Wissenschaften der Philosophie und Weisheit bezeichnet, in vier Wissenschaftsbereiche, nämlich in Wissenschaft der Logik, Wissenschaft der Natur bzw. Physik, göttliche Wissenschaften bzw. Wissenschaft der Metaphysik und schließlich in Wissenschaft der Mathematik, die wiederum in Geometrie, Arithmetik, Musik und Astronomie unterteilt sind. (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 446ff). Er sagt, dass jede einzelne von den Wissenschaften nochmals untergliedert ist und fügt hinzu:

„Ein Zweig der Physik ist die Medizin, Zweige der Arithmetik sind die Kalkulation, die Erbschaftsgesetze und der Geschäftsverkehr. Ein Zweig der Astronomie besteht aus den astronomischen Tabellen. Diese enthalten die Regeln für die Berechnungen der Sternbewegungen und ihre Adjustierung, um ihre Positionen bekannt zu machen, wenn dies gewünscht wird. Einer der Zweige des

Studiums der Sterne ist die Wissenschaft der Astrologie. Wir werden diese (Wissenschaften) diskutieren, und zwar eine nach der anderen“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 448).

Die Wissenschaft der Arithmetik hat auch verschiedene Zweige. Erstens, die Kunst der Kalkulation (*Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren, Dividieren mit ganzen Zahlen, Brüchen oder Wurzeln*). Zweitens, Algebra, die Kunst das Unbekannte von bekannten Daten herauszuziehen. Drittens, der Geschäftsverkehr und viertens das Erbrecht (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 453).

Auch die Wissenschaft der Geometrie, welches nach ihm den Verstand erleuchtet und die Gedanken in Ordnung bringt, besitzt auch Unterabteilungen. Diese sind, die Wissenschaft der sphärischen und kegelförmigen Figuren, die Landvermessungskunst und die Optik (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 453).

Ein Zweig der Astronomie besteht aus den astronomischen Tafeln. Diese basieren auf Kalkulationen nach arithmetischen Regeln. Medizin ist eine Unterabteilung der Naturwissenschaften bzw. der Physik (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 448).

Daneben beschäftigte er sich intensiv mit der Geschichtswissenschaft, welches er übrigens unter den rationalen Wissenschaften anordnete. Für ihn heißt Geschichte, nachdenken, die Wahrheiten und die Beweggründe suchen, deren Weisheiten erkennen, daher ist auch diese Wissenschaft der Historie für ihn unter den Wissenschaften der Weisheiten anzusiedeln (vgl. Ev 2007, S. 116).

3.3.2.4 Gegen Philosophie

Ibn Ḥaldūn war gegen die Philosophie, somit auch gegen die metaphysischen Dinge. „In einer ausführlichen Widerlegung der philosophischen Lehren, die besagen, dass sowohl die sinnlich erfassbaren als auch die jenseits der Sinne liegenden metaphysischen Dinge durch Logik zu erfassen seien, stellt Ibn Ḥaldūn fest, dass die Logik nicht passend sei, um die Absichten der Philosophen zu verfolgen.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 473). Nach ihm hat die Logik die Aufgabe, durch eindeutige Indizien den Verstand so zu klären, so dass eine richtige Beweisführung vorgelegt werden kann. Der große Philosoph Platon sagte sogar,

dass im Bereich der Metaphysik keine konkreten Ergebnisse erzielt werden können, deswegen muss man nur von Vermutungen sprechen. Ibn Ḥaldūn meint dazu:

„The great philosopher Plato said that no certainty can be achieved with regard to the Divine, and one can state about the Divine only what is most suitable and proper - that is, conjectures. If, after all the toil and trouble, we find only conjectures, the (conjectures) that we had at the beginning may as well suffice us. What use, then, do these sciences and the pursuit of them have?“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Ch_6_30.htm, abgerufen am: 16.02.2014)

3.3.2.5 Die Überlieferungswissenschaften

Die zweite Art von Wissenschaften für Ibn Ḥaldūn sind die Überlieferungswissenschaften. Dazu gehören Arabisch, Rezitation des Qur‘āns, Tafsīr-, Ḥadīṭ-, Fiqh- (*Rechtswissenschaft*), Kalāmwissenschaften, Rechtsschulen, Sufismus und Traumdeutung. Auch die Überlieferungswissenschaften haben genauso wie die philosophisch-rationalen Wissenschaften Untergliederungen.

Die Qur‘ānwissenschaft ist untergliedert in die Bereiche Rezitation, Qur‘aninterpretation und Schreibkunst (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S.784 – 792).

Bei den Unterabteilungen von Ḥadīṭwissenschaften beschäftigt sich ein Teil mit „abrogierten Überlieferungen und denjenigen, durch die sie abrogiert werden, ein anderer mit den Regeln zur Ermittlung der Überliefererketten und den dazugehörenden Einzelheiten.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 424).

Die Fiqhwissenschaft besteht aus den Unterabteilungen Erbrecht, Methoden der Rechtswissenschaften, Dialektik und Vergleichendes Islamisches Recht (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 426-429).

3.3.2.6 Unterschiede zwischen beiden Wissenschaftsarten

Nach der Unterteilung der Wissenschaften in Überlieferungswissenschaften und rationalen Wissenschaften durch Ibn Ḥaldūn, sind zwischen den beiden folgende Unterschiede ersichtlich (vgl. Ev 2007, S. 117):

- Die Schöpfungsquelle der rationalen Wissenschaften ist der Verstand des rational denkenden Menschen, die der Überlieferungswissenschaften die göttliche Offenbarung.

- Die Themen und Problemstellungen der Überlieferungswissenschaften sind aus den Nachrichten, die von den Propheten gebracht wurden. Die philosophischen Wissenschaften hingegen haben alle Gedanken vom Menschen übernommen, der in der Lage ist zu vielen Themen rationale Gedanken aufzustellen.

- Die Ziele der Überlieferungswissenschaften sind die göttlichen Anweisungen und Erzählungen zu verinnerlichen und die Ziele der rationalen Wissenschaften die theoretischen Naturgesetze herauszufinden und diese anzuwenden.

- Die Inhalte von Überlieferungswissenschaften wurden von vielen Propheten bisher zu den Menschen gebracht, deshalb gibt es so viele Überlieferungswissenschaften, wie Propheten sie gebracht haben, daher ist es schwierig diese gesamten Wissenschaften von einem Volk zu einem anderen zu überliefern. Die rationalen Wissenschaften dagegen können unverändert problemlos von einem Volk zum anderen überliefert werden.

3.3.2.7 Nicht-araber beschäftigen sich mit Wissenschaften

Ibn Ḥaldūn berichtet in einem weiteren Kapitel, dass unter den Arabern zur Zeit des Propheten Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) sich keiner mit Wissenschaften oder Kunst beschäftigte. Die meisten Muslime damals, die sich in verschiedenen Wissenschaften vertieften, waren ausschließlich nicht-arabischen Muslime. Der Grund war der, dass die damaligen Araber schlichte ungebildete Menschen waren, viele darunter gehörten den Beduinenstämmen an. Sie wussten nur das nötigste über die Gebote und Verbote Allāhs, welches sie aus den mündlichen Überlieferungen mitbekamen. Ähnlich funktionierte die Wissensvermittlung auch in der Zeit der Gefährten Muḥammads (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*). Die Überlieferung der Qur‘āntexte und der Lehraussagen Muḥammads (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) wurde ganz und gar mündlich weiter gegeben und der Qur‘ān wurde von vielen in mündlicher Form memoriert. Ihr Beweggrund war folgender Ausspruch von Muḥammad

(Gottes Segen und Frieden auf ihm): „Ich habe euch zwei Dinge gelassen. Ihr werdet nicht in die Irre gehen, soweit ihr euch an beiden festhält: Der Qur‘ān und meine Sunna (Tradition)“ (vgl. Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Ch_6_42.htm, abgerufen am: 17.02.2014).

Er berichtet weiterhin, dass ab der Regierungszeit Hārūn ar-Rašīd’s die mündlichen Überlieferungen sich sehr weit vom Original entfernt hatten, so dass man Angst vor deren Verlust hatte und angefangen hat, Qur‘āninterpretationen (*Tafsīr*) und Ḥadīṭ-Sammlungen schriftlich zu verfassen. Mit Beginn der Sammlung der Aḥādīṭ entwickelte sich auch unvermeidlich die Ḥadīṭwissenschaft, die sich mit den Inhalten der Aḥādīṭ, Überlieferungsketten und der Vertrauenswürdigkeit der Überlieferer beschäftigte (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 448)

3.3.2.8 Die Hilfswissenschaften

Neben den Überlieferungswissenschaften gibt auch Ibn Ḥaldūn Auskunft über einige Hilfswissenschaften. Zu diesen Wissenschaften zählt er die Arabistik (*Arabische Sprache*), die in Reim und Prosa zwei geteilt ist. (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S.784 – 792).

Eine andere ist die Wissenschaft der Rhetorik. Rhetorik ist die Rede- und Überzeugungskunst, mit der man eine Bevölkerungsgruppe in eine gewollte Richtung hinlenken kann. Sie besteht aus Ausdruck von Ideen und Eloquenz (*Sprachfertigkeit*). „Thus, eloquence is the basis, genius, spirit, and nature of Arabic speech“ (vgl. http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Ch_6_57.htm, abgerufen am: 17.02.2014).

Zu einer weiteren Hilfswissenschaft zählt er die Wissenschaft der Logik. Er beschreibt dabei die acht Bücher von Aristoteles: a) Buch der Kategorien, b) Buch der Hermeneutik, c) Buch der Analogie, d) Buch der unwiderlegbaren Beweise, e) Buch der Kategorien, f) Buch der sophistischen Widerlegungen, g) Buch der Rhetorik und h) Buch der Poetik (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 886f).

Ibn Ḥaldūn ist gewiss einer der ersten Geschichtsphilosophen. Über Geschichtswissenschaft führt er auf: „Du musst wissen, dass die Geschichtsschreibung eine Disziplin mit einer beträchtlichen Anzahl von

Verfahrensweisen ist, von vielfältigem Nutzen und nobler Zielsetzung. Sie belehrt uns nämlich darüber, wie es sich mit den Völkern vergangener (Zeiten), ihren charakteristischen Merkmalen, den Propheten und ihren Lebensläufen sowie den Herrschern, ihren Dynastien und der Staatsführung verhält“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 81). Wer in religiösen und weltlichen Dingen daran ein Beispiel nehmen will, kann viele geschichtliche Handlungen nachahmen und so die Wahrheit finden (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 81b). Wir wissen aber von ihm, dass er viele Themen der Geschichtswissenschaften aus kritischer Perspektive betrachtete.

Jede Gesellschaft hat nach ihrer kulturellen Prägung einen eigenen Gedankengang. Ibn Ḥaldūn befasste sich insbesondere mit der Problematik, warum Völker und Gesellschaften in Epochen aufstiegen und wieder abstiegen, wie ihre soziale Situation war, welche sozialen Gesetzmäßigkeiten herrschten und welche Auswirkungen diese Gesetze auf das gesellschaftliche und individuelle Leben hatten.

Er fand in den vor ihm geschriebenen Geschichtsbüchern viel Aberglauben, unwahre und erfundene Erzählungen, mystische und phantasievolle Geschichten vor. Er war der Überzeugung, dass diese Art von Erzählungen für das richtige Verständnis von Geschichte und Menschheit ein Hindernis darstellten. Die Hintergründe für diese Dichtungen sollten daher genauestens untersucht werden. Erst wenn man die Gründe dafür kennt, ist es möglich sich vor solchen Märchen zu schützen.

Um die Geschichte richtig verstehen zu können, entwickelte er eine eigenständige Wissenschaft „ilm al-‘Umrān“ (*Lehre bzw. Wissenschaft von der Zivilisation und der Kultur* / علم العمران) und gliederte diese Wissenschaft unter die Rubrik der philosophischen Wissenschaften.

Ibn Ḥaldūn verbindet den Begriff ‘Umrān mit dem Stadtleben. Wenn aus irgendeinem Grund an einem Ort eine Stadt gegründet wird, und diese sozial, ökonomisch, wissenschaftlich, kulturell und politisch belebt wird, dann spricht man von der Bildung und Entwicklung eines ‘Umrān. Anders herum, wenn solche Aktivitäten immer weniger werden bzw. gänzlich aufhören, spricht man von Rückgang, Stagnation bis hin zum Zusammenbruch des ‘Umrān (vgl. Ibn Haldun 1988, Mukaddime 1, S. 143). Es gibt heute verschiedene Übersetzungen für die Bedeutung von „ilm al-‘umrān“. William McGuckin de

Slane (*Irischer Orientalist des 19. Jahrhunderts*), Franz Rosenthal (*deutscher Orientalist des 20. Jahrhunderts*) und Vincent Monteil (*französischer Orientalist der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts*) haben bei ihren Übersetzungen der *Al-Muqaddima* für den Begriff ‘Umrān das Wort „Zivilisation“ und für den Begriff „ilm al-‘umrān“ die Bezeichnung „Kulturwissenschaft, Wissenschaft der Zivilisation“ verwendet (vgl. İbn Haldun 1988, Mukaddime 1, S. 143).

Für Ibn Ḥaldūn ist die ‘ilm al-‘Umrān Quelle aller Wissenschaften. Jegliche Änderung am ‘Umrān würde bei den anderen Wissenschaften Beeinträchtigungen und Veränderungen mit sich bringen, denn alle Wissenschaften und soziale Ereignisse sind vom ‘Umrān abhängig (vgl. İbn Haldun 1988, Mukaddime 1, S. 144).

Das Ziel der ‘Umrān-Wissenschaft ist, dass die Menschen sich von der Nachahmerei befreien und durch die Geschehnisse in der Geschichte ihre momentane Situation erkennen und für die Zukunft ihre Lehren daraus ziehen sollen.

Die Gründe, weshalb er die Wissenschaft der ‘ilm al-‘Umrān etablierte sind mannigfaltig. Zum einen wollte er die wahren geschichtlichen sozialen Gegebenheiten von vielen unwahren Erzählungen trennen, damit die wahre Geschichte von diesen Erdichtungen befreit wird. Sein Ziel war es, dass die Geschichtswissenschaftler bei geschichtlichen Untersuchungen als Maßstab die ‘ilm al-‘Umrān“ anwenden, damit wahre soziale Gegebenheiten von unwahren gefiltert werden können. Sie sollten mit ihren Untersuchungen durch Voranziehen von geschichtlichen Urkunden auch feststellen können, dass eine soziale Gegebenheit, die heute nicht stattfinden kann, damals auch nicht stattgefunden haben konnte, und somit diese geschichtliche Erzählung deshalb als Unwahr gelten und abgelehnt werden muss. (vgl. İbn Haldun, Mukaddime 1, 1988, S. 110f)

Für ihn ist das Erscheinen der Wissenschaften ein Produkt der Begabung menschlichen Denkens. Denn alle anderen Lebewesen besitzen viele Fähigkeiten, wie Wahrnehmung, Bewegung, Ernährung und Unterkunftsfindung aber kein rationales Denkvermögen. Damit der Mensch mit der Begabung des Denkens wissenschaftliche und kulturelle Erkenntnisse gewinnen kann, müssen in der Gesellschaft wichtige Infrastrukturen geschaffen werden. Deshalb kann für Ibn Ḥaldūn eine erfolgreiche wissenschaftliche

Errungenschaft nur gekoppelt mit der Entwicklung einer Zivilisation geschehen. Erfolge in der Wissenschaft und Kunst können nur erzielt werden, wenn die Grundbedürfnisse der Menschen abgedeckt werden, das bedeutet, dass man für eine wissenschaftlich-akademische Laufbahn genügend finanzielle Mittel bereit haben muss. Darüber hinaus muss eine Verstärkung stattfinden und somit eine Zivilisation geschaffen werden, denn er ist der Ansicht, dass ein Individuum alleine ohne ein zivilisiertes Leben zu führen nicht in der Lage ist, sich wissenschaftlich zu betätigen. Demzufolge kann sich eine Wissenschaft nur in der Zivilisation entwickeln. Aus diesem Grund kann man sehr gut beobachten, dass sich in der Geschichte viele Zentren mit ausgeprägter Zivilisation etablierten, in denen Wissenschaftler ihre Blütezeit erlebten (vgl. Akyol 2011/2, S. 32).

3.3.3 Methoden des Unterrichts

Bevor die Ansichten Ibn Ḥaldūn's über die Methoden des Unterrichts näher betrachtet werden, bedarf es der Klärung des Begriffs der „Unterrichtsmethode“.

Der berühmte deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki definiert den Begriff wie folgt:

„Methoden des Unterrichts dienen dazu, dem Lehrer erfolgreiches Lehren und dem Schüler erfolgreiches Lernen zu ermöglichen. Lehren und Lernen aber richten sich immer auf zielorientierte Inhalte [...], auf Wissen oder Erkenntnisse, Fähigkeiten oder Fertigkeiten, Verhaltensformen oder Einstellungen. Bevor man also erforschen oder erproben oder darüber Aussagen machen kann, welcher Weg, welche Methoden für diesen oder jenen erstrebten Lehr- oder Lernvorgang bei bestimmten gegebenen Bedingungen mehr oder minder zweckmäßig sind, muss man das Ziel oder die Ziele und die auf die Ziele hin ausgewählten Inhalte kennen, die durch die Lehre vermittelt und im Lernen angeeignet werden sollen.

Wenn Inhalte unter bestimmten Zielvorstellungen als zu lehrende und zu lernende Inhalte ausgewählt und bestimmt werden, dann muss dabei immer mitgedacht werden, dass sie sich in Methoden des Unterrichts, des Lehrens und Lernens umsetzen lassen müssen. Insofern ist Didaktik im engeren Sinne unausweichlich auf Methodik angewiesen, nämlich im Hinblick auf die Verwirklichung der gesetzten Ziele, die sich in Lehr- und Lerninhalten niederschlagen[...]. Umgekehrt aber sind Unterrichtsmethoden überhaupt nur begründbar im Hinblick auf didaktische Vorentscheidungen [...]“ (Klafki, et.al. 1970, S. 70f)

Man kann aus dieser Definition entnehmen, dass sich Didaktik mit den Fragen „was?“ (Inhalte) und „wozu?“ (Ziele) beschäftigt, und die Methodik sich mit der Frage „wie?“ (Vorgehensweise) auseinandersetzt.

In seinem Hauptwerk Al-Muqaddima beschreibt der Wissenschaftler einerseits die Methoden, die für die Erlangung von wissenschaftlichen Erkenntnissen von Bedarf sind, und andererseits kritisiert er die Techniken, die zu seiner Zeit verwendet werden.

3.3.3.1 „Sparsame Ausbildung“

Er ist der Ansicht, dass die große Zahl an wissenschaftlichen Werken eine Behinderung für das wissenschaftliche Studium für die StudentInnen ist. Damit ein Student sein Studium erfolgreich abschließen kann, muss er die ganzen Wissenschaften samt ihren termini technici recherchieren und diese auswendig lernen. Diese Form des Studiums ist aber sehr zeitintensiv und die StudentInnen vergeuden viele Jahre ihres Lebens, während die meisten von ihnen ihre gesetzten Ziele nicht erreichen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 975). Es ist jedoch bei der Bildung von Kindern enorm wichtig, so weit wie möglich effektiv zu arbeiten, damit sie wenig Zeit und Energie verlieren. Die Ausbildung sollte für sie in allen Richtungen sparsam sein. Sparsame Ausbildung bedeutet, dass die SchülerInnen in kürzester Zeit mit den Lerntechniken ausgerüstet werden, mit denen sie schnellstmöglich ihr Ziel erreichen können (vgl. Hesapçioğlu 1998, S. 161). Genau dieser Meinung ist auch Ibn Haldun, denn er ist gegen die zeitvergeudende Methode seiner Zeit und spricht dies auch offen an. Er plädiert dafür, dass die StudentInnen nicht mit sehr vielen technischen Begriffen ausgelastet werden sollen, sondern dass die LehrerInnen die wichtigsten Inhaltsthemen der verschiedenen Fächer auswählen und diese an die Lernenden weitergeben sollen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 976).

3.3.3.2 Geeignete Lehrbücher

Insofern ist natürlich die inhaltliche Qualität der Lehrbücher ausschlaggebend für eine gute Bildung. Qualitätsvolle Lehrbücher für SchülerInnen sollten

bestimmte Eigenschaften vorzeigen. In erster Linie sollten sie Altersstufengerecht verfasst sein. Die Einzelheiten zu den Themen sollten sich nur im Bereich der Hauptthemen drehen und den Umfang nicht sprengen. Verschiedene grafische Hilfsmittel wie Bilder, Diagramme, Tabellen, Schemata usw. sollten zur Übermittlung der Lerninhalte an die SchülerInnen benutzt werden. Bei den Hauptthemen sollte nur das Wesentliche herausgefiltert und für die Lernenden zur Verfügung gestellt werden. Die Sprache in den Lehrbüchern sollte so klar und verständlich wie möglich geschrieben sein, lange und unverständliche Sätze vermieden werden. Nur Unterrichtswerke mit solchen Eigenschaften sind in der Lage den SchülerInnen eine effektive Lernmöglichkeit zu erlauben (vgl. Hesapçioğlu 1998, S. 310).

3.3.3.3 Lehrwerke nicht stark verkürzen

Ein weiterer Kritikpunkt Ibn Ḥaldūn's ist die starke Kürzung bei der Verfassung von Lehrwerken. Dies ist für ihn ein schädlicher Weg zur Aneignung von Wissen. Denn Werke, die mit sehr kurzen Sätzen und wenigen Wörtern zusammengefasst werden, sind für die Lernenden schwer verständliche Bücher. Die meisten werden dadurch eher irritiert und somit ihre Lernlust geschwächt und dies führt dann im Endeffekt dazu, dass der Lernerfolg der Studierenden auf der Strecke bleibt. Es ist zweckmäßig bei Lehrwerken Themen von Zeit zu Zeit nochmals zu wiederholen, damit erlerntes Wissen nochmals aufgefrischt werden kann (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 976). Deshalb ist es ratsam, dass der Lehrende ein Thema mehrmals mit verschiedenen Ausdrucksweisen und Methoden den SchülerInnen präsentiert, damit sie eventuelle Wissensdefizite ausgleichen und das Thema besser verstehen können.

3.3.3.4 Freundlich und verständnisvoll sein

In Bezug auf Strenge gegenüber den Lernenden schreibt der Denker in seinem Werk Al-Muqaddima für die damalige Zeit sehr fortschrittliche Gedanken:

„Das ist so, weil die furchteinflößende Wirkung der Strafe beim Unterricht schädlich für den Schüler ist, besonders bei kleinen Kindern, da sie zur Annahme von schlechten Angewohnheiten führt. Schüler, Sklaven und Diener, die mit Tyrannei und Unterdrückung aufgezogen wurden, werden davon überwältigt. Es

nimmt ihnen die Heiterkeit der Seele und ihre Energie, lädt zur Faulheit ein und veranlasst zum Lügen und zur Bösartigkeit. Das heißt, es wird nach außen hin etwas anderes gezeigt als das, was innen ist, aus Angst davor, dass sich die Hände der Unterdrückung gegen sie ausstrecken könnten.“ (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 486).

Ibn Ḥaldūn befürchtet, dass ihnen auf diese Weise List und Betrug beigebracht wird, welches letztendlich zur Konsequenz hat, dass durch die Aneignung schlechter Charaktereigenschaften das städtische Zusammenleben verdorben wird. Durch die Bestrafung werden die Kinder mit der Zeit abhängig von anderen und faul (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 486). Deshalb empfiehlt er den Lehrenden und den Eltern bei der Erziehung der Kinder niemals eine bestrafende Haltung anzunehmen. Die Lehrkraft sollte nach Ibn Ḥaldūn freundlich und verständnisvoll handeln. Wenn der Lernende Respekt vor dem Lehrer/vor der Lehrerin und der Lehrende Hochachtung vor den SchülerInnen besitzt, dann würde nach seiner Ansicht eine ideale fruchtbare Unterrichtsbeziehung entstehen. Er ist dafür, dass in der Klassengemeinschaft der Lehrende eine solch demokratische Stellung einnehmen sollte, dass jedes Individuum sich frei äußern und seinen Emotionen freien Lauf geben kann. Mit diesen Ansichten gegen Strenge spricht sich Ibn Ḥaldūn deutlich gegen Gewalt in der Erziehung aus und nimmt bei der Bildungslandschaft des 14. Jahrhunderts eine sehr fortgeschrittene Rolle ein (vgl. Tezcan 1993, S. 332). Dass heute immer noch bei der Beziehung der LehrerInnen mit den SchülerInnen die gleiche Vorgehensweise vorherrscht, belegt uns wie ausgereift seine Bildungsansichten tatsächlich waren.

3.3.3.5 LehrerInvortrag

Der LehrerInvortrag ist die älteste und gängigste Variante, einen Lehrstoff an die SchülerInnen zu vermitteln. Dieser Methode bedienten sich auch die Propheten. Durch Vorträge über verschiedenste Themen gewannen sie viele Zuhörer und Sympathisanten. Auch der Verfasser der Al-Muqaddima räumt dieser Methode einen großen Stellenwert ein. Er ist der Ansicht, dass die Menschen ihr Wissen, ihre eingenommenen Wege und ihre schönen Errungenschaften manchmal durch Unterricht und manchmal durch Nachahmung und Suggestionen erlangen. Jedoch ist unter diesen Wegen der gründlichste, wenn man das Wissen durch Gespräche und Suggestionen sich

aneignet (vgl. el-Husri 2001, S. 160f). Bei dieser Methode sieht Ibn Ḥaldūn jedoch einige Nachteile. Er ist der Meinung, dass Vorträge zu meist auswendig gelernt werden, und dies wiederum sehr viel Zeit beansprucht und daher ineffektiv sind. Wissenschaftlich zu arbeiten geschieht aber nicht einfach durch memorieren von Inhalten. Wenn auch heute diese Methode sehr häufig Verwendung findet, ist dennoch die Gefahr vorhanden, dass die StudentInnen sich nicht in den Fächern rational vertiefen, sondern vieles nur oberflächlich und auswendig lernen. Dieses Wissen wird jedoch nicht langlebig bleiben, weil sie keine Umsetzung findet (vgl. Ev 2007, S.137).

3.3.3.6 Lernen am Modell

Eine weitere Methode, die bei der Bildung des Menschen eine wichtige Rolle spielt, ist das Lernen am Modell. Ibn Ḥaldūn gibt diesbezüglich sehr viele Beispiele in seinem Werk. Für den Sohn nimmt der Vater stets eine Vorbildfunktion ein. Er imitiert ihn vor allem im Kleinkindsalter am häufigsten. Die SchülerInnen ahmen sehr oft ihre LehrerInnen nach, weil diese für sie ein Modell darstellen. Deshalb sollten diejenigen, die ein Modell darbieten, moralisch und physisch als Vorbilder agieren und versuchen soweit wie möglich wenig Fehler zu begehen (vgl. İbn Haldun 1998, Mukaddime 1, S. 466). Da in der islamischen Religion die Gottesdienste, wie das rituelle Gebet, Fasten, rituelle Pflichtspende oder die Pilgerfahrt einen hohen Stellenwert besitzen, war es zum Beispiel für den Propheten Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) ein wichtiges Anliegen, den Muslimen in die gottesdienstlichen Handlungen einzuführen. Eine bekannte Aussage von ihm ist: „Der Engel Ğabrail brachte mir das Gebet bei. Betet auch ihr so, wie ihr mich beten sieht.“ Deshalb beauftragte der Prophet viele Lehrer, um zu anderen Völkern zu gehen um die islamische Religion und ihre Säulen den anderen Menschen als Modell beizubringen.

3.3.3.7 Gruppenarbeit

Für Ibn Ḥaldūn, als einen der ersten Sozialwissenschaftler, stellt das kollektive Zusammenleben in der Gesellschaft ein Hauptanliegen dar. Jedes Individuum bedarf der Hilfe des anderen. Der Mensch ist von Natur aus hilfsbedürftig. Die

Menschen haben keinen Ausweg als sich gegenseitig unter die Arme zu greifen und zusammenzuarbeiten. Was zusammen produziert wird, bringt auch mehr Gewinn ein. Diese Art von Zusammenarbeit ist auch ein Teil seiner Bildungsansichten. Daher plädiert er im Unterricht Gruppenarbeiten als Methode einzusetzen. Die SchülerInnen können durch Teamwork viele neue Erkenntnisse erzielen, das Lernen wird ihnen mehr Spaß bereiten und ihre Lernerfolge werden dadurch deutlich gesteigert (vgl. Ev 2007, S.140).

3.3.3.8 „Learning by doing“

„Learning by doing“ ist eine wichtige Methode, auf die der Wissenschaftler auch zu sprechen kommt. Er ist der Ansicht, dass man Wissen, Moral, Lehrberufe und Lehrschulen manchmal von LehrerInnen oder manchmal von Meistern durch Nachahmung aneignen kann. Das Lernen durch Überlieferungen bzw. durch Beschreibungen ist nicht so effektiv, wie wenn man jemanden als Vorbild nimmt und ihm nacheifert. Mit Vorbildlernen lernt man am meisten und das Gelernte bleibt dauerhaft bestehen (vgl. Tezcan 1981, S. 210). Daher empfiehlt er auch immens die Wissenschaftsreisen zu den Gelehrten.

3.3.3.9 Reisen um Wissen zu erwerben

Der Wissenschaftler lobt jeden, der für das Erlernen von Wissen lange und strapazierende Reisen auf sich nimmt um einen Lehrer zu finden und um vom ihm zu lernen. Diese Art von Wissenserwerb führt zur Vervollkommnung bei der Bildung eines Einzelnen. Daher empfiehlt er so einen Weg einzuschlagen und gibt den Grund wie folgt an: „Der Grund hierfür ist, dass die Menschen ihre Kenntnisse und Charaktereigenschaften, die Meinungen und Tugenden, die sie annehmen, manchmal durch Wissen, Unterweisung und Vortrag bekommen und manchmal durch Nachahmung (eines Lehrers) und Inspiration im persönlichen Kontakt mit ihm“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 486). Außerdem meint er, dass der Studierende über den Unterschied der Terminologie in den verschiedenen Gebieten unterrichtet wird, weil er auf Wissenschaftler von überall trifft, die diverse Methoden vertreten (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 486). Ein weiterer Grund für die Empfehlung von Wissen-

schaftsreisen sind die eindeutigen Lehraussagen Muḥammads (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) diesbezüglich: „*Wer sich auf den Weg macht, um Wissen zu erlangen, dem wird Allah den Weg zum Paradies erleichtern*“ (überliefert von Abū Huraira - Sammlung von Muslim) oder „*Wer auf der Suche nach Wissen hinauszieht, der ist auf dem Wege Allahs, bis er wiederkehrt*“ (überliefert von Anas bin Malik – Sammlung von Tirmidī). Nach diesen Aussagen von dem Propheten sind viele Muslime umhergereist um Wissen zu erwerben, manchmal auch um Wissen weiterzugeben. Man muss dabei beachten, dass die Reisen durchaus gefährlich und schwierig waren. Dennoch nahmen viele Muslime diese Empfehlung sehr ernst und gingen rund um die Welt. Der Beleg ihrer Reisen sind die Gräber der Gefährten des Gesandten in den verschiedensten Gebieten, die weit entfernt von Medina liegen. Mu‘āḍ bin Ğabal zum Beispiel war ein Gefährte von Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*), der Jahre lang in Jemen als islamischer Gelehrter lebte und den Islam lehrte. Nach dem Ableben des Propheten kam er nach Medina, von dort reiste er nach Palästina weiter, bis er mit 38 Jahren dort verstarb. Ein weiterer Gefährte, der sehr viel unterwegs war, ist Abū Mūsā al-Aš‘arī. Er hatte eine schöne Stimme und lernte den Qur‘ān direkt von Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) auswendig. Der Prophet schickte auch ihn in ferne Länder, damit er dort als Lehrer den Islam lehrt. Nach dem Tod des Gesandten kam er nach Medina, wo er bei der Sammlung des Qur‘āns die Hauptaufgabe bekam. Er starb im Jahre 662 n. Chr. in der Stadt Kufa.

3.3.3.10 Spezialisierung nur in einem Bereich

Der Verfasser der Al-Muqaddima schreibt in einer anderen Stelle, dass sich niemand jede Sprache, jedes Handwerk oder jede Disziplin gleichermaßen aneignen kann. Er ist der Meinung, dass das Erstgelernte ein Hindernis darstellt für das, was als zweites gelernt wird. Er sagt, dass der Mensch von Natur aus mit einem leeren unverarbeiteten Bewusstsein auf die Welt kommt. Wenn er zum Beispiel die erste Sprache anfängt zu lernen, empfindet er dabei keine Schwierigkeiten, doch seine leere Kapazität verschwindet dabei. Wenn er dann eine weitere Sprache lernen will, hat er nicht mehr dieselbe Kapazität und erlernt sie noch schwieriger. Das gilt für alle Disziplinen, die man sich im Nachhinein aneignen will. Man sollte sich daher nur in einem Bereich

spezialisieren, nur einen Beruf erlernen oder sich nur in einer wissenschaftlichen Disziplin vertiefen. Bezüglich der SchülerInnen ist er der Ansicht, dass sie in ihrer Muttersprache, die vollkommener ist als die anderen zusätzlich gelernten Sprachen, ausgebildet werden sollten (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 997f).

3.3.3.11 Orientierung an vorgenommenen Themen

Eine weitere Empfehlung an die Lehrkräfte seitens Ibn Ḥaldūn ist, dass sie sich nur auf die vorgenommenen Themen konzentrieren und nicht die Themen vermischen sollen. Ansonsten würden die Studierenden durch Einsatz von vielfältigen Lehrmethoden durcheinandergebracht, ihre kognitiven Grenzen überschritten werden und ihre Lernlust damit vergehen. Daher sollte jedes Lehrbuch einzeln bis zum Ende gelehrt, erst danach mit dem Durchnehmen eines weiteren Buches begonnen werden. Diese Methode gilt in erster Linie für die durchschnittlichen StudentInnen. Es gibt aber natürlich auch sehr fleißige und überdurchschnittlich kluge Studierende, die das Potenzial haben sich gleichzeitig in mehreren Fächern zu vertiefen. In unserer Zeit ist diese Empfehlung von ihm nur im Tertiären Bereich durchführbar. In der Primär- und Sekundärstufe gibt es in den Schulen viele Lernfächer, die gleichzeitig unterrichtet werden müssen. Da ist es ratsam, die verschiedenen Unterrichtsgegenstände nicht durchzumischen, damit die Kinder nicht durcheinanderkommen.

3.3.3.12 Stufenweise Unterweisungen

Für ihn sollte die Unterweisung der SchülerInnen stufenweise erfolgen. Er schreibt diesbezüglich:

„Du musst wissen, dass das Unterrichten derer, welche die Wissenschaften studieren, (nur dann) wirksam ist, wenn es stufenweise eines nach dem anderen mit jeweils geringem Zuwachs erfolgt. Dabei legt der Lehrer dem Schüler zuerst die Hauptprobleme in jedem Kapitel der (in Frage stehenden) Disziplin vor, welche die Grundlagen dieses betreffenden Kapitels sind. Er bringt sie seinem Verständnis näher, indem er sie in zusammenfassender Weise kommentiert; [...] Alsdann wird er von ihm (d. h. dem Lehrer) ein weiteres Mal durch die Materie geführt, und er hebt ihn (d. h. den Schüler) in der Unterweisung auf ein höheres Niveau. Der Lehrer bietet nun eine erschöpfende Behandlung der Kommentare

und Erläuterungen und geht über die Grundzüge hinaus. [...] Dann führt der Lehrer den Schüler, da er nun gefestigt ist, (wieder) zurück, lässt nichts Schwieriges, Zweifelhafte und Unverständliches unerklärt und öffnet für ihn das Verschlussene. Wenn er dann mit (dem Studieren) der Unterrichtsmaterie fertig ist, beherrscht er die entsprechende Fähigkeit (damit umzugehen). Dies ist die Art und Weise der wirksamen Unterweisung.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 484).

Die Unterweisung soll also in Form von dreifacher Wiederholung geschehen. Je nach Veranlagung der SchülerInnen ist bei einigen weniger als dies nötig.

Ibn Ḥaldūn's Bildungsmethode bei Studium der Wissenschaften ist, dass man sich das Wissen stufenweise erwirbt, damit das Verständnis fest verankert wird. Der Student ist in den meisten Fällen am Anfangsstadium seines Studiums nicht in der Lage die Einzelheiten des Studieninhaltes zu kennen. Deshalb ist es am Anfang wichtig, ihn vorab in die Einzelheiten des Studienfaches einzuführen und die Themen zusammenzufassen. Man sollte nicht die vertieften Inhalte zuerst durchnehmen, denn diese würden zur Verwirrung führen und ihm die Lust vom Studieren nehmen. Je nach der intellektuellen Veranlagung eines Studenten wird er sich schneller oder langsamer in seinem Fach fortlaufend entwickeln und am Ende sein Studium vervollständigen (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 484). Hier können wir erkennen, dass er dadurch die Bildungsstufen vorgibt. Dass die Bildung stufenweise erfolgen soll bedeutet, dass es einen Primärbereich, einen Sekundärbereich und einen Tertiärbereich geben muss, damit man in den jeweiligen Bereichen stufengerecht unterrichten kann.

3.3.3.13 Einsatz von Wiederholungsmethoden

Der Gelehrte ist der Meinung, dass man Angewohnheiten und Fertigkeiten nur durch mehrmaligem Üben und Wiederholen erwerben kann, deshalb legt er einerseits einen großen Wert auf genaue Zeitplanung im Unterricht und andererseits auf Einsatz von verschiedenen Wiederholungsmethoden, mit denen die SchülerInnen das Thema verstehen können (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 979). Auch in der Didaktik der Neuzeit wird gerne die Wiederholungsmethode durch Vorgabe von verschiedenen Übungsaufgaben verwendet, damit die SchülerInnen den Stoff sich leichter und schneller aneignen können.

3.3.3.14 Gegen Auswendiglernen

Der Gelehrte kritisiert sehr heftig das Auswendiglernen als Methode in der Erziehungswissenschaft, weil er der Meinung ist, dass die StudentInnen, obwohl sie sehr viel Zeit mit dem Auswendiglernen verbringen, am Ende unfähig sind eigenständig wissenschaftliche Diskurse zu führen. Die Hauptschuld schiebt er dabei natürlich auf die Lehrenden, die durch falsche Unterrichtsmethoden, den Lernenden unnötig das Lernen erschweren. Er gibt die westafrikanischen SchülerInnen als Beispiel an, die hauptsächlich durch Memorieren von Texten versuchen das Wissen anzueignen. Diese sind nicht in der Lage bei wissenschaftlichen Sitzungen das Wort zu ergreifen und ihre eigenen Meinungen zu artikulieren. Ibn Ḥaldūn führt diesbezüglich auf:

„Der leichteste Weg, die wissenschaftliche Fähigkeit zu erwerben, ist der Erwerb der Kunst, sich in der Diskussion und Disputation wissenschaftlicher Probleme klar ausdrücken zu können. Dies ist es, was ihre Bedeutung klarlegt und sie verständlich macht. Du findest nämlich, dass diejenigen von ihnen, welche die Wissenschaft studieren und viel Zeit ihres Lebens bei wissenschaftlichen Zusammenkünften verbracht haben, still sind. Sie reden nicht, besprechen nichts, und ihre Bemühungen bestehen darin, mehr auswendig zu lernen, als nötig ist. So ziehen sie keinen Nutzen aus der Fähigkeit, Wissenschaft und Lehre auszuüben. Sodann findest du, dass bei denjenigen von ihnen, die von sich selbst glauben, ihr Ziel erreicht zu haben, sich alsbald herausstellt, dass ihre Fähigkeiten in der Wissenschaft dann doch mangelhaft sind, wenn sie diskutieren, einen Disput führen oder lehren.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 418).

3.3.3.14 Rundgespräche

In der Ausbildung von SchülerInnen spielt jedoch die Unterrichtsmethode „Rundgespräch“ eine wichtige Rolle. Durch diese Methode üben sie das freie Reden gegenüber anderen SchülerInnen, stärken ihr Selbstvertrauen und überwinden die Hemmschwelle bei der Teilnahme an Diskussionen. Ähnlich sah dies auch Ibn Ḥaldūn zu seiner Zeit und empfiehlt deshalb die Kunst zu erwerben Disputationen zu führen. Höchstwahrscheinlich hat er diese Empfehlung aus dem heiligen Buch der Muslime. Denn der edle Qur’ān fordert auf: *„Lade zum Weg deines Herrn mit Weisheit und schöner Ermahnung ein, und diskutiere mit ihnen auf die beste Art und Weise [...]“* (Qur’ān 16:125). Der Wissenschaftler warnt davor, dass durch den Einsatz von falschen Unterrichtsmethoden die Studienzeit der StudentInnen unnötig verlängert wird

und gibt dabei zwei verschiedene Regionen als Beispiel an. Obwohl die StudentInnen in Tunis innerhalb von fünf Jahren ihr Studium abschließen, benötigen die Lernenden in Westafrika für das gleiche Studium 16 Jahre (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 778).

3.3.3.15 Vom Konkreten zum Abstrakten

Eine weitere Methode, welches er als notwendig betrachtet ist, dass ein Thema zuerst ganz konkret beschrieben und dann langsam abstrahiert werden sollte. Wir beobachten bei vielen SchülerInnen, dass visuelle Informationen schneller und langwirkender aufgenommen werden als welche, die man durch das Gehör aufnimmt. Deshalb meint auch Ibn Ḥaldūn: „Das Übertragen beobachteter Dinge ist umfassender und vollständiger als das Übertragen von Information und Wissen; denn die dadurch zustande gekommene Fähigkeit ist vollkommener und fester verwurzelt als die durch Information zustande gekommene Fähigkeit.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 366). Er selbst gibt in seinem Werk an zahlreichen Stellen viele konkrete und bildhafte Beispiele an, damit seine Ansichten besser verstanden können. Über Sprache und Rhetorik schreibt er zum Beispiel im 55. Abschnitt des 6. Teils seines Werkes Al-Muqaddima:

„The vessels in which water is drawn from the sea may be of gold, silver, shells (mother-of-pearl), glass, or clay. But the water is one and the same. The quality of the vessels filled with water differs according to the material from which they are made, and not according to the water (in them). In the same way, the quality of language, and eloquence in its use, differ according to different levels (of attainment) in the composition of speech, depending on the manner in which an utterance conforms to (the situation) that it wants to express. But the ideas are one and the same.“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Toc_Ch_6.htm, abgerufen am: 25.02.2014)

3.3.3.16 Lebenswirklichkeit der SchülerInnen in den Blick nehmen

Bei den Unterrichtsinhalten ist es sehr wichtig, lebensnahe Beispiele anzugeben, die für die SchülerInnen bekannt sind. Je lebensfremder die Beispiele sind, desto schwieriger ist deren Assoziation für sie. Genauso denkt auch Ibn Ḥaldūn, denn er verdeutlicht diese Tatsache an einem Beispiel. Er erzählt nämlich von einem Wesir, der gemeinsam mit seinem Sohn jahrelang

im Gefängnis gelebt hat. Der Sohn wuchs dort auf und hatte demnach keinen Kontakt mit der Außenwelt. Nach dem der Junge geistige Reife erlangte, fragte er seinen Vater, was für eine Art Lebensmittel das Fleisch eigentlich ist. Als der Vater ihm sorgsam beschrieb, dass sie Schafsfleisch zu sich genommen hatten, kamen dem Jungen aber nur die Ratten vor Augen, die im Gefängnis sich von Zeit zu Zeit blicken ließen und er dachte das auch das Schaf dem gleichen würde (vgl. İbn Haldun 1998, Mukaddime 1, S. 528).

3.3.4 Formale und nicht-formelle Bildung

Die Formale Bildung ist eine staatlich organisierte, mit verbindlichen Rahmen- bzw. Lehrplänen vorgegebene schulische Ausbildung. Sie beginnt in der Volksschule und endet mit der Universitätsausbildung. Auch die berufliche Ausbildung ist ein Teil der formalen Bildung.

„Im Unterschied zu formeller Bildung stellen nicht-formelle Bildungsorte eine andere Form von Lerngelegenheiten bereit. Zwar sind auch nicht formelle Bildungsorte durch eine klare institutionelle Strukturheit und Rechtslage gekennzeichnet, doch basieren diese auf einer freiwilligen Nutzung und Inanspruchnahme. Im Mittelpunkt steht hier nicht der Erwerb von schulischen Qualifikationen, sondern vielmehr die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie auch die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen.“ (Harring M., Rohlf C., Palentien C. 2007, S. 9)

Ibn Ḥaldūn betont in seinem Werk Al-Muqaddima, dass in der Anfangsphase die islamische Bildungsarbeit erst einen nicht-formellen Charakter besaß: „[...] during the (Umayyad and 'Abbasid) dynasties, teaching was something different. Scholarship, in general, was not a craft in that period. Scholarship was transmitting statements that people had heard the Lawgiver (Muhammad) make. It was teaching religious matters-that-were not known, by way of oral transmission“ (Ibn Khaldun, <http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/IntroMaterial/Introduction.htm>, abgerufen am: 10.03.2014). Daraus kann man schließen, dass die Bildungsangebote am Anfang der islamischen Erziehungsarbeit nur an Erwachsene gerichtet waren. Für ihn geschah der Übergang zur formellen Bildung erst mit dem Gedankenwechsel, dass Lehrtätigkeiten als Beruf aufgefasst wurden und LehrerInnen für diese Beschäftigung einen Lohn erhielten. Nach seiner Ansicht sollten Bildungsaktivitäten geregelt, organisiert, zielgerichtet und in vorgeschriebenen fixen Zeiten abgehalten werden. Mit

dieser Meinung plädiert er offensichtlich für eine formelle Bildung (vgl. Gün 2002, S. 46). Im Abschnitt „3.3.1 Themen in der Grundlagendidaktik bei Ibn Ḥaldūn“ wurden seine Berichte über das Erziehungswesen in verschiedenen islamischen Ländern wiedergegeben. Ibn Ḥaldūn erzählt darin, dass in Westafrika die SchülerInnen in der Primärstufe zwar eine formelle Bildung erhalten, doch er kritisiert dabei die einseitigen Lehrinhalte, die ausschließlich nach dem Erlernen des Qur’āns und der Schriftsprache ausgerichtet sind. Nach seiner Forderung sollen die Lehrkräfte die bereitwilligen SchülerInnen so fördern, dass diese zügig ohne Unterbrechung ihre schulische Ausbildung abschließen können. Er legt dabei sehr großen Wert auf schulische Bildung und vertritt die Ansicht, dass man durch Besuch der Lehrveranstaltungen, die durch die LehrerInnen abgehalten werden, welche man zumeist auch als Vorbild annimmt, sein Wissen vervollkommen kann (vgl. Gün 2002, S. 47).

Ibn Ḥaldūn spricht zwar über die Wichtigkeit der strukturierten schulischen Bildungsaktivitäten, aber in seinem Werk *Al-Muqaddima* kommt die nicht-formelle Bildung nicht zu kurz. Er gibt auch dieser Bildungsart einen großen Stellenwert. Zu diesem Bereich zählt er die Berufsausbildung, Predigten in den Moscheen und Verfassen von Briefen und Publikationen (vgl. Gün 2002, S. 55).

Die Wichtigkeit der nicht-formellen Bildung kommt im islamischen Sinn eigentlich daher, dass die beiden Hauptquellen des Islam, der Qur’ān und die Lehraussprüche von Muḥammad (*Gottes Segen und Frieden auf ihm*) sehr wichtige Aussagen darüber wiedergeben. Der Qur’ān spricht gleich im ersten herabgesandten Vers den Menschen mit „*Lies*“ (Qur’ān, 96:1) an. Wie das Lesen sein sollte, erklärt der Prophet in zwei Aḥādīṭ folgendermaßen: „*Wissen zu erwerben, begonnen von der Wiege bis zum Grab*“ - „*ist für Männer und Frauen im Islam eine Verpflichtung*“ (überliefert in Ṣi’ra). Weil das Lernen, nicht nur während der Schulzeit, sondern ein Leben lang andauern soll, geht Ibn Ḥaldūn natürlich auch auf viele Bildungsaktivitäten außerhalb des Schulbereiches ein.

Die Lehrkräfte, die bei der Bildung der Gemeinschaft diese Aufgabe übernehmen, sollten für ihn zugleich gute PädagogInnen sein, die sich im Dienste der Gemeinde sehen. Sie sollten in ihren Handlungen stets vorbildhaft, demütig und bescheiden sein und sich nicht in politische Debatten verwickeln lassen. Ihre Worte und ihre Taten sollten nicht voneinander abweichen. Er geht

sogar so weit, dass er von ihnen verlangt sich sorgsam anzuziehen und beim Essen und Trinken auf Mittelmaß Wert zu legen (vgl. Gün 2002, S. 57).

Er schreibt in der Al-Muqaddima im 13. Teil des 6. Kapitels über die Wichtigkeit der Disputierkunst und Dialektik. Er eröffnet dabei viele Tore im nicht-formellen Bildungsbereich. Ein Beispiel dazu ist, dass heutzutage viele Institutionen wissenschaftliche Symposien und Tagungen organisieren, bei denen viele neue wissenschaftliche Errungenschaften bekanntgemacht und diskutiert werden und bei denen generell äußerst fruchtbare Ergebnisse erzielt werden.

3.3.5 LehrerInberuf

Ibn Ḥaldūn, der am Ende des 14. Jahrhunderts lebte, besitzt, wie bisher geschildert, in vielen Bildungsangelegenheiten verhältnismäßig moderne Ansichten. Eine seiner Ansichten ist, dass der Lehrer seine Aufgabe als Beruf ausüben und für diese neben dem Wohlgefallen Gottes auch einen materiellen Lohn erhalten sollte.

Seitens von ihm gibt es keinen Zweifel an der Notwendigkeit Wissen von LehrerInnen zu erwerben. Er legt daher großen Wert auf die Lehrtätigkeit und weist darauf hin, dass man sich ohne eine Lehrkraft kein Wissen aneignen kann. Das wäre im heutigen Sinne auch nicht möglich, wenn ein Doktorand ohne eine professorale Betreuung seine Dissertation schreiben, oder jemand nur durch das Studieren von Medizinbüchern als Arzt fungieren wollte.

Die LehrerInnen haben sich nach Ibn Ḥaldūn in vielen Bereichen entsprechend auszubilden. Erstens müssen sie in ihrem Fachgebiet genauestens Kenntnisse (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 984f) besitzen. Daneben sollten sie sich eine gut fundierte Allgemeinbildung aneignen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 999f), um viele Fragen der SchülerInnen beantworten zu können und zu guter Letzt ein solides didaktisch-pädagogisches Grundstudium (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 776ff) absolvieren. Diesbezüglich beschwert er sich im sechsten Kapitel seiner Al-Muqaddima im 36. Teil, dass viele Lehrkräfte seiner Zeit sich nicht in Didaktik und Methodik auskennen und durch Einsatz von ungeeigneten Unterrichtsmethoden die SchülerInnen

gedanklich in Verwirrung bringen und sie damit ihrer wertvollen Zeit berauben (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 979f).

Jedoch betrachtet er den Beruf des Lehrers/der Lehrerin auch sehr klassisch. Dies erkennen wir zum Beispiel durch seine Wiedergabe der Erziehungsratschläge Harun Rašid's an die mit der Erziehung seines Sohnes beauftragten Lehrkräfte. Im 39. Teil lobt er die Empfehlungen von Harun Rašid. Der Lehrer vom Sohn Rašid's berichtet über dessen Ratschläge folgendes:

„Ar-Rashid told me to come and educate his son Muhammad al-Amin, and he said to me: 'O Ahmar, the Commander of the Faithful is entrusting (his son) to you, the life of his soul and the fruit of his heart. Take firm hold of him and make him obey you. Occupy in relation to him the place that the Commander of the Faithful has given you. Teach him to read the Qur'an. Instruct him in history. Let him transmit poems and teach him the Sunnah of the Prophet. Give him insight into the proper occasions for speech and how to begin a (speech). Forbid him to laugh, save at times when it is proper. [...] Let no hour pass in which you not seize the opportunity to teach him something useful. But do so without vexing him, which would kill his mind. Do not always be too lenient with him, or he will get to like leisure and become used to it. As much as possible, correct him kindly and gently. If he does not want it that way, you must then use severity and harshness.“ (İbn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Ch_6_39.htm, abgerufen am: 15.03.2014)

Dieser Erziehungsstil war damals gang und gäbe. Von der Lehrkraft erwartete man, dass er die SchülerInnen in Religionsunterricht, Geschichte, Rhetorik, schönes und sinnvolles Sprechen, ethischen und gesellschaftsverbindenden Lebenshaltungen unterweist. Das zeigt uns, dass die damaligen Lehrkräfte nicht nur in ihrem Fachbereich tätig waren, sondern die Lehrenden auch in religiösen und ethischen Themen unterrichtet haben. Ihr Hauptziel war es also die Tradition ihrer Gesellschaft an die Sprösslinge weiterzugeben (vgl. Ev 2007, S. 175).

Die modernen Bildungsansichten im Bezug des LehrerInberufes beginnend mit dem Naturalismus, Liberalismus, Pragmatismus und Progressivismus betrachten aber die Lehrkraft nicht mehr als Kontrollperson sondern als jemanden, der die SchülerInnen befähigt selbständig zu lernen, ihnen Hilfestellung bei ihren Projekten und Durchführung ihrer Planungen gibt und sie zur Erreichung ihrer Lernziele führt (vgl. Ev 2007, S. 176f).

3.3.6 Berufsausbildung

Die heutige Berufsausbildung ist eine duale Ausbildungsart. Sie wird Parallel in der Berufsschule und im Betrieb erworben. Daher kann man sie sowohl im formalen als auch im nicht-formellen Bildungssystem einordnen.

Wenn Ibn Ḥaldūn von Berufsausbildung spricht, dann meint er hauptsächlich die Berufe, die Lehrlinge oder Sprösslinge von einem Meister erlernen. Dazu gehören die meisten handwerklichen Berufe. Er schreibt diesbezüglich:

„Du musst wissen, dass das Handwerk eine Fähigkeit praktischer und gedanklicher Art ist. Insofern als es etwas Praktisches ist, ist es körperlich und mit den Sinnen erfassbar. Die Umstände der körperlichen und mit den Sinnen erfassbaren Dinge werden durch direkte Ausübung umfassender und vollkommener übertragen, denn die direkte Ausübung ist bei den körperlichen, mit den Sinnen erfassbaren Dingen von größerer Wirkung.

Die Fähigkeit ist eine fest verwurzelte Eigenschaft, die dadurch erlangt wird, dass die betreffende Handlung ein ums andere Mal wiederholt wird, bis ihre Form fest verwurzelt ist und die Fähigkeit der ursprünglichen Handlung entspricht. Das Übertragen beobachteter Dinge ist umfassender und vollständiger als das Übertragen von Information und Wissen; denn die dadurch zustande gekommene Fähigkeit ist vollkommener und fester verwurzelt als die durch Information zustande gekommene Fähigkeit. Die Fertigkeit des Lehrlings in einem Handwerk und das Erlangen seiner Fähigkeit entspricht der Qualität der Lehre und der Fähigkeit des Lehrenden“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 366).

Er gliedert die Handwerke in zwei Bereiche. Die „notwendigen Handwerke“ sind Landwirtschaft, Baukunst, Schneiderei, Zimmerei und Weberei. Die „durch ihre Objekte edlen Handwerke“ sind Geburtshilfe, Schreibkunst, Verlag, Gesang (schönes Rezitieren) und Medizin (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 374).

Für ihn besitzt die praktische Berufsausbildung eine wichtige Rolle, da man allein durch die theoretischen Kenntnisse nicht einen Beruf erlernen kann. Wer nicht weiß, wie ein Werkzeug funktioniert, welches man für einen bestimmten Beruf benötigt, der kann so viel theoretisches Wissen über seinen Beruf besitzen, dennoch wird er nicht in der Lage sein, diesen Beruf auszuüben. Ibn Ḥaldūn vergleicht dies mit jemanden, der zwar die Grammatikregeln einer Sprache gut beherrscht, dennoch unfähig ist ein Antragschreiben zu verfassen (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1021f).

Der Gelehrte Ibn Ḥaldūn räumt der Berufsausbildung zur Weiterführung des gesellschaftlichen Zusammenhalts einen großen Stellenwert ein, denn Berufe

erweitern die kognitiven Fähigkeiten der Individuen und diese fördern ein besseres Verständnis und Zusammenleben in einer Gemeinschaft (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 401). Bei der Berufsausbildung ist es wichtig, sich zu vertiefen und sich in diesem Bereich zu spezialisieren. Er ist aber der Meinung, dass man nach dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung sich bei einem anderen Beruf nicht mehr richtig weiterbilden kann. Wenn man den Wunsch hat, einen anderen Beruf zu erlernen, sollte man sofort wechseln. „Der Grund dafür ist, dass die Fertigkeiten Eigenschaften und Farben der Seele sind und nicht alle auf einmal vorhanden sein können. Jemand, der sich sozusagen noch im Naturzustand befindet, kann die Fertigkeiten leichter annehmen und ist eher dazu bereit, sie zu erlangen. Wenn aber die Seele mit einer Fertigkeit «gefärbt» ist, tritt sie aus dem Naturzustand heraus; weil sie eine Färbung in dieser Fertigkeit erlangt hat, wird die Bereitschaft in ihr geschwächt. Damit ist ihre Aufnahmebereitschaft für eine andere Fähigkeit schwächer geworden.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 373)

3.3.7 Zentrale Bedeutung der Logik

Die Logik (*fikr*) bzw. der Verstand (*aql*) des Menschen spielt beim Lernen eines Lehrstoffes eine zentrale Bedeutung bei Ibn Ḥaldūn. Er verwendet aber in seinem Werk mehrheitlich das Wort *fikr*. Ahmad zählt drei Gründe auf, weshalb Ibn Ḥaldūn das Wort *fikr* vorzieht. Ahmad sieht bei *fikr* nämlich drei Funktionen: 1. Erhaltung des Lebensunterhalts, 2. Gründung einer sozialen Gemeinschaft (‘Umrān) um die Zivilisation aufrecht zu halten und 3. Verstehen der Offenbarung Gottes, die Er durch seine Gesandten verlauten ließ (vgl. Ahmad 2003, S. 22).

Durch den Einsatz der Logik unterscheidet sich der Menschen vom Tier, meint Ibn Ḥaldūn und sagt, dass *fikr* die Hauptdynamik der Seele ist und die Aufgabe hat, diese im Gleichgewicht zu halten:

„Man's ability to think is a special natural gift which God created exactly as He created all His other creations. It is an action and motion in the soul by means of a power (located) in the middle cavity of the brain. At times, (thinking) means the beginning of orderly and well-arranged human actions. At other times, it means the beginning of the knowledge of something that had not been available (before). The (ability to think) is directed toward some objective whose two extremes it has perceived (tasawwur), and (now) it desires to affirm or deny it.

In almost no time, it recognizes the middle term which combines the two (extremes), if (the objective) is uniform. Or, it goes on to obtain another middle term, if (the objective) is manifold. It thus finds its objective. It is in this way that the ability to think, by which man is distinguished from all the other animals, works.“ (Ibn Khaldun, http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/Chapter6/Ch_6_36.htm, abgerufen am: 15.03.2014)

Der Verfasser der al-Muqaddima gibt Informationen über einige Funktionen der Logik. Alle Erkenntnisse, werden durch die Sinne separat voneinander und unverbunden wahrgenommen. Die Logik aber, ist die Instanz, die all diese isolierten Erkenntnisse bündelt und vereint (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 406f). Außerdem werden durch den Einsatz der Logik Sinneswahrnehmungen verbildlicht und dadurch der Verstand geschärft:

„Das geschieht durch Kräfte, die ihm in die Höhlungen seines Gehirns gelegt sind, durch die er den mit den Sinnen erfassten Dingen Bilder entnimmt, seinen Verstand damit gründlich beschäftigt und dann aus ihnen andere Bilder abstrahiert. Das Denken also ist die Beschäftigung mit diesen Bildern jenseits der Sinneswahrnehmung und die gründliche Beschäftigung des Verstandes damit durch Abstraktion und Komposition. Das ist die Bedeutung von «Herzen» in Seinen Worten (gemeint ist der Qur’ān) - erhaben ist Er!“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 404).

Des Weiteren zählt Ibn Ḥaldūn drei Stufen des Verstandes auf. Die erste beruht auf Erfahrungen, den man nach dem unterscheidenden Verstand erlangen kann. Der unterscheidende Verstand kommt durch die Handlungen zustande. Als letztes kommt der spekulative Verstand, der durch die Gelehrten erklärt wird (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 409f).

Da der Mensch als Individuum die wichtige Aufgabe in der Gesellschaft besitzt, diese aufrecht zu erhalten und fortzuführen, muss er nach Ibn Ḥaldūn unbedingt seinen Verstand schärfen und seine Logik für das Wohlergehen der Bevölkerung einsetzen, damit er dem Schöpfungsgrund Gottes gerecht wird und seinen Unterschied zu den anderen Geschöpfen insbesondere zu den Tieren mit Stolz vorzeigt.

3.3.8 Erkenntnis und Begreifen

Der Mensch bedarf verschiedener Sinne um mit seiner Umwelt in Verbindung zu treten. Ibn Ḥaldūn sagt, dass Gott den Menschen als Statthalter auf Erden berufen hat, nach dem Er ihm das Richtige und das Falsche aufgezeigt hat.

Dabei stattete er ihn mit dem Seh- und Hörsinn aus und gab ihm die Möglichkeit seine Sinne nach außen preiszugeben. Er fügt weiterhin an:

„Das Begreifen, welches das Gefühl des Begreifenden in sich selbst ist für das, was außerhalb seiner selbst ist, kommt speziell den Lebewesen zu unter Ausschluss der anderen geschaffenen und in die Existenz gekommenen Dinge. Lebewesen können sich dessen, was sich außerhalb ihrer selbst befindet, durch die äußeren Sinne bewusst sein, die Gott in sie hineingelegt hat: das Hören, das Sehen, das Riechen, das Schmecken und das Fühlen. Der Mensch ist den anderen Lebewesen überlegen, weil er durch das Denken, das über seine Sinneswahrnehmungen hinausgeht, erfassen kann, was außerhalb seiner Sinne ist“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 403f).

Für ihn besteht der Mensch aus Körper und Geist (nafs). Der Körper mitsamt seinen Organen ist das Werkzeug des Geistes. Der Geist begreift nur substanziale und geistliche Themen, der nafs jedoch begreift die Dinge die geistlicher Natur sind unmittelbar und die die substanzialer Natur sind, durch die Sinnesorgane (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 954f).

Es gibt also zwei Wege des Begreifens. Eines geschieht durch die fünf Sinnesorgane und das andere durch den Verstand. Doch Ibn Ḥaldūn fügt noch eine weitere Quelle an. Er sagt, dass der Mensch durch die unsichtbaren Lebewesen (Engel und Ğinn (Geister)) in seinem Inneren Informationen bekommt. Dies kann aber nicht nach der Vernunft erklärt werden. Die Quelle dieses Wissens ist allein der Qurʾān. (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 770f). Die Existenz von Träumen öffnet aber auch einem dritten Weg des Begreifens die Tore.

3.3.9 Sprachlehre

Nach dem Gelehrten Ibn Ḥaldūn ist die Beherrschung einer Sprache eine Fähigkeit, welche genauso wie andere Fähigkeiten, durch Belehrung erworben werden kann. Seine Methode bei Spracherziehung ist zuerst wiederholtes Hören und anschließend wiederholtes Sprechen (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1014).

Er ist der Auffassung, dass irgendeine Sprache nicht allein nach den Grammatik- und Theorierregeln erlernt werden kann, sondern sich durch Zuhören, Memorieren und Wiederholen bessern aneignen lässt. Er gibt Auskunft darüber, wie zu seiner Zeit verschiedene Völker die arabische Sprache lernten. Die Andalusier lehrten den SchülerInnen viele Sprichwörter in der

arabischen Sprache, so dass sie dabei viele neue Wörter und Redewendungen einübten. Die West- und Nordafrikaner sahen im Gegensatz die Spracherziehung wie ein Handwerk und lehrten nur die Sprach- und Grammatikregeln (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1021f).

Die richtige Reihenfolge bei der Aneignung der Sprachfähigkeit ist für ihn wie folgt: Zuerst werden neue Vokabeln und dann ihre Ergänzungen durch mehrmaliges Anhören auswendig gelernt, denn das Anhören ist das Hauptfundament vom Erwerb der Fähigkeiten. Wer die arabische Sprache sehr gut beherrschen will, sollte viele arabische Redewendungen auswendig lernen. (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1019). Alle neuen Begriffe und deren Ergänzungen werden auf demselben Weg erworben und so wird die Sprachlehre von Generation zu Generation weiter übertragen.

Seinen Vorschlag kann man natürlich auch auf andere Sprachen übertragen. Wenn man in einer Gesellschaft lebt, deren Sprache eine andere als die eigene Muttersprache ist, sollte man sehr viel mit den Einheimischen kommunizieren, viele neuen Wörter, Redewendungen, Sprichwörter, d.h. kulturprägende Begriffe auswendig lernen und anwenden. Wenn man dies von klein auf übt, wird man sich sprachlich mit den Einheimischen auf derselben Augenhöhe verständigen können. Damit zeigt man, dass man integriert ist und an dieser Gesellschaft partizipieren will.

Wie schon vorher erwähnt, ist er der Ansicht, dass SchülerInnen in ihrer Muttersprache, die für sie vollkommener ist, als die anderen zusätzlich gelernten Sprachen, ausgebildet werden sollten (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 997f).

Wenn man seine Sprachlehre betrachtet, muss man zugeben, dass heutzutage seine Methoden der Erlernung von Sprache überaltert sind. Heute spielt neben Anhören, Wiederholen und aktivem Sprechen auch noch das Lesen und Schreiben eine große Rolle bei der Erlernung einer fremden Sprache.

Der nächste Abschnitt widmet sich dem zweiten Autor Wilhelm von Humboldt. Nach einer Biographie wird auf seine Bildungstheorie, die man aus seinen „Werke in fünf Bänden“ entnehmen kann, näher eingegangen.

4. Wilhelm von Humboldt

4.1 Sein Leben und Wirken

Friedrich Wilhelm Christian Carl Ferdinand von Humboldt, kurz Wilhelm von Humboldt ist ein deutscher Bildungstheoretiker, -reformer und Sprachphilosoph. Als Theoretiker war er für ein dreigliedriges, einheitliches und allgemeinbildendes Schulwesen. Manche sehen ihn auch als Vater der Gesamtschule.

Humboldt wurde am 22. Juni 1767 als Sohn eines reichen Adligen und Offiziers in Potsdam geboren. Sein Bruder Alexander ist zwei Jahre jünger als er. Der aus Pommern stammende Vater Alexander Georg von Humboldt (1720-1779), der später Kammerherr wurde, übergab die Erziehung seiner beiden Söhne dem bekannten Reformpädagogen Joachim Heinrich Campe, der „von 1785-1792 die erste moderne pädagogische Enzyklopädie, die „Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, herausgab und ein demokratisch gesinnter Vertreter der pädagogischen Aufklärung in Deutschland war“ (Benner 1990, S. 12). Nach Campe übernahmen noch weitere Hauslehrer die Erziehungsaufgabe der Kinder, doch mit einigen von ihnen waren weder die Eltern noch die Kinder zufrieden. Die Humboldtkinder besuchten also keine Schule, sondern wurden von ausgewählten Privatlehrern erzogen.

Das 18. Jahrhundert war das Jahrhundert der Aufklärung. Wilhelm von Humboldt wurde von dieser Epoche sehr beeinflusst. Er war regelrecht beeindruckt von den Ideen zeitgenössischer Denker wie Kant, Hegel oder Herbart. Auch die Gedanken des Pädagogen Jean Jacques Rousseau begeisterten ihn sehr (vgl. Benner 1990, S. 12).

Im Jahre 1787 begann Humboldt an der Universität Frankfurt an der Oder Rechts- und Altertumswissenschaften zu studieren. Doch war er mit der Qualität dieser Universität nicht zufrieden (vgl. Fischer 1998, S. 189f). Ein Jahr später wechselte er an die Universität Göttingen und begann dort mit dem Studium der Klassischen Philologie, Rechtswissenschaften, Geschichte und Philosophie. Daneben vertraute er sich im Eigenstudium mit der kritischen Philosophie Kants. Er erlernte auch durch Auslandsbesuche verschiedene Sprachen. Im Jahre der französischen Revolution verließ er die Universität und unternahm mit seinem früheren Lehrer Campe eine Bildungsreise nach

Frankreich, die für Adelige damals üblich war (vgl. Fischer 1998, S. 190). In Paris verfasste er zwei bekannte Schriften mit den Titeln „*Ideen über Staatsverfassung, durch die Neue Französische Constitution veranlasst*“ und „*Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*“.

Zwischen den Jahren 1790 und 1791 übernahm er kurzweilig verschiedene Tätigkeiten für den preußischen Staat. Er war Auskultator (Die erste Stufe der dreistufigen Ausbildung bei der Justiz nach der Universität in Preußen) am Berliner Stadtgericht und Legationsrat im Auswertigen Amt. Im selben Jahr heiratete er Caroline von Dacheroeden. Sie bekamen acht Kinder, drei davon starben relativ früh.

Seine ersten Arbeiten über einen Grundriss einer Bildungstheorie schrieb er in den Jahren 1794 und 1795. „In den Jahren 1796-1798 schrieb Humboldt einen „Plan“ zu einer „vergleichenden Anthropologie“, eine Abhandlung über „Das achtzehnte Jahrhundert“, eine programmatische Skizze „Über den Geist der Menschheit“ sowie eine Studie „Über Göthes Hermann und Dorothea“, die 1799 als erste veröffentlichte selbständige Abhandlung erschien“ (Benner 1990, S. 13).

Seine sprachwissenschaftlichen Untersuchungen fanden insbesondere zwischen den Jahren 1799-1801 in Spanien statt. Er liebte fremde Kulturen und war der Meinung, dass man von ihnen und von deren Sprachen vieles lernen könnte. Sein Werk „*Theorie der Bildung des Menschen*“ beruht auf diese wichtigen Erfahrungen, die er in den fremden Ländern machte.

Am 20. Februar 1809 wurde Humboldt zum Direktor der Sektion für Kultus und Unterricht im Ministerium des Inneren ernannt. Dieses Amt hatte er nur für ein Jahr inne, weil er selber um eine Entlassung ersuchte, da der König von Preußen ihn im selben Jahr als Gesandten nach Wien entsandt hatte. (vgl. Benner 1990, S. 13).

Humboldt gründete die Berliner Universität im Jahre 1810, welche bis heute seinen Namen trägt. Er hatte dort die Möglichkeit seine Bildungstheorie in die Praxis umzusetzen. Weil er dem neuhumanistischen Bildungsideal anhing, konzipierte er das humanistische Gymnasium, welches er als Vorbereitung für die Universität verstand. Wesentliche Bildungsinhalte dieses Gymnasiums waren die griechische und die lateinische Sprache und Kultur. Darüber hinaus entwarf er Schulpläne und war Vorreiter des allgemein bildenden Schulwesens in Preußen (vgl. Fischer 1998, S. 192).

Ab 1820 zog sich Humboldt auf dem Schloss des Vaters zurück um Studien über Sprachphilosophie durchzuführen. Wilhelm von Humboldt starb im Jahre 1835 im Alter von 68 Jahren in Tegel.

4.2 Seine Bildungstheorie

„Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und seine Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet als möglich unter ihm herrschen [...]“

Wilhelm von Humboldt, Theorie der Bildung des Menschen
(Humboldt 1960, S. 236)

Die Bildungstheorie von Wilhelm von Humboldt hatte eine wegweisende Bedeutung für das neuhumanistische Gedankengut von damals. Doch die Wirkung reicht bis heute in vielen Theorien und Bildungsthemen. Benner meint diesbezüglich, dass Humboldt den „Grundansatz neuzeitlicher Bildungstheorie mitbegründet oder zumindest entscheidend beeinflusst hat“ (Benner 1990, S. 21).

In diesem Teil der Arbeit sollen nun die Grundgedanken von Humboldts Bildungstheorie herausgearbeitet werden. Dazu gehören unter anderem Themen wie die Anthropologie des Menschen, der Bildungszweck und die Bedingungen für die Bildung. Es wird auch auf die Umsetzung seiner Bildungstheorie in der Bildungspolitik eingegangen.

Humboldt, der zu den Begründern der neuhumanistischen Bildungstheorie gehört, hat dem Menschen eine Bildungsaufgabe aufgetragen und demnach auch Bildungsziele vorgegeben.

Um seine Theorie der Bildung des Menschen richtig zu verstehen ist es erforderlich zunächst seine Ansichten über das Menschenbild näher zu betrachten.

4.2.1 Anthropologie - das Menschenbild

Überaus begeistert war Wilhelm von Humboldt von den Ideen der Aufklärung, denn diese räumten der menschlichen Vernunft einen hohen Stellenwert ein. Da er öfters nach Paris reiste, war er mit den Forderungen der Franzosen nach

Gerechtigkeit, Gleichheit und Brüderlichkeit sehr wohl vertraut. Dementsprechend machte er sich sehr viele Gedanken über das Menschenbild und dem Zweck des Menschseins.

Besonders wurde er durch Goethes naturgeschichtlichen Studien angeregt sich über die menschliche Anatomie zu beschäftigen. Vor allem die Wörter „Naturgeschichte beruht auf Vergleichung“ von Goethe, aus dem die Methode der Vergleichung idealer Formen ausgebaut wurde, eine Methode, die den Beginn der Geisteswissenschaften bezeichnet, bildeten für Humboldt einen Ausgangspunkt für seine Schrift *„Plan einer vergleichenden Anthropologie“* (vgl. Mühlmann 1968, S. 42). In dieser Schrift schreibt Humboldt über die Wichtigkeit des Studiums des Menschen folgendes:

„Auf Reisen, wie zu Hause, im geschäftigen, wie in müßigen Leben bietet sich überall die Gelegenheit dar, sie zu bereichern und zu benutzen, und unter allen Studien ist kein anderes in so hohem Grade unser beständiger Begleiter, als das Studium des Menschen. Es kommt nur darauf an, den reichen Stoff, den das ganze Leben hergiebt, zu sammeln, zu sichten, zu ordnen und zu verarbeiten [...] Es giebt kein praktisches Geschäft im menschlichen Leben, das nicht der Kenntnis des Menschen bedürfte, und zwar nicht bloss des allgemeinen, philosophisch gedachten, sondern des individuellen, wie er vor unsern Augen erscheint“ (Humboldt 1960, S. 337f).

In einer weiteren Schrift *„Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“* beschreibt er seine Vorstellung von der Bestimmung des Menschen: „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1960, S. 64). Der Mensch soll also seine Kräfte möglichst „höchst“ und „proportionirlichst“ bilden, d.h. „möglichst intensiv und umfassend und gleichzeitig müssen die verschiedenen Kräfte untereinander möglichst gleichmäßig und ausgewogen gebildet sein, um als „Ganzes“ im Menschen wirken zu können“ (Lahner 2011, S. 29). Mit diesen Kräften sind im Allgemeinen die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielbereiche gemeint.

Humboldt trägt dem Menschen die Last auf, seine Erkenntnisse zu vermehren um damit zu wirken: „Die letzte Aufgabe unseres Daseyns: dem Begriff der Menschheit in unserer Person, sowohl während der Zeit unseres Lebens, als auch noch über dasselbe hinaus, durch die Spuren des lebendigen Wirkens, die wir zurücklassen, einen so großen Inhalt, als möglich, zu verschaffen, diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu einer allgemeinsten, regesten und

freiesten Wechselwirkung“ (Humboldt 1964, S. 6). Die wechselwirkende Verknüpfung des „Ich“ mit der Welt geschieht nach Kuhlmann mit der Kenntnis von verschiedenen Sprachen und Kulturen. Damit eignet sich der Mensch die Welt an und überträgt diese an seine Nachkommen weiter (vgl. Kuhlmann 2013, S.48). Humboldt deskribiert diese Aneignung wie folgt: „Zu dieser Absicht aber muß er die Masse der Gegenstände sich selbst näher bringen, diesem Stoff die Gestalt seines Geistes aufdrücken und beide einander ähnlicher machen. In ihm ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muß er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als Begriff des Verstandes, bald als Bild der Einbildungskraft, bald als Anschauung der Sinne vor seine Betrachtung zu führen“ (Humboldt 1964, S. 7f).

Das Kriterium, mittels dessen man die bildende Wechselwirkung von Mensch und Welt unterscheiden kann, bezeichnet Humboldt als „Entfremdung“ (vgl. Humboldt 1960, S. 237). Diese Entfremdung erkennt nur eine solche Wechselwirkung von Mensch und Welt als bildend an, „in der wir die Welt als etwas und zunächst Unbekanntes und Fremdes erfahren, um dann mit ihr als einer nicht vom Ich gesetzten, sondern uns entgegengesetzten Welt, die sich durch eine von uns „unabhängige Selbständigkeit“ auszeichnet, in Wechselwirkung zu treten. Erst durch die Rückkehr aus einer solchen Entfremdung kann dann eine „wohlthätige Wärme“, ein nicht von uns erzeugtes, sondern von der Welt ausgehendes „erhellendes Licht“ in unser „Inneres zurückstrale(n)““ (Benner 1990, S. 106). Daher ist für Humboldt Bildung ohne Entfremdung nicht möglich. Entfremdung und Rückkehr aus der Entfremdung sind beide Bestandteile für die Bildung des Menschen (vgl. Benner 1990, S. 107).

Humboldts Anthropologiegedanken hatten aber auch ethnographische Hintergründe. Seine Beschreibungen zum Volkstum und der Sprache der Basken sind dabei hervorzuheben. Auch außereuropäische Naturvölker waren in seinem Interessenbereich vorzufinden:

„Er bezog in seine vergleichenden Studien über den Sprachbauch bereits auch die roheren Völker, zum Beispiel die Indianersprachen ein, soweit sie damals bekannt waren, und zog u.a. psychologische Schlüsse aus dem Unterschied von Genus- und Klassensprachen. Das Ziel einer Charakterologie ganzer Klassen und Zeiten hat er deutlich gewiesen. Sie sollte die verschiedenen Tätigkeiten und Interessen der Menschen, die Produkte dieser Tätigkeit und die Lebensführung, sodann das Äußere in Körperbau, Gestalt, Haar- und Gesichtsfarbe, Physiognomie, Sprechen, Verhalten, Gang und Gebärden beobachten und von da

schließlich auf die inneren Verschiedenheiten übergehen“ (Mühlmann 1968, S. 43)

Die Vernunft ist für Wilhelm von Humboldt die höchste Instanz menschlichen Denkens. Nur sie allein kann dem Menschen die vollkommene Freiheit gewährleisten. „Weder Gott noch staatliche Interessen dürfen den Zweck der allseitigen Bildung vorgeben, alles – der einzelne Mensch, die Gemeinschaft der Menschen und der Staat – muss sich am Maßstab der Vernunft messen. Nichts darf mit Macht begründet werden, jedes Handeln muss aus Vernunft, nicht aus subjektiver Willkür oder aus Unterwerfung unter eine höhere Macht erfolgen“ (Lahner 2011, S. 30). Daraus resultiert, dass die Vernunft die Aufgabe hat, Gesetze zu entwerfen, welche die Freiheiten der Menschen gewährleisten.

Nach Menze versteht Humboldt unter Bildung unter anderem eine Schaffung einer idealistischen Individualität: „Bildung ist nichts anderes, als das fortschreitende Zum-Vorschein-Bringen dieser individuellen Idee, in der die Bestimmung des Menschen als eines Menschen gleichsam determiniert ist. Die Vollendung des Menschen besteht deshalb in der Schaffung seiner idealistischen Individualität“ (Menze 1975, S.48).

Für Humboldt kann man diese idealistische Individualität nur durch das antike griechische Menschenbild wieder finden, da bei den Griechen der Mensch im Zentrum stand. Über die Griechen schreibt Humboldt: „Die Griechen sind uns nicht bloss ein nützlich historisch zu kennendes Volk, sondern ein Ideal. Ihre Vorzüge über uns sind von der Art, dass gerade ihre Unerreichbarkeit es für uns zweckmässig macht, ihre Werke nachzubilden, und wohlthätig, in unser durch unsre dumpfe und engherzige Lage gepresstes Gemüth ihre freie und schöne zurückzurufen“ (Humboldt 1908, S. 609). Daher spricht man bei ihm von neuhumanistischen Bildungsideen. Der Humanismus hingegen schenkte lediglich der lateinischen Sprache und Kultur eine Bedeutung (vgl. Sattelberger 2009, S. 15).

Nach der Betrachtung des Menschenbildes nach Humboldt wird nun untersucht, welchen Zweck für ihn die Bildung erfüllt.

4.2.2 Der Bildungszweck

Für Humboldt sollte der Staat so wenig wie möglich Einfluss auf die individuelle Bildung der Bürger besitzen. Der Bildungszweck sollte allein dem

Individuum zugestanden werden. Denn „Bildung sollte dem Menschen helfen, zu sich selbst zu finden und alle Anlagen und Kräfte möglichst in Harmonie und in der richtigen Verhältnismäßigkeit zu entfalten. Bildung darf dabei weder ökonomischen, noch beruflichen oder politischen Interessen dienen“ (Kuhlmann 2013, S. 48).

Im Gegensatz dazu sind nach Humboldts Verständnis alle Bildungswege, die auf einen Beruf auszielen „nur eine Ausbildung“ (Kuhlmann 2013, S. 48). Die Handwerker seien nicht „ungebildet“ sondern „ihre „Bildung“ besteht nicht darin, was sie als Handwerker können, sondern darin, dass sie darüber hinaus auch kulturelles Wissen und akademische Interessen haben. Sie sollten auch klassische Sprachen studieren, um sich zu „vervollkommen““ (Kuhlmann 2013, S. 48).

Nach Humboldt besitzt der Mensch eine Grundkraft, welche die Bildung, die er als Selbstbildung betrachtet, hervorruft. „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt 1960, S. 235). Diese innere Kraft ist der „Bildungstrieb“ des Menschen (vgl. Lahner 2011, S. 34). Lahner merkt an, dass Humboldt zu seiner Zeit lehrt, „dass ganz im Gegenteil ein Großteil der Menschen anderen Zwecken folgt als den von ihm vorgesehenen, dass sie ihre Kräfte anders einsetzen als dazu, sich „Werth und Dauer“ zu verschaffen“ (Lahner 2011, S. 34). Daher plädiert Humboldt, dass die vorhandene Kluft zwischen Wissenschaft und Moralität unbedingt aufgehoben werden sollte (vgl. Lahner 2011, S. 34). Moral ist ein großes Anliegen in der Bildungstheorie Humboldts. Darin besteht ein wichtiger Auftrag: „Die zweckfreie Selbstbildung ist sittlich-moralische Selbstbildung und ist Ausgangspunkt, Mittelpunkt und Endpunkt Humboldts sittlichen Ideals des menschlichen Daseins“ (Lahner 2011, S. 35). Sie darf daher nicht für etwas anderes missbraucht werden. Demnach erreicht der Mensch nach Humboldt sein Bildungsziel, wenn er sich ein Leben lang bildet, ein Leben lang seine Kräfte entwickelt, ein Leben lang seine Ideen verwirklicht und sich seiner Idealität annähert (Lahner 2011, S. 35).

Humboldt verlangt, dass sich Bildung „so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich“ (Humboldt 1964, S. 7). Für ihn darf die Bildung als Einzelwissenschaft und Fachwissen nicht unfruchtbar bleiben (vgl. Kuhlmann 2013, S. 48).

Der Bildungstheoretiker Humboldt sieht in der Bildung einen weiteren Zweck:

„Nur um der zerstreuen und verwirrenden Vielheit zu entfliehen, sucht man Allheit; um sich nicht auf eine leere und unfruchtbare Weise ins Unendliche hin

zu verlieren, bildet man einen, in jedem Punkt leicht übersehbaren Kreis; um an jeden Schritt, den man vorrückt, auch die Vorstellung des letzten Zwecks anzuknüpfen, sucht man das zerstreute Wissen und Handeln in ein geschlossenes, die bloße Gelehrsamkeit in eine gelehrte Bildung, das bloß unruhige Streben in eine weise Tätigkeit zu verwandeln“ (Humboldt 1964, S. 8)

Die Bildung des Menschen kann nach Humboldt „nur durch tiefes Nachdenken und anhaltende Beobachtung“ (Humboldt 1964, S. 10) geschehen, dabei muss aber auf die „Verschiedenheit der Köpfe“ Rücksicht genommen werden, welche die Verschiedenheit der Individuen auf der Welt widerspiegeln (vgl. Humboldt 1964, S. 10).

Damit die aufgeführten Bildungszwecke verwirklicht werden können, müssen folgende Bedingungen realisiert sein.

4.2.3 Bedingungen für die Bildung

Die Beziehung des Menschen zur Welt hat bei Humboldt eine entscheidende Bedeutung. Er stellt sich nämlich die Frage: „ob jeder Weltbezug eine bildende Wirkung zeitigt bzw. ob es „bildende“ und „weniger bildende Weltbezüge“ gibt und worin sie sich auszeichnen“ (Lahner 2011, S. 36) Dabei sucht er Antworten auf die Unterfragen, wie der Mensch, die Welt und ihr Verhältnis zueinander sein müsste, wie politisches Denken und Handeln bestimmt sein müsste, damit sich Individuen bilden und die „wahre Moral“ realisieren können (vgl. Lahner 2011, S. 36).

Der Bildungstheoretiker Humboldt findet den Sinn des menschlichen Lebens nicht in der wirklichen Welt, die irgendwann zu Ende gehen wird, sondern im moralischen Verzicht: „Jeder muss beständig danach streben, dass sein „inneres Dasein“ „immer der erste Quell, und das letzte Ziel alles Wirkens, und alles Körperliche und Aeussere nur Hülle und Werkzeug desselben sei“, dann ist sein „Gewinn an Größe unabsehlich“. Körper und Wirklichkeit sind nur „Hülle und Werkzeug“ der Innerlichkeit. Materialismus, das Setzen von praktischen Zwecken, die Verfolgung konkreter Bedürfnisse, all das ist schädlich für die „wahre Moral“, denn es hemmt die Entfaltung der Kräfte des moralischen Bewusstseins“ (Humboldt 1960, S. 76, zit. nach Lahner 2011, S. 43).

Da der Mensch frei ist, muss er ein selbstbestimmtes Leben führen. Er darf von keiner Macht gezwungen werden gegen seinen Willen zu handeln. „Die Freiheit

des Menschen und seiner Möglichkeiten darf keine Einschränkung erfahren, nicht und niemand darf die individuelle Entfaltung der Kräfte beeinflussen und stören, kein äußerer Zwang oder Beschränkung, kein der Moral fremder Zweck darf auf die Individualität herrschen, alles, was auf die Entwicklung zur „wahren Moral“ einen hemmenden Einfluss ausübt, muss beseitigt werden“ (Lahner 2011, S. 36). Daher ist nach Humboldt die Aufgabe des Staates dafür zu sorgen, dass die Menschen sich selbst moralisch bilden können.

Humboldt ist der Auffassung, dass nur eine Welt, „die der Individualität mannigfaltige Situationen bildet“ (Lahner 2011, S. 37) Bildungsprozesse ermöglichen kann. Daher muss der in Freiheit lebende Mensch seine Verhältnisse abwechslungsreich gestalten, damit er sich bilden kann.

Eine weitere Bedingung für Bildung ist bei Humboldt der große Bereich der Kunst. Denn dieser Bereich ist sehr gut geeignet für die proportionirliche Bildung der Kräfte, da sie „eine höhere bildende Bedeutung hat, als andere Bereiche“ (Lahner 2011, S. 38). Kunst stimmt die Phantasie, lässt etwas Wirkliches in ein Bild verwandeln, stellt die Natur durch die Einbildungskraft dar. (vgl. Menze 1975, S. 31f). „Die in der Kunst erschaffene Welt ist vollendete Bildungswelt, die das freie Spiel der Kräfte in Bewegung hält, insofern sie die elementaren Strukturen von Welt überhaupt in durchsichtiger Reinheit darstellt, zugleich aber in ihrer Endlichkeit der Unendlichkeit von Welt repräsentiert, ohne die Bildung der Individualität unmöglich ist [...]“ (Menze 1975, S. 35). Daher ist Humboldt der Ansicht, dass Kunst den Menschen nicht nur ästhetisch stimmt, sondern auch in vorzüglicher Weise moralisch bildet (vgl. Menze 1975, S. 35).

Hierbei ist es nun von Bedeutung die Umsetzung seiner Bildungstheorie näher zu betrachten.

4.2.4 Umsetzung seiner Bildungstheorie

Damit der Mensch wirken kann, muss er sich nach Humboldt bilden und seine Erkenntnisse erweitern. Seine Bildung geschieht durch die Wechselwirkung zwischen seinem „Ich“ und der „Welt“ (vgl. Humboldt 1964, S. 6). „Dieses wechselseitige Durchdringen soll möglichst umfassend oder „allgemein“, möglichst beständig und regelmäßig oder „rege“ und möglichst schrankenlos oder „frei“ sein. Damit ist auch ausgedrückt, dass die Wechselwirkung und damit die Bildung niemals

abgeschlossen sein kann, denn die eine Seite bewirkt etwas in der anderen, wodurch diese sich ändert und wiederum in ihrer veränderten Gestalt auf jene neu oder anders wirkt“ (Lahner 2011, S. 44). Bildung ist demnach die Beschäftigung des Menschen mit der Welt, mit allen darin vorkommenden Situationen. Damit werden seine Kräfte entfaltet und sein menschliches Dasein verwirklicht. Humboldt versteht unter der Welt eigentlich das Umfeld des Menschen mit seinen Mitmenschen und all ihren kulturellen Errungenschaften (vgl. Lahner 2011, S. 44). Die Welt umfasst „alle Gegenstandsbereiche und Hervorbringungen des Menschen. Sprache und Geschichte, Kunst und Wissenschaft, Werkzeuge und Verhältnisse, alles, in dem der Mensch sich vorfindet, was er geschaffen hat, mit dem er umgehen, was er benutzen kann“ (Menze 1975, S. 28).

Der Mensch, der sich mit Unbekanntem und Fremdem beschäftigt tritt in eine Verbindung mit der Welt ein und bildet sich dabei. Diese Wechselwirkung zwischen ihm und der Welt ist ein Bildungsprozess. Damit dieser Prozess vorangetrieben werden kann, soll er möglichst seine Kräfte verschiedenartig anwenden und Einseitigkeit vermeiden (vgl. Lahner 2011, S. 45). Bei der moralischen Selbstbildung eines Menschen spielt nach Humboldt die Ehepartnerschaft eine wichtige Rolle, denn sie ist die wichtigste Verbindung zwischen zwei Individuen. Deshalb darf niemand sich in ihr privates und geselliges Leben einmischen (vgl. Lahner 2011, S. 45). Hier tritt wieder die moralische Erziehung zu Tage: „Moralische Bildung ist der Zweck, dem alle anderen und alles andere als Mittel zur Verfügung zu stehen hat. Die äußere Welt hat der moralischen Veredelung des Menschen zu dienen, damit der einzelne wiederum dem moralischen Fortschritt der äußeren Welt dient [...] Der Bildungsprozess ist ein Wechselwirkungsprozess, eine dynamische Beziehung zwischen Mensch und Welt, in der sich beide Seiten beständig der „wahren Moral“ nähern“ (Lahner 2011, S. 45).

Für Humboldt ist wiederum die Sprache das entscheidende Medium zwischen „Ich“ und „Welt“. Jede Art von Kommunikation und Vermittlung zwischen den Menschen untereinander bedarf der Sprache. Nur mit der Sprache kann ein gesellschaftlich-kulturelles Zusammenleben funktionieren und damit auch eine Bildung erst möglich werden. „Dabei ist für Humboldt gerade die Vielfalt der Sprachen und Sprechweisen wichtig [...]. Folgerichtig misst Humboldt der Auseinandersetzung mit fremden Sprachen und Sprechweisen und auch deren Erlernen eine große Rolle bei der Bildung des Menschen zu [...]. Sprache ist für Humboldt eine Bedingung des Menschseins [...]“ (Lahner 2011, S. 46).

Für die Umsetzung seiner Bildungstheorie war eine Umstrukturierung des Bildungswesens unausweichlich.

4.2.5 Neuordnung des Bildungswesens

Humboldt war mit der Bildungsorganisation, die er vorfand nicht zufrieden. Denn dieser war gegen die Selbstverwirklichung des Individuums gerichtet und stellte ein Hindernis dar. Erforderlich war eine „Bildung als Herausbildung einer idealistischen Individualität“ (Lahner 2011, S. 47). Das Verhindern dieser Selbstverwirklichung zum Menschheitsideal würde für die ganze Menschheit einen großen Schaden zufügen. Daher sollten die Ziele, Inhalte, didaktische Prinzipien und methodische Vorgehensweisen des Bildungswesens neu geordnet werden. Nach Berufung als Leiter der Sektion für Kultus und öffentlichen Unterrichts durch den König hatte er die Möglichkeit seine Bildungsreform radikal durchzusetzen.

Seine Theorie der institutionalisierten Bildung beinhaltet vier Grundsätze. Der erste Grundsatz lautet: „Allgemeine (oder reine) Menschenbildung und Berufsbildung müssen streng voneinander getrennt werden, und zwar so, dass die Berufsausbildung der allgemeinen Menschenbildung folgt, nicht ihr vorangeht oder mit ihr vermischt ist. Das bedeutet, daß auch alle Schulen, die nicht primär den Zweck der allgemeinen Bildung verfolgen, den allgemeinbildenden nachzuordnen sind“ (Menze 1975, S. 123). Humboldt führt diesbezüglich folgende Gedanken auf:

„Es giebt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besondern Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist. Giebt ihm der Schulunterricht, was hierzu erforderlich ist, so erwirbt er die besondere Fähigkeit seines Berufs nachher sehr leicht und behält immer die Freiheit, wie im Leben so oft geschieht, von einem zum andern überzugehen.

Fängt man aber von dem besondern Berufe an, so macht man ihn einseitig, und er erlangt nie die Geschicklichkeit und Freiheit, die nothwendig ist, um auch in seinem Berufe allein nicht bloss mechanisch, was Andere vor ihm gethan, nachzuahmen, sondern selbst Erweiterungen und Verbesserungen vorzunehmen“ (Humboldt 1903, S. 205f).

Für die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher (spezieller) Bildung gibt Humboldt folgende Argumente an: „Denn beide Bildungen – die allgemeine und die specielle – werden durch verschiedene Grundsätze geleitet. Durch die allgemeine sollen die Kräfte, d.h. der Mensch selbst gestärkt, geläutert und geregelt

werden; durch die specielle soll er nur Fertigkeiten zur Anwendung erhalten“ (Humboldt 1903, S. 277). Allgemeinbildende Schulen sollten demnach den Berufsschulen vorangehen, sonst hätten die Berufsschulen kein Fundament. Humboldt fördert die Berufsschulen, will diese keineswegs eliminieren. Sein Anliegen zielt darauf hin, dass diese Schulen nicht früh angesetzt und nicht mit den allgemeinbildenden Schulen vermischt werden sollten. Die SchülerInnen an berufsbildenden Schulen haben sich im Unterschied zu den SchülerInnen an allgemeinbildenden Schulen „bereits für eine bestimmte, weiter oder enger umrissene gesellschaftliche Tätigkeit“ zu entscheiden (Benner 1990, S. 214). Das Ziel dieses Unterrichts ist es in bestimmte berufliche Tätigkeiten einzuführen.

Der Zweite Grundsatz lautet: Der Unterricht in den Schulen muss aus mehreren aufeinander folgenden Schulstufen bestehen und es darf nur einen Unterricht geben. Diesen Unterricht sollen die SchülerInnen unabhängig ihrer Herkunft und Stand gleichermaßen besuchen können um ihre Kräfte entwickeln und eine moralisch-idealistische Individualität bilden zu können (vgl. Lahner 2011, S. 47). Das Stichwort hier heißt „Bildung für alle“. „Daraus folgt, daß es auch nur eine Schule gibt, die sich in verschiedenen, aneinander anschließenden Stufen bis zur Universität entfaltet. Diese Vorstellung von einer alle Menschen erfassenden und bildenden, Stufe um Stufe nach einem einheitlichen Lehrplan sich entfaltenden Einheitsschule liegt Humboldts Reformkonzept zugrunde“ (Menze 1975, S. 130).

Im dritten Grundsatz seiner Bildungstheorie geht es darum, dass der Staat bei der Bestimmung der Bildungsinhalte nicht ein Anliegen haben, sondern nur die äußeren Rahmenbedingungen für Bildung schaffen sollte. Die öffentliche Bildung sollte demnach allgemeine Bildung sein (vgl. Lahner 2011, S. 48). „Dieser Zurückdrängung des Staates korrespondiert die Zuversicht, daß die freigesetzten Bürger ihre Angelegenheiten, wozu auch in vorzüglicher Weise das Bildungswesen gehört, selbst in die Hand nehmen und gestalten. Um aktiviert zu werden, sollen die Bürger auch an den Kosten für die Schule beteiligt werden“ (Menze 1975, S. 135).

Der vierte und letzte Grundsatz von Humboldt fordert, dass das Ziel der Bildung die Formung von freien und selbstbestimmten Individuen ist: „[...] die Schule und die Universität Einrichtungen sind, in denen durch Erziehung und Unterricht jede Untertanenmentalität getilgt und das Reich der Freiheit vorbereitet werden soll. Das geschieht gerade nicht über politische Belehrung und Indoktrination,

sondern über eine Bildung, die den einzelnen ermächtigen soll, sich selbst zu bestimmen, die aus einer solchen Selbstverwirklichung resultierenden Rechte und Pflichten erkennen und ihnen gemäß handeln können“ (Menze 1975, S. 136).

Daher sollte ein einheitliches nationales Bildungswesen eingeführt werden, welches nach Humboldt zufolge die Alphabetisierung vorantreibt und „keineswegs einer Hellenisierung Preußens, sondern der Überwindung der Ständegesellschaft und der Beförderung einer Nationalbildung dienen [...]“ (Benner 1990, S. 203) sollte.

Mit der Neuordnung des Bildungswesens wurde von Humboldt gleichzeitig auch eine Schulreform ausgearbeitet, welches als Königsberger Schulplan eingeführt wurde.

4.2.6 Der Königsberger Schulplan

Nachdem Wilhelm von Humboldt im Jahre 1809 zum Sektionsleiter für Kultus und Unterricht im preußischen Innenministerium ernannt wurde verfasste er den Königsberger Schulplan. Dieser richtete sich nach dem Litauischen Schulplan. Der Königsberger Schulplan enthält ein Modell eines gestuften allgemeinbildenden Bildungssystems. Nach diesem sollte es nur eine weiterführende Schulform geben und zwar das Gymnasium. Humboldt war selbst gegen eine Mittelschule (vgl. Benner 1990, S. 259). Die Mittelschulen würden auf eine spätere Berufsausbildung hinauszielen und eine Ablenkung gegen eine formale Übung der geistigen Kräfte darstellen. Er spricht in seiner Ausarbeitung des Schulplans über drei Stadien des Unterrichts. Humboldt ist der Meinung, dass sich nur in Form eines dreistufigen aufeinander aufbauenden öffentlichen Bildungssystems eine Allgemeine Bildung erzielt werden kann. Dabei hat jede Stufe seinen eigenen Aufgabenbereich. Nach ihm können sie nur so als Gesamtheit die Allgemeine Bildung ermöglichen. Diese drei Stadien sind:

a) Elementarunterricht

Sie ist das Fundament der Bildung. Der Elementarunterricht des 19. Jahrhunderts hatte die Aufgabe, die Alphabetisierung Preußens voranzutreiben und „eine erste schriftkundige Gesamtgeneration heranzubilden[...]“ und „Herstellung einer bürgerlichen Öffentlichkeit“ (Benner 1990, S. 191) anzustreben.

„Der Elementarunterricht soll bloss in Stand setzen, Gedanken zu vernehmen, auszusagen, zu fixiren, fixirt zu entziffern, und nur die Schwierigkeit überwinden, welche die Bezeichnung in allen ihren Hauptarten entgegenstellt. Er ist noch nicht sowohl Unterricht, als er zum Unterricht vorbereitet, und ihn erst möglich macht“ (Humboldt 1920, S. 260).

Nach Humboldt sollten die SchülerInnen in der Elementarschule sowohl zum Menschen als auch zum Bürger ausgebildet werden. Es sollte nach jeder Unterrichtsstufe möglich sein, entweder in die nächste Stufe hochzusteigen oder zum Lebensalltag überzugehen.

In dem Bericht an den König beschreibt Humboldt folgende Aufgaben der Elementarschule und gibt damit die Lehrgegenstände bekannt:

„Hierdurch bestimmten sich nun auch die Gegenstände des Unterrichts: Der Schüler wird durch die Leibesübungen gestärkt und entwickelt, Auge und Ohr durch Zeichnen und Musik zur Richtigkeit und Freiheit gewöhnt, der Kopf durch die Zahlenverhältnisse (von denen das Rechnen ein Theil ist), durch die Größenverhältnisse (wobei die Elemente der Mathematik vorkommen), durch eine richtige Kenntnis der Muttersprache, die vorzüglich darauf hingeht, dass das Kind bei jedem Wort einen bestimmten klaren Begriff habe, Kopf und Herz endlich durch Religionsunterricht und die Entwicklung der natürlichen sittlichen Gefühle gebildet. Lesen und Schreiben sind dann eine natürliche Zugabe theils zum Sprach-, theils zum Zeichenunterricht, und mit den Leibesübungen sind Arbeiten, Anweisungen zu einigen der nothwendigen Handwerke, Schneidern, Schuhmachern, Weben u.s.w., zum Garten- und Ackerbau verbunden“ (Humboldt 1903, S. 211).

In dieser Stufe sollen Fertigkeiten und Kenntnisse vermittelt werden, die eigentlich dann im (gymnasialen) Schulunterricht vertieft werden. Für diejenigen, welche aus diesen Schulen unmittelbar in das Leben übergehen, soll sie eine gewisse allgemeine Bildung gewährleisten, „die auch diesen Mitgliedern der Gesellschaft eine Teilnahme am öffentlichen Leben ermöglicht und in ihnen die Grundlage für ihre weitere moralische Selbstbildung ausbildet“ (Lahner 2013, S. 50)

Die Methodik im Unterricht, welche von Pestalozzi übernommen wurde, sollte so ausgerichtet sein, dass die Lernproduktivität der SchülerInnen durch Einsicht und Handeln gefördert wird. Daher kamen Methoden wie Auswendiglernen von Regeln, Abfragen oder Frontalunterricht für Humboldt nicht in Frage. Stattdessen sollten die SchülerInnen durch Begreifen und Verstehen ihre Persönlichkeit

entfalten und ihre Kräfte herausbilden. Wenn die Kinder eine kreative Einsicht in einen Gegenstand erhalten, können sie durch Begreifen und Verstehen den Sachverhalt auf andere Bereiche übertragen. Methoden, die nach dem Königsberger Plan im Unterricht eingesetzt wurden, waren demnach folgende (Wang 1996, S. 85f):

- Anregung der Selbständigkeit der Schüler
- vom Leichten zum Schwierigen
- von der Nachahmung zur kreativen Selbstbildung

Die SchülerInnen hatten eine zentrale Stellung im Unterricht. Ein Schulmeister (LehrerIn) unterrichtete sechs bis sieben SchülerInnen etwa 15 Minuten lang, danach übernahmen die älteren Kinder die Aufgabe, den jüngeren das Gelernte nochmals zu erklären. Der Sinn dieser Methode war es, dass die „Erziehung eine Hilfe zur Selbstentwicklung und Selbstbestimmung der Kinder bieten sollte, und daß sich die Kinder im Lernprozeß vom Objekt zum Subjekt wandeln und durch das produktive Erlernen ihre inneren Kräfte ausbilden sollten“ (Wang 1996, S. 86)

b) Schulunterricht

Schulunterricht, der insbesondere im humanistischen Gymnasium zu erteilen ist, soll die SchülerInnen in Mathematik, Sprach- und Geschichtskennntnissen vertiefen. Diese Vertiefung wird sie nach und nach vom Lehrer unabhängig machen und auf den universitären Unterricht vorbereiten.

Den Sinn des Schulunterrichts und die Lehrgegenstände beschreibt Humboldt wie folgt:

„Der Zweck des Schulunterrichts ist die Uebung der Fähigkeiten, und die Erwerbung der Kenntnisse, ohne welche wissenschaftliche Einsicht und Kunstfertigkeit unmöglich ist. Beide sollen durch ihn vorbereitet; der junge Mensch soll in Stand gesetzt werden, den Stoff, an welchen sich alles eigne Schaffen immer anschliessen muss, theils jetzt schon wirklich zu sammeln, theils künftig nach Gefallen sammeln zu können, und die intellectuall-mechanischen Kräfte auszubilden. Er ist also auf doppelte Weise, einmal mit dem Lernen selbst, dann mit dem Lernen des Lernens beschäftigt [...] Der Schulunterricht theilt sich in linguistischen, historischen und mathematischen; der Lehrer muss immer beobachten, bei welchem von diesen dreien der Schüler mit vorzüglicher Aufmerksamkeit verweilt, allein auch streng darauf sehen, dass der Kopf für alle drei zugleich gebildet

werde. [...] Der Schüler ist reif, wenn er so viel bei andern gelernt hat, dass er nun für sich selbst zu lernen im Stande ist. Sein Sprachunterricht z.B. ist auf der Schule geschlossen, wenn er dahin gekommen ist, nun mit eigener Anstrengung und mit dem Gebrauche der vorhandenen Hilfsmittel jeden Schriftsteller, insoweit er wirklich verständlich ist, mit Sicherheit zu verstehen, und sich in jede gegebene Sprache, nach seiner allgemeinen Kenntnis vom Sprachbau überhaupt, leicht und schnell hinein zu studieren“ (Humboldt 1920, S. 260f).

Der Schulunterricht hat keineswegs einen berufsspezifischen sondern einen allgemeinbildenden Charakter.

„Im Mathematikunterricht sollen nicht angewandte mathematische Aufgaben für bestimmte Berufe im Vordergrund stehen, sondern die reinen mathematischen Operationen, auf welchen schon Platon den bildenden Charakter der Mathematik als einer philosophischen Disziplin begründete“ (Benner 1990, S. 194).

Der Geschichtsunterricht war nach Humboldts Ansicht deshalb von großer Bedeutung, weil die SchülerInnen in ihm nicht nur historische Fakten lernten, sondern ihnen auch die Gabe die Gegenwart zu beurteilen und Zukunftsprognosen zu erstellen verliehen würde: „vor allem Kenntnisse über die historische Entwicklung der Menschheit und die Fähigkeit, die gegenwärtige Entwicklung zu überblicken und die zukünftige Tendenzen vorherzusehen“ (Wang 1996, S. 89).

Für Humboldt hatte der Sprachunterricht eine noch größere Bedeutung, insbesondere für die Allgemeinbildung. Mit dem Erlernen einer Fremdsprache eröffnete man sich viele Welten und Weltansichten. Die SchülerInnen im Gymnasium mussten daher in den ersten Schuljahren alte Sprachen wie Griechisch und Latein (vgl. Wang 1996, S. 89f) und später moderne Sprachen wie Französisch, Englisch, Italienisch und Spanisch lernen. Über die Wichtigkeit des Sprachunterrichts schrieb Humboldt als Sektionschef für Kultus und Unterricht im Jahresbericht an den König folgendes: „Bei dem Sprachunterricht aber wird die Section diejenige Methode immer allgemeiner machen, welche, wenn man auch die Sprache selbst wieder vergisst, doch ihre angefangene Erlernung, und nicht bloss als Gedächtnissübung, sondern auch zur Schärfung des Verstandes, zur Prüfung des Urtheils und zur Gewinnung allgemeiner Ansichten immer und auf die ganze Lebenszeit nützlich und schätzbar macht“ (Humboldt 1903,

S. 207). Im Sprachunterricht sollte anstatt dem auswendigen Auf-sagen von ausgewählten lateinischen und griechischen Texten „die linguistische, grammatikalische und syntaktische Aneignung“ (Benner 1990, S. 194) im Vordergrund stehen.

Neben diesen drei Unterrichtsgegenständen (Mathematik, Sprachen, Geschichte) sollte es im Gymnasium auch Unterricht in Zeichnen, Gymnastik und Musik geben. Durch diese Zusatzfächer sollte der Geist, Körper, Seele und Anschauungsvermögen der SchülerInnen bestärkt werden. Wichtig für Humboldt war es, dass jedem Schüler/jeder Schülerin viel Freiheit gewährt wurde, so dass er/sie seine/ihre Kräfte frei entfalten konnte.

Damit der Unterricht im Gymnasium auch so stattfinden konnte, mussten die LehrerInnen spezieller ausgebildet werden. Lehrer mit nur einem Theologieexamen wurden nicht mehr angestellt. Daher wurden seitens von Humboldt neue Prüfungen für Schulamtsbewerber am Gymnasium eingeführt. Diese wurden in philologischen, historischen und mathematischen Kenntnissen geprüft. Die Schulaufsicht wurde der Regierung übertragen. Auch sollten fortan die LehrerInnen gut vergütet werden. Humboldt warnte vor Kürzungen beim Lehrergehalt.

c) Universitätsunterricht

„Dem gelehrten Unterricht an den Universitäten lagen Anfang des 19. Jahrhunderts meist veraltete Lehrbücher z.T. längst verstorbener Kollegen zugrunde, deren Lehrsätze vom Professor vorgelesen, um eigene Anmerkungen ergänzt und dann den Studenten diktiert wurden“ (Benner 1990, S. 205). Für Humboldt ist die Universität hingegen der Ort für die Einsicht in die Wissenschaften. Es ist der Ort, wo man Gleichgesinnte und Gebildete treffen kann, die nur eins im Sinne haben, nämlich der Fortschritt und die Verbreitung der Wissenschaften (vgl. Humboldt 1903, S. 280).

Die Lehre sollte eng mit der Forschung verbunden sein. Er war der Auffassung, dass die Universität die Aufgabe haben sollte akademische Nationalbürger auszubilden: „nicht dem Staat Staatsdiener und Untertanen und den anderen Abnehmern von Hochschulabsolventen

für die speziellen Erfordernisse eines Berufs qualifizierte Fachkräfte zuzuführen, sondern wissenschaftlich ausgebildete Nationalbürger zu bilden, die sich gleichermaßen durch fachwissenschaftliche, philosophische und moralisch-politische Urteils- und Handlungs-kompetenz auszeichnen (Benner 1990, S. 209).

Über den Universitätsunterricht stellt Humboldt Weiteres klar:

„Wenn also der Elementarunterricht den Lehrer erst möglich macht, so wird er durch den Schulunterricht entbehrlich. Darum ist auch der Universitätslehrer nicht mehr Lehrer, der Studierende nicht mehr Lernender, sondern dieser forscht selbst, und der Professor leitet seine Forschung und unterstützt ihn darin. Denn der Universitätsunterricht setzt nun in Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden Kräfte in Anspruch [...] Daher hat der Universitätsunterricht keine Gränze nach seinem Endpunkt zu, und für die Studierenden ist, streng genommen, kein Kennzeichen der Reife zu bestimmen“ (Humboldt 1903, S. 261f)

Hier erkennt man nun den Unterschied zur Schule. In der Schule setzen sich die SchülerInnen mit vorhandenen Kenntnissen auseinander. An der Universität hingegen geht es für Humboldt darum, „über diese bereits existierenden Kenntnisse hinauszugehen und in gegenseitigem Austausch von Gedanken neue Einsichten zu gewinnen, neue Zusammenhänge zu erfassen oder neue Fragen und Probleme zu stellen“ (Lahner 2013, S. 51).

Die Bedingung für wissenschaftliches Studium ist aber, dass der Staat ohne politischen Einfluss die Aufsicht über die wissenschaftlichen Anstalten pflegt und ein freies und ungezwungenes Forschen möglich macht. Forschung und Lehrinhalte müssen voneinander unabhängig sein (vgl. Lahner 2013, S. 51)

Spezialschulen für Kaufleute und Handwerker usw. wurden von Humboldt bei diesen drei Stufen nicht berücksichtigt, weil sie nicht die Allgemeinbildung als Ziel hatten. Solche Schulen sollten erst nach Abschluss des Schulunterrichts besucht werden, denn die allgemeine Menschenbildung sollte erst einmal abgeschlossen werden, dann die Berufsausbildung erfolgen.

Hier muss noch einmal die große Leistung Humboldts erwähnt werden, denn er war es, der die Berliner Universität im Jahre 1809 gründete, welche auch nach seinem Namen benannt wurde. Bedeutende Wissenschaftler dieser Zeit, wie Fichte und Schleiermacher wurden zu dieser Universität berufen.

Für Humboldt spielte bei der Bildung des Menschen auch die Sittlichkeit eine große Rolle. Nun sollen seine Ansichten über eine moralische Bildung in Verbindung mit der Poesie näher betrachtet werden.

4.2.7 Religiöse und sittliche Bildung

Moralische Bildung hat für Humboldt einen hohen Stellenwert. Denn nur dann hat der Mensch eine moralische Bildung, wenn er sich gesinnt sittlich zu sein. Sittlichkeit erlangt man durch eine freiwillige Unterwerfung unter das Sittengesetz und dieser wird wiederum durch die Religion erhoben:

„Die Religion erhebt das Sittengesetz auf eine höhere Stufe, indem sie es als ein Gesetz Gottes zeigt; sie erleichtert zugleich dem Menschen die Befolgung desselben, da sie an die Stelle trockener und nackter Pflichtmäßigkeit die, jedem gutgearteten Menschen natürlichen Gefühle der kindlichen Ehrfurcht, Liebe, Dankbarkeit und Folgsamkeit gegen Gott setzt, und auf eine Fortdauer nach dem Tode hinweist, in welcher die Entsagungen, welche die Pflicht auferlegt, eine fernere, von allen irdischen Zufällen freie, und vollkommen gerechte Belohnung finden. Sie erhebt aber auch den Menschen in seinem ganzen Inneren, da der religiös gestimmte Mensch fühlt, daß er ein Gegenstand der Liebe und Sorgfalt des Unendlichen ist, daß das irdische Leben, als der kleinste und unvollkommenste Theil seines Daseyns, mit allen seinen Gütern und Vorzügen nicht in Betrachtung kommt gegen die Reinheit der über dasselbe hinausgehenden Gesinnung, und das ihm, soweit es die Schranken der Endlichkeit verstaten, eine Gemeinschaft mit dem Wesen eröffnet ist, welches Alles hervorgebracht und Alles erhält“ (Humboldt 1959, S. 72).

Nach seiner Auffassung ist es falsch zu sagen, dass die Religion nur Lehren aufstellt, sondern sie „lebt und webt in Gefühlen. Denn sie stellt Wahrheiten auf, die, ihrer Natur nach, in jedem Menschen, der sich ihren Eindrücken offen erhält, zu Gefühlen werden, Wahrheiten, die nur aus dem natürlichen Gefühl entwickelt und entfaltet“ (Humboldt 1959, S. 72) werden. Somit sind die Religion und Sittlichkeit, religiöse und moralische Bildung ein und dasselbe. „Ein wahrhaft religiöser Mensch ist schon eben dadurch auch ein sittlicher; und es wäre eine gewissermaßen unnütze Frage, ob ein sittlicher Mensch auch nothwendig ein religiöser seyn muß? da die wahre Sittlichkeit in ihren höchsten Principien eine solche Anerkennung von dem Verhältniß des Menschen zu dem, was über die Endlichkeit hinaus liegt, voraussetzt, daß sie selbst nothwendig Religion ist“ (Humboldt 1959, S. 72f).

4.2.8 Poesie und Bildung

Die Poesie hat eine zweifache Beziehung zur Bildung des Menschen. Einmal mit ihrer Form, mit der sie sie einerseits versucht „Wahrheit und Lehre durch Einkleidung und rhythmischen Ausdruck der Einbildungskraft“ (Humboldt 1959, S. 73) näher zu bringen. Und einen anderen Mal mit ihrem Inhalt, mit der sie versucht „überall das Erhabenste, Reinste und Schönste aufsuchend, im Menschen immer das Höchste und Geistigste seiner Natur“ (Humboldt 1959, S. 73) aufzuzeigen.

Die Poesie und Religion stehen für Humboldt in gar keinem Widerspruch zueinander. „Denn beide arbeiten nicht nur gleichmäßig auf die Veredlung des Menschen hin, sondern die religiösen Wahrheiten sind alle der Art, daß sie gerade des höchsten dichterischen Ausdrucks färbig sind, und die Poesie kann gar keine hohe, oder tiefe seyn, wenn sie nicht immer in das Gebiet hinübergeht, in welchem auch die Religion weilt“ (Humboldt 1959, S. 73). Weil die Gottesdienste mehrheitlich in Poesieform vorliegen, meint Humboldt, sei die Poesie daher der Religion sehr verwandt. Doch ist es auch möglich, dass die Poesie „einen entgegengesetzten Weg einschlagen“ kann, „darum ist es zugleich unmöglich und unzulässig, Religion und Poesie mit einander vergleichen zu wollen, und noch mehr, die letztere als die moralische Bildung mehr befördernd zu betrachten“ (Humboldt 1959, S. 73) Die Poesie kann nur moralisch wirken, wenn sie sich der Grundlagen der Gesinnung, der Anerkennung von moralischen und sittlichen Pflichten unterwirft und ein religiöses Gefühl besitzt. Wer sich Grundlagen in der Erkenntnis aneignet, bei dem „beginnt der wohlthätige Einfluß der Poesie auf die moralische Bildung, ein Einfluß der nie zu hoch angeschlagen werden kann“ (Humboldt 1959, S. 74).

Bisher wurden die bildungstheoretischen Ansichten Wilhelm von Humboldts betrachtet und vorgestellt. Da Humboldt der Sprache eine enorme Bedeutung bei der Bildung des Menschen auftrug, soll nun näher auf seine Sprachphilosophie eingegangen werden.

4.2.9 Die Bedeutung der Sprache

Interessanterweise unternahm Humboldt seine Sprachstudien relativ spät im hohen Alter, eigentlich in seiner letzten Lebensdekade. Vorher war für ihn sein Hauptanliegen der Mensch und dessen zeitgemäße Bildung.

Zunächst einmal misste er der Muttersprache eine wichtige Bedeutung zu, denn die Kinder sollten jedes Wort mit einem bestimmten klaren Begriff assoziieren können (vgl. Humboldt 1903, S. 211).

„Wesentlich für die Muttersprache sind für Humboldt: (1) jede Muttersprache ist Gebilde von einmaligen und unersetzlichem Wert. (2) Jede Muttersprache ist der Inbegriff des geistigen Lebens ihres Volkes [...] (3) Der Wert jeder Muttersprache zeigt sich, wenn man ihre Leistung im Vergleich mit der von anderen Sprachen sieht. (4) Jede Muttersprache bildet mit allen anderen zusammen eine Ganzheit: es erweitert sich zugleich dadurch für uns der Umfang des Menschendaseins. (5) Diese Muttersprachen, die den einzelnen in den Geist einer Gemeinschaft eingliedern, sind die wirklich voranführenden Wege menschlicher Erkenntnis [...]“ (Besch, Knoop, Putschke, Wiegand 1982, S. 415f).

Im Laufe seines Lebens hat er sich mit mehr als hundert Sprachen auseinandergesetzt. Darunter fielen viele europäische, asiatische aber auch baskische, afrikanische und arabische Sprachen. „In Wort und Schrift soll er neben seiner Muttersprache das Französische, Englische, Italienische, Spanische, Griechische, Lateinische, Baskische, Provençalische, Ungarische, Tschechische und Litauische gut gekannt haben“ (Benner 1990, S. 124).

Sein Bruder Alexander von Humboldt beherrschte zudem noch die arabische und persische Sprache. Er hat sich auch mit der arabischen Kultur auseinandergesetzt. Die Araber beschreibt er nämlich so: „Die Araber, ein semitischer Urstamm, verseuchten theilweise die Barbarei, welche das von Völkerstürmen erschütterte Europa bereits seit zwei Jahrhunderten bedeckt hat. [...] Sie führten zurück zu den ewigen Quellen griechischer Philosophie; sie tragen nicht bloß dazu bei die wissenschaftliche Kultur zu erhalten, sie erweiterten sie und eröffnen der Naturforschung neue Wege“ (Humboldt, A. v. 2004, S. 296).

Wilhelm selbst hat sich offensichtlich auch mit der arabischen Kultur beschäftigt, denn er bemerkt in seiner Schrift „Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java“ über die Araber folgendes: „Man kann mit gleichem Rechte fragen: in welchem Zustande sich unsre heutige Cultur befinden würde, wenn die Araber, wie sie es eine Zeit hindurch waren, im alleinigen Besitz der Wissenschaft geblieben wären, und sich über das Abendland verbreitet hätten? [...] Durch die Richtung auf diese

Bildung und durch innere Stammverwandtschaft wurden wir wirklich für Griechischen Geist und Griechische Sprache empfänglich, da die Araber vorzugsweise nur an den wissenschaftlichen Resultaten Griechischer Forschung hingen“ (Humboldt 1836, S. CCLXII f).

Im Jahre 1795/96 verfasste er das dreiseitige Fragment „Über Denken und Sprechen“, bei welchem er versuchte das Wesen des menschlichen Denkens zu verstehen. Dabei behandelte er insbesondere den Begriff des Reflektierens als unbedingte Voraussetzung für das Denken:

„1. Das Wesen des Denkens besteht im Reflectieren, d.h. im Unterscheiden des Denkenden von dem Gedachten.

2. Um zu reflectieren, muss der Geist in seiner fortschreitenden Thätigkeit einen Augenblick still stehn, das eben Vorgestellte in eine Einheit fassen, und auf diese Weise, als Gegenstand, sich selbst entgegenstellen [...]

7. Die Sprache beginnt daher unmittelbar und sogleich mit dem ersten Act der Reflexion, und so wie der Mensch aus der Dumpfheit der Begierde, in welcher das Subject das Object verschlingt, zum Selbstbewusstsyn erwacht, so ist auch das Wort da – gleichsam der erste Anstoss, den sich der Mensch selbst giebt, plötzlich still zu stehen, sich umzusehen und zu orientieren“ (Humboldt, 1908, S. 581 f).

Der Mensch ist für Humboldt von Natur aus sprachlich geprägt: „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache; um aber die Sprache zu erfinden, müsste er schon Mensch seyn“ (Humboldt 1963, S. 11). Selbst die „sogenannten rohen und barbarischen Mundarten“ (Humboldt 1963, S. 2) hatten schon fertig ausgebildete Sprachsysteme. Daher kommt er zum Entschluss, dass „die Sprache nicht anders (kann), als auf einmal entstehen, oder um es genauer auszudrücken, sie muss in jedem Augenblick ihres Daseyns dasjenige besitzen, was sie zu einem Ganzen macht“ (Humboldt 1963, S. 2). Über den Ursprung der Sprache sagt Humboldt aus, dass deren Anfang nicht „am Anfang der Evolution des Menschen aus dem Tierreich“ steht sondern „präsent in der Gleichzeitigkeit der Weltaneignungs- und Mitteilungsdimension allen Sprechens in actu“ (Benner 1990, S. 136) ist. Daher ist der Ursprung der Sprache nicht historisch vergangen, sondern allgegenwärtig, sei es in der Nationalsprache, als auch in jedem Sprechakt. Der Ursprung ist ausschlaggebend für all das Sprechen und Denken (vgl. Benner 1990, S. 136)

Nach dem Humboldt in den Jahren 1799 und 1801 zweimal nach Spanien reiste, entschied er sich endgültig ein eigenes Sprachstudium vollzuziehen. Die baskische Sprache, die zur indogermanischen Sprache Unterschiede aufweist, faszinierte ihn so sehr, dass er in einem Brief an Schiller schrieb: „Die Sprache ist daher, wenn nicht überhaupt, doch wenigstens sinnlich das Mittel, durch welches

der Mensch zugleich sich selbst und die Welt bildet, oder vielmehr seiner dadurch bewußt wird, daß er eine Welt von sich abscheidet“ (Humboldt 1981, S. 196).

Sein Studium der Sprachen ab dem Jahre 1800 war gekoppelt mit Untersuchungen der Anthropologie, also ein empirisches, beobachtbares und beschreibbares Studium. Das Tor zum Geheimnis des Menschen versuchte er mit der Sprache zu eröffnen. In den „*Bemerkungen über eine Reise durch Biscaya und das französische Baskenland*“ vom Jahre 1801 war er der Auffassung, dass es zu zeigen gelte, „wie die Sprache einer Nation zugleich Maasstab und Mittel ihrer Bildung sein könne“ (Benner 1990, S. 122). Man kann sich also nach Humboldts Auffassung dem Wesen der Sprache nur nähern, „indem man durch das Studium verschiedener Sprachen die Individualität der einzelnen Sprachen kennenlerne“ (Benner 1990, S. 124).

Außerdem sagt Humboldt aus, dass die Sprache zwischen der unendlichen (keine Anschauungsform in Raum und Zeit) und der endlichen (Welt der Erscheinungen) Natur und zwischen den verschiedenen Individuen eine Vermittlerrolle übernimmt (vgl. Benner 1990, S. 125). „Was beispielsweise Geburt und Tod, Liebe und Feindschaft, Leid und Freude bedeuten, wissen wir weder durch unmittelbare Anschauung einer intelligiblen Welt noch durch unmittelbare Erfahrung, sondern erfahren wir vermittelt über die Sprache“ (Benner 1990, S. 126).

Das Grundgerüst seiner Sprachphilosophie bilden die Monographien über die Basken. Dieses besteht aus fünf Eckpfeilern (vgl. Menze 1965, S. 216):

1. „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“. Sprache und Mensch bedürfen sich gegenseitig.
2. Der Mensch wird durch die Sprache zu einem „animal sociale“
3. Die Sprache vermittelt zwischen Ich und Welt. Jede Sprache hat seine eigene Weltansicht.
4. Der Mensch kann durch Sprache Bildung und Verstehen genießen.
5. Sprache ist eine Tätigkeit, die ständig den Geist anspannt.

Humboldt trat ab 1820 von allen öffentlichen Ämtern zurück und beschäftigte sich von da an nur noch mit der Sprachphilosophie. Die beiden Hauptschriften „*Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus*“ (1827-1829) und „*Ueber die Kawi-Sprache auf der Insel Java*“ (1830-1835), die er nach seinem Rücktritt verfasste, sind kennzeichnend für seine Gedanken über die Sprache.

Für den Sprachphilosophen Humboldt ist die Sprache kein fertiges Werk (Ergon), sondern eine geistige Tätigkeit (Energeia). Die Sprache und die intellektuelle Tätigkeit sind Eins und somit unzertrennlich voneinander:

„Die Sprache ist das bildende Organ des Gedanken. Die intellectuelle Thätigkeit, durchaus geistig, durchaus innerlich, und gewissermassen spurlos vorübergehend, wird durch den Ton in der Rede äusserlich und wahrnehmbar für die Sinne, und erhält durch die Schrift einen bleibenden Körper. Das auf diese Weise Erzeugte ist das Gesprochene und Aufgezeichnete aller Art, die Sprache aber der Inbegriff der durch die intellectuelle Thätigkeit auf diesem Wege hervorgebrachten und hervorzubringenden Laute, und der nach Gesetzen, Analogieen und Gewohnheiten, die wieder um aus der Natur der intellectuellen Thätigkeit und des ihr entsprechenden Tonsystems hervorgehn, möglichen Verbindungen und Umgestaltungen derselben, so wie diese Laute, Verbindungen und Umgestaltungen in dem Ganzen alles Gesprochenen oder Aufgezeichneten enthalten sind.“ (Humboldt 1963, S. 191)

Dass diese Tätigkeit das Resultat des Verstehens ist, stellt Humboldt folgend klar: „Es kann in der Seele nichts, als durch eigene Thätigkeit vorhanden seyn, und Verstehen und Sprechen sind nur verschiedenartige Wirkungen der nemlichen Sprachkraft. Die gemeinsame Rede ist nie mit dem Uebergeben eines Stoffes vergleichbar“ (Humboldt 1963, S. 430).

Die Sprache hat für ihn einen sozialen Charakter, denn sie „muss nothwendig zweien angehören und ist wahrhaftig ein Eigenthum des ganzen Menschgeschlechts“ (Humboldt 1963, S. 437)

Da der Mensch ein soziales Wesen ist, tritt die Sprache als wichtigstes Kommunikationsmittel mit der Welt auf, in dem er lebt. Diese Wichtigkeit beschreibt er folgendermaßen: „Die wahre Wichtigkeit des Sprachstudiums liegt in dem Antheil der Sprache an der Bildung der Vorstellungen. Hierin ist alles enthalten, denn diese Vorstellungen sind es, deren Summe den Menschen ausmacht“ (Humboldt 1963, S. 153f).

Da für Humboldt jede Sprache seine eigene Weltansicht besitzt, sollte der Mensch, so wie er dies selbst auch gemacht hat, durch Erlernung einer oder mehreren Fremdsprachen sich weiterbilden und seine Vorstellungen von der Welt ausweiten: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht seyn“ (Humboldt 1963, S. 434).

Daher plädiert Humboldt auf Mehrsprachigkeit und schreibt: „Durch die Mannigfaltigkeit der Sprachen wächst unmittelbar für uns der Reichtum der Welt und die Mannigfaltigkeit dessen, was wir in ihr erkennen; es erweitert sich zugleich

dadurch für uns der Umfang des Menschendaseins, und neue Arten zu denken und empfinden stehen in bestimmten und wirklichen Charakteren vor uns da [...] Das Studium der Sprachen des Erdbodens ist also die Weltgeschichte der Gedanken und Empfindungen der Menschheit.“ (Humboldt 1981, S. 111)

Beim Sprechen, sei es mit einem anderen oder in einem Selbstgespräch, wendet sich der Mensch zu einem Anderen. Daher liegt in ihr ein Dualismus vor. Dies beschreibt er wie folgt: „Besonders entscheidend für die Sprache ist es, dass die Zweiheit in ihr eine wichtige Stelle, als irgendwo sonst einnimmt. Alles Sprechen ruht auf der der Wechselrede, in der, auch unter Mehreren, der Redende die Angeredeten immer sich als Einheit gegenüberstellt. Der Mensch spricht, sogar in Gedanken, nur mit einem Andren, oder mit sich, wie mit einem Anderen“ (Humboldt 1981, S. 138).

Benner deutet die Gedankenschritte der Humboldt'schen Sprachphilosophie folgendermaßen: „Um selber eine Einheit als denkendes und an der Welt tätiges Wesen sein und einzelne Weltinhalte sich aneignen und untereinander in Beziehung setzen zu können, muß der Mensch sein Denken und das von ihm Gedachte in einer Weise verarbeiten, die sowohl seiner Freiheit, sich Welt aneignen zu können, als auch der zeitlichen Wechselwirkung von Denk- und Welttätigkeit angemessen ist. Diese Leistung vollbringt die Sprache. [...] Sprache ist demzufolge eine freie Artikulation unseres Leibes, in der wir unsere Welterfahrung entwerfen, erinnern und mitteilen.“ (Benner 1990, S. 121)

Durch diese Ausführungen über Humboldts Sprachphilosophie ist eindeutig zu erkennen, dass der Erwerb von grundlegenden Sprachkenntnissen aus seiner Sicht eine wichtige vorrangige Stellung bei der Bildung eines Menschen hatte.

Nach diesen bildungs- und sprachtheoretischen Ansichten von Humboldt soll nun die Fragestellung erörtert, ob mögliche Berührungspunkte bzw. Parallelen zwischen den Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn und den Bildungstheorien von Wilhelm von Humboldt vorhanden sind.

5. Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt im Vergleich ihrer Bildungsansichten

In diesem Abschnitt werden die Ansichten von Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt über die Bildung verglichen und dabei insbesondere folgender Frage nachgegangen:

„Welche möglichen Berührungspunkte bzw. Parallelen gibt es zwischen den Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn (14. Jahrhundert) und den Bildungstheorien von Wilhelm von Humboldt (18. Jahrhundert)?“

5.1 Die Wissenschaften (Definition und Einteilung)

Nach Ibn Ḥaldūn ist Wissenschaft die Fähigkeit Wissen zu erwerben und ein Wissenschaftler ist jemand, der in der Lage ist Problematiken in den Wissenschaften selbständig zu lösen. Allein das Auswendiglernen von Definitionen ist kein Zeichen von Gelehrsamkeit. Das Erscheinen der Wissenschaften ist für ihn ein Produkt der Begabung rationalen menschlichen Denkens. Damit der Mensch wissenschaftliche und kulturelle Erkenntnisse gewinnen kann, bedarf es an wichtigen Infrastrukturen. Daher kann nach ihm eine erfolgreiche wissenschaftliche Errungenschaft nur gekoppelt mit der Entwicklung einer Zivilisation geschehen. Die Grundbedürfnisse der Menschen müssen abgedeckt werden und eine Verstärkung muss stattfinden. In der Geschichte kann man daher viele Zentren mit ausgeprägter Zivilisation finden, in denen Wissenschaftler ihre Blütezeit erlebten (vgl. Akyol 2011/2, S. 32). Der Verfasser der *al-Muqaddima* unterteilt die Wissenschaften in Ziele und Methoden. Demgemäß sind für ihn die Überlieferungswissenschaften zielgerichtet und die philosophisch-rationalen Wissenschaften bzw. die Naturwissenschaften die dazu benötigten Hilfsmittellehren. Die Unterschiede beider Wissenschaften sind: Die Naturwissenschaften sind das Produkt von Menschen und weltweit anerkannt, die Überlieferungswissenschaften sind jedoch speziell muslimischer Natur und keineswegs geisteswissenschaftlich. Ibn Ḥaldūn, der die rationalen Wissenschaften als auch Wissenschaften der Philosophie und Weisheit bezeichnete, untergliedert sie in vier Wissenschaftsbereiche: Wissenschaft der Logik, Wissenschaft der Natur bzw. Physik, göttliche Wissenschaften bzw. Wissenschaft der Metaphysik und

Wissenschaft der Mathematik, welches wiederum in Geometrie, Arithmetik, Musik und Astronomie unterteilt ist. Der Gelehrte Ibn Ḥaldūn beschäftigte sich auch intensiv mit der Geschichtswissenschaft, welche er unter die rationalen Wissenschaften einordnete. Für ihn heißt Geschichte, nachdenken, die Wahrheiten und die Beweggründe suchen, deren Weisheiten erkennen. Die Wissenschaft der Historie ist für ihn unter den Wissenschaften der Weisheiten anzusiedeln (vgl. Ev 2007, S. 116).

Wilhelm von Humboldt hingegen, hat so wie auch viele Wissenschaftler seiner Zeit die Wissenschaft als das Streben nach objektiven Erkenntnissen angesehen. Diese Erkenntnisse werden durch methodisch aufgestellte Theorien gewonnen. Die Wissenschaft ist für ihn ein bedeutendes und hohes Gut, welches vom Menschen ergriffen werden muss und ihn bilden soll. Sie darf den Menschen keineswegs nur mit reinem Wissen anhäufen. Die Wissenschaft muss um ihretwillen betrieben werden und nicht einem einfachen Zweck dienen. Nach Humboldt beruht bezüglich der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten alles darauf: „[...] das Princip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen“ (Humboldt 1903, S. 253). Die Wissenschaftler sollten akademische Freiheiten in Forschung und Lehre besitzen und ihr Studium selbst verantworten. Für ihn ist die Universität genau der Ort, an dem die Wissenschaften erhöht und verbreitet werden (vgl. Humboldt 1903, S. 280) und ihre Früchte hervorbringen. Nach ihm ist das Ziel der Universitäten „wissenschaftlich ausgebildete Nationalbürger zu bilden, die sich gleichermaßen durch fachwissenschaftliche, philosophische und moralisch-politische Urteils- und Handlungskompetenz auszeichnen“ (Benner 1990, S. 209). Daher sollte die Lehre an den Universitäten eng mit der Forschung verbunden sein. Die Wissenschaft kann sich nur dann bestmöglich verwirklichen, wenn ein Wissenschaftler sowohl forscht als auch lehrt. Wie zu erkennen ist, geht es bei Humboldt in erster Linie um Menschenbildung und nicht um Berufsausbildung, um wissenschaftliches Denken und nicht um die Wissensanhäufung, um eigenständige Tätigkeit und nicht um Reproduktion und Wiedergabe des Gelernten. Daraus ergeben sich für Humboldt drei Arten von Wissenschaften, welche er auch an seiner von ihm gegründeten Universität in Berlin anbot. Die erste beschäftigt sich mit der Welt, deren Erkenntnisse empirischer Natur sind, wie beispielsweise die Studienrichtungen Chemie, Astronomie und Medizin. Die

zweite Art ist Humanwissenschaft, deren Forschung hermeneutisch geschieht, wie z.B. Literatur- und Geschichts-wissenschaft. Die letzte Art ist die Geisteswissenschaft, deren Erkenntnisse logischer Natur sind, wie beispielsweise Studien wie Mathematik und andere naturwissenschaftliche Richtungen. Ein öffentlicher Austausch zwischen allen Wissenschaftsbereichen der Universität muss unbedingt stattfinden, wofür das Fach Philosophie als Grundwissenschaft eingeführt wurde, welches von allen Studenten belegt werden musste. Somit sollte ein Austausch der Erkenntnisse gewährleistet werden.

Ibn Ḥaldūn hingegen, war selbst gegen die Philosophie und metaphysische Dinge. „In einer ausführlichen Widerlegung der philosophischen Lehren, die besagen, dass sowohl die sinnlich erfassbaren als auch die jenseits der Sinne liegenden metaphysischen Dinge durch Logik zu erfassen seien, stellt Ibn Ḥaldūn fest, dass die Logik nicht passend sei, um die Absichten der Philosophen zu verfolgen.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 473).

Humboldt forderte, dass die Universität unabhängig von staatlichen Einflüssen ihre Forschungen betreiben sollte. Somit konnte akademische Freiheit gewährleistet werden. Die Berliner Humboldt-Universität sah daher eine Konzeption vor, in der sie die Unabhängigkeit durch Aneignung und Finanzierung von eigenen Gütern sichern konnte.

5.2 Lehrinhalte

Damit die kognitiven Fähigkeiten erweitert und gefördert werden können, sollten nach Ibn Ḥaldūn die SchülerInnen zunächst in den Überlieferungswissenschaften (Qur‘ān-, Ḥadīṭ-, Kalāmwissenschaften usw.) unterwiesen werden, weil diese zielgerichtet sind. Für ihn ist die Unterweisung der Kinder in den Qur‘ānwissenschaften eine religiöse Pflicht. Da die islamische Kultur in den muslimischen Ländern ihren Ursprung vom Qur‘ān hat, wurde jede Person intensiv in die Qur‘ānwissenschaften eingeführt, das Lesen wurde schon im Kindesalter erlernt, weil man dies als religiöses Fundament betrachtete. Das spätere Erlernen des Qur‘āns wurde als verpönt angesehen. Ibn Ḥaldūn ist der festen Überzeugung, dass die SchülerInnen weitere Wissenschaften erlernen sollten, und keineswegs nur allein mit Qur‘ānkenntnissen verbleiben dürften.

Als Grund für die Zurückgebliebenheit von den Leuten aus Ifrīqiyā und Mağrib gibt er beispielsweise an, dass sie sich nur mit dem Erlernen der Qur‘ānwissenschaften begnügt haben und keine weiteren Kenntnisse erworben haben (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 988). Daneben sollten als Hilfsmittel die philosophisch-rationalen Wissenschaften bzw. die Naturwissenschaften (Mathematik, Logik, Medizin usw.) den StudentInnen beigebracht werden. Allerdings besteht zwischen beiden Wissenschaften, der Überlieferungswissenschaften und der rationalen Wissenschaften für Ibn Haldūn eine eindeutige Grenze. Die philosophisch-rationalen Wissenschaften sind die Produkte von Menschen und werden von der ganzen Welt akzeptiert, die Überlieferungswissenschaften aber sind keineswegs geisteswissenschaftlicher Natur, sondern sprechen nur die Muslime an (vgl. Ev 2007, S. 115). Der Gelehrte empfiehlt die Themen im Unterricht immer wieder zu wiederholen, von einfach verständlichen zu komplexeren Themen überzugehen. Zuerst sollten die Grammatikregeln der arabischen Sprache, dann Naturwissenschaften wie Geometrie und Arithmetik durchgenommen und danach in die Grundlagen der Qur‘ānwissenschaften eingeführt werden. Denn Fächer wie Grammatik und Arithmetik sind Werkzeuge und Mittel um sich in den Wissenschaften wie Fiqh (Islamisches Recht), Ḥadīṭ (Lehraussagen von Muḥammad) und Tafsīr (Qur‘ānexegese) zu vertiefen (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 979ff). Ziel ist es in erster Linie die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen durch Grammatik- und Mathematikkenntnisse zu steigern, und erst nach Erlangung einer gewissen Verständnisfähigkeit mit dem Qur‘ānunterricht fortzusetzen. Mit dem Qur‘ān zu beginnen wäre also nach ihm der falsche Ansatz.

Wilhelm von Humboldt war mit der Organisation von Bildung seiner Zeit nicht zufrieden, denn diese war gegen die Selbstverwirklichung des Individuums ausgerichtet. Dieses Hindernis zur Erreichung eines Menschheitsideals würde der ganzen Menschheit einen großen Schaden zufügen. Daher mussten nach seiner Auffassung die Ziele, Inhalte, didaktische Prinzipien und methodische Vorgehensweisen des Bildungswesens neu geordnet werden. Deshalb entwickelte Humboldt im Jahr 1809 selbst den Königsberger Schulplan, der ein Modell eines gestuften allgemeinbildenden Bildungssystems ist. Als weiterführende Schulform sollte es nur das Gymnasium geben, weil er selbst gegen eine Mittelschule war. Da sie auf eine spätere Berufsausbildung hinauszielen, würden sie eine von einer formalen Übung der geistigen Kräfte

ablenken. Humboldt setzt sich stark für die Trennung zwischen allgemeiner und beruflicher (spezieller) Bildung ein. Er ist der Ansicht, dass allgemeinbildende Schulen den Berufsschulen vorangehen sollten, um für diese ein Fundament zu bilden. Im Schulplan sind drei Stadien des Unterrichts vorgesehen. Humboldt ist der Meinung, dass sich nur in Form eines dreistufigen, aufeinander aufbauenden öffentlichen Bildungssystems eine allgemeine Bildung erzielt werden kann. Jede Stufe besitzt dabei einen eigenen Aufgabenbereich. Der Unterricht in den Schulen muss nach Humboldt aus mehreren aufeinander folgenden Schulstufen bestehen und es darf nur einen Unterricht geben. Diesen sollen die SchülerInnen unabhängig ihrer Herkunft und Stand gleichermaßen besuchen können um ihre Kräfte entwickeln und eine moralische-idealische Individualität bilden zu können, es soll also eine „Bildung für alle“ geben. Die Elementarschule hat die Aufgabe, sowohl zum Menschen als auch zum Bürger auszubilden. In jeder Unterrichtsstufe sollte es möglich sein, entweder in die nächste Stufe hochzusteigen oder zum Lebensalltag überzugehen. Die Lehrgegenstände der Elementarschule sind Leibesübungen, Zeichnen, Musik, Mathematik, Deutsche Sprache, Religionsunterricht, Lesen und Schreiben (vgl. Humboldt 1903, S. 211). Die in dieser Stufe erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse werden dann im (gymnasialen) Schulunterricht vertieft. Wer die Schule verlässt und unmittelbar in das Berufsleben übergeht, würde somit eine gewisse allgemeine Bildung besitzen. Die nächste Stufe bei Humboldt ist Schulunterricht, welcher insbesondere im humanistischen Gymnasium zu erteilen ist. Dieser soll die SchülerInnen in Mathematik, Sprach- und Geschichtskennntnissen so vertiefen, dass sie nach und nach vom Lehrer unabhängig werden und auf den universitären Unterricht vorbereitet sind. Der Schulunterricht teilt sich in die Hauptfächer Mathematik, Geschichte und Sprachunterricht (auch Fremdsprache) auf und hat keineswegs einen berufsspezifischen sondern einen allgemeinbildenden Charakter. Neben diesen drei Unterrichtsgegenständen sollte es im Gymnasium nach Humboldt auch Unterricht in Zeichnen, Gymnastik und Musik geben, damit die SchülerInnen besondere Kräfte und Fähigkeiten entfalten können. In der dritten Stufe, der Universität, wo man Einsicht in die Wissenschaften erfährt, sollte die Lehre eng mit der Forschung verbunden sein. In ihr sollten StudentInnen „gleichermaßen durch fachwissenschaftliche, philosophische und moralisch-politische Urteils- und

Handlungs-kompetenz“ (Benner 1990, S. 209) ausgezeichnet werden. In ihr sind die Studierenden nicht mehr Lernende, sondern forschen selbstständig und der Professor leitet und unterstützt sie dabei. Der Unterschied zur Schule ist, dass es an der Universität darum geht, „über diese bereits existierenden Kenntnisse hinauszugehen und in gegenseitigem Austausch von Gedanken neue Einsichten zu gewinnen, neue Zusammenhänge zu erfassen oder neue Fragen und Probleme zu stellen“ (Lahner 2013, S. 51).

5.3 Lehrmethoden

Der Bereich der Lehrmethoden in der Erziehungswissenschaft nimmt beim Verfasser der al-Muqaddima eine zentrale Stellung ein und ist sehr umfangreich beschrieben. Für Ibn Ḥaldūn ist Erziehung und Bildung ein Beruf und Handwerk zugleich. Die Lehrkraft soll sich nur auf ihre eigentliche Aufgabe konzentrieren und für ihre Leistungen honoriert werden. Er ist der Meinung, dass alle Fähigkeiten und Fertigkeiten substanzieller und sentimentaler Natur sind und es deshalb nötig ist, Bildung und Erziehung direkt von einer Lehrperson zu erwerben. Damit dies auch bei den Empfängern gut ankommt, bedarf es angemessener Lehrmethoden. Der Gelehrte Ibn Ḥaldūn ist Befürworter von Wiederholungen im Unterricht, dass von einfach verständlichen zu komplexeren Themen übergangen werden sollte. Daher müssen zuerst die Grammatikregeln der arabischen Sprache, dann Naturwissenschaften wie Geometrie und Arithmetik durchgenommen und danach die Unterrichteten in die Grundlagen der Qur‘ānwissenschaften eingeführt werden. Ziel ist es dabei, in erster Linie die kognitiven Fähigkeiten der SchülerInnen durch Grammatik- und Mathematikkenntnisse zu steigern und erst nach Erlangung einer gewissen geistigen Kompetenz mit dem Qur‘ānunterricht fortzusetzen. Bei der Bildung von Kindern ist für ihn die Effektivität sehr wichtig. Die SchülerInnen sollten mit wenig Einsatz von Zeit und Energie große Fortschritte machen. Die Ausbildung sollte für sie in jeder Hinsicht sparsam sein. Sparsam heißt, dass sie mit den ausgerüsteten Lerntechniken schnellstmöglich ihr Ziel erreichen sollen. Daher wäre es angebracht, dass die StudentInnen nicht mit technischen Begriffen überlastet werden. Die LehrerInnen haben die Aufgabe, die wichtigsten Inhaltsthemen der verschiedenen Fächer auszuwählen und diese komprimiert an die Lernenden

weiterzugeben. Lehrwerke sollten jedoch nicht stark verkürzt sein, denn Werke, die mit sehr kurzen Sätzen und wenigen Wörtern zusammengefasst werden, sind für die Lernenden schwer verständliche Bücher. Der Lehrende sollte ein Thema mehrmals mit verschiedenen Ausdrucksweisen und Methoden den SchülerInnen präsentieren, damit sie eventuelle Wissensdefizite ausgleichen und das Thema besser verstehen können. Bei der Erziehung von Kindern empfiehlt er den Lehrenden und den Eltern niemals eine bestrafende Haltung anzunehmen. Die Lehrkraft sollte stets freundlich und verständnisvoll handeln. Durch gegenseitigen Respekt würde nach seiner Ansicht eine ideale fruchtbare Unterrichtsbeziehung entstehen. Im Unterricht sollte jedes Individuum sich frei äußern und seinen Emotionen freien Lauf geben können. Ibn Ḥaldūn räumt dem Lehrervortrag als Methode einen großen Stellenwert ein und sagt, dass die SchülerInnen ihr Wissen manchmal durch Unterricht und manchmal durch Nachahmung und Suggestionen erlangen. Einen Nachteil jedoch sieht er hierbei, nämlich dass Vorträge zumeist auswendig gelernt werden und dies wiederum sehr viel Zeit beansprucht und daher ineffektiv und unwissenschaftlich sind. Lernen am Modell ist eine weitere Methode, die für den Verfasser der al-Muqaddima wichtig erscheint. So wie der Vater für den Sohn stets eine Vorbildfunktion einnimmt, sind Lehrerinnen für SchülerInnen oftmals Vorbilder, weil sie ein Modell darstellen. Deshalb sollten sie moralisch und physisch als Vorbilder agieren und versuchen soweit wie möglich wenig Fehler zu begehen. Da das kollektive Zusammenleben in der Gesellschaft ein Hauptanliegen für Ibn Ḥaldūn darstellt, weil jedes Individuum der Hilfe des anderen bedarf, ist er für den Einsatz der Unterrichtsmethode Gruppenarbeit und Teamwork. „Learning by doing“ ist eine weitere Methode, die der Wissenschaftler für wichtig ansieht. Ibn Ḥaldūn lobt jeden, der Wissensreisen unternimmt um von einem Lehrer zu lernen. Er ist der Meinung, dass diese Art von Wissenserwerb zur Vervollkommnung bei der Bildung eines Einzelnen führt. Der Gelehrte meint des Weiteren, dass sich niemand jede Sprache, jedes Handwerk oder jede Disziplin gleichermaßen aneignen kann, dass das Erstgelernte ein Hindernis darstellt für das, was als zweites gelernt wird. Daher sollte sich jemand nur in einem Bereich spezialisieren, nur einen Beruf erlernen oder sich nur in einer wissenschaftlichen Disziplin vertiefen. Die SchülerInnen hingegen sollten in ihrer Muttersprache, die vollkommener ist als die anderen Sprachen, ausgebildet werden. Damit die Studierenden durch Einsatz von

verschiedenen Lehrmethoden nicht durcheinandergebracht werden und damit ihre Lernlust nicht verschwindet, empfiehlt Ibn Ḥaldūn, dass die Lehrkräfte sich nur auf die vorgenommenen Themen konzentrieren und sie nicht vermischen sollen. Ibn Ḥaldūn's Methode beim Studium der Wissenschaften ist, Wissen stufenweise zu erwerben, damit das Verständnis fest verankert wird. Daher soll die Unterweisung in Form von einer dreifachen Wiederholung geschehen. Je nach Veranlagung der SchülerInnen kann es bei einigen weniger nötig sein. Hieraus können wir erkennen, dass er dadurch gewisse Bildungsstufen vorgibt, wie Primär-, Sekundär- und Tertiärbereich. Des Weiteren legt er einen großen Wert einerseits auf genaue Zeitplanung im Unterricht und andererseits auf Einsatz von verschiedenen Wiederholungsmethoden, mit denen die SchülerInnen das Thema verstehen können. Der Gelehrte kritisiert das Auswendiglernen als Methode, weil er der Meinung ist, dass die StudentInnen, trotz zeitaufwändigen Auswendiglernen am Ende unfähig sind eigenständig wissenschaftliche Diskurse zu führen. Die Unterrichtsmethode „Rundgespräch“ spielt auch bei Ibn Ḥaldūn eine wichtige Rolle, denn durch diese Methode übt man das freie Reden, damit wird das Selbstvertrauen gestärkt und die Hemmschwelle bei der Teilnahme an Diskussionen überwunden. Eine weitere Methode, welches der Sozialwissenschaftler als notwendig betrachtet ist, dass ein Thema zuerst ganz konkret beschrieben und dann langsam abstrahiert werden sollte, denn viele SchülerInnen nehmen bildhafte Informationen schneller und langwirkender auf als nur sinnhafte. Bei den Unterrichtsinhalten ist es für Ibn Ḥaldūn sehr wichtig, die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen immer im Blick zu haben. Hierbei sollten lebensnahe Beispiele gegeben werden, in welches sich die SchülerInnen hineinversetzen können. Das bedeutet, dass je lebensfremder die Beispiele sind, desto schwieriger deren Assoziation für die SchülerInnen ist.

Wilhelm von Humboldt hat sich sehr intensiv mit der Theorie der Bildung befasst. Für ihn war es in erster Linie wichtig die Bildung neu zu strukturieren und zu institutionalisieren. Bezüglich Lehrmethoden findet man eher wenige Anhaltspunkte in seinen Schriften. Er war der Ansicht, dass der Unterricht in der Elementarstufe so ausgerichtet sein sollte, dass die SchülerInnen durch Einsicht und Handeln produktiv lernen können. Daher war er strikt gegen Methoden wie Auswendiglernen von Regeln, Abfragen oder Frontalunterricht. Im Sprachunterricht des Gymnasiums, welchem er eine große Rolle für die

Allgemeinbildung der SchülerInnen zuwies, sollte das auswendige Aufsagen von ausgewählten lateinischen und griechischen Texten vermieden werden und stattdessen „die linguistische, grammatikalische und syntaktische Aneignung“ (Benner 1990, S. 194) im Vordergrund stehen. Hier sieht man nun eine starke Parallele zwischen seiner und Ibn Ḥaldūn's Ansichten, nämlich, dass das Auswendiglernen die SchülerInnen hindere sich frei zu entfalten. Stattdessen sollten sie durch Begreifen und Verstehen ihre Persönlichkeit entwickeln und ihre Kompetenzen erweitern. Weitere Unterrichtsmethoden, die von Humboldt empfohlen wurden, waren Anregung der Selbständigkeit der SchülerInnen, vom Leichten zum Schwierigen übergehen, welches auch der Ibn Ḥaldūn'schen Methode der mehrfachen Wiederholungen mit dem Übergang von einfacheren zu komplexen Themen ähnelt, und von der Nachahmung zur Produktiven Selbstbildung übergehen. Des Weiteren sollten die SchülerInnen im Unterricht eine zentrale Stellung besitzen, ein Lehrer/eine Lehrerin sollte sechs bis sieben SchülerInnen höchstens 15 Minuten lang unterrichten, danach sollten ältere SchülerInnen als Tutor gegenüber der Jüngeren fungieren und ihnen nichtverstandene Inhalte nochmals erklären. Wie man unschwer erkennen kann, hat diese Tutorentätigkeit auch eine gewisse Ähnlichkeit zu Ibn Ḥaldūn's befürwortete Methode von „Learning by doing“, wobei hier das „doing“ durch eine gewisse Evolution zum „teaching“ vervollständigt wurde. Der Sinn einer solchen Methode war es nach Humboldt, dass die „Erziehung eine Hilfe zur Selbstentwicklung und Selbstbestimmung der Kinder bieten sollte, und daß sich die Kinder im Lernprozeß vom Objekt zum Subjekt wandeln und durch das produktive Erlernen ihre inneren Kräfte ausbilden sollten“ (Wang 1996, S. 86).

5.4 Formale Bildung

Ibn Ḥaldūn weist darauf hin, dass in der Anfangsphase die islamische Bildungsarbeit erst einen nicht-formellen Charakter besaß, welche sich nur an Erwachsene richtete. Der Wechsel zur formellen Bildung geschah nach der Auffassung, dass Lehrtätigkeiten als Beruf aufgefasst werden und LehrerInnen für diese Beschäftigung einen Lohn erhalten sollten. Bildungsaktivitäten sollten geregelt, organisiert, zielgerichtet und in vorgeschriebenen fixen Zeiten abgehalten werden. Somit befürwortet er die formelle Bildung. Auch legt er einen sehr großen Wert auf die schulische Bildung und vertritt die Ansicht,

dass man sein Wissen nur durch Besuch von Lehrveranstaltungen, die durch Fachlehrkräfte erteilt werden vervollkommen kann. Daneben ist aber für Ibn Ḥaldūn auch die nicht-formelle Bildung von großer Bedeutung, weil das Lernen, nicht nur während der Schulzeit, sondern ein Leben lang andauert. In seinem Werk stellt er auch viele Bildungsmethoden außerhalb des Schulbereiches dar, wie die Berufsausbildung, Moscheepredigten und das Verfassen von Briefen und Publikationen. Ein weiterer nicht-formeller Bildungsbereich, den er lobt ist die Kunst des Disputierens und der Dialektik, denn bei solchen Veranstaltungen können äußerst fruchtbare Ergebnisse erzielt werden.

Für den Bildungsreformer Humboldt dagegen kommt ausschließlich nur die formale Bildung in Frage. Seine Theorie der institutionalisierten Bildung beinhaltet vier Grundsätze: Allgemeine Menschenbildung und Berufsausbildung müssen voneinander getrennt sein und letzteres dem Ersten folgen; der Unterricht in den Schulen muss aus mehreren aufeinander folgenden Schulstufen bestehen und es darf nur einen Unterricht „für alle“ geben; der Staat darf bei den Bestimmungen der Bildungsinhalte keinen Einfluss haben, sondern nur die äußeren Rahmenbedingungen für die Bildung schaffen; Schulen und Universitäten tilgen die Untertanenmentalität und bereiten die Freiheit vor, in dem die SchülerInnen sich darin selbstverwirklichen. Durch die Einführung eines einheitlichen Bildungswesens war es für Humboldt das Ziel, die Alphabetisierung voranzutreiben. Was nicht das Ziel einer Allgemeinbildung hatte wurde bei den Entwicklungsstufen des Königsberger Schulplans von Humboldt nicht berücksichtigt.

5.5 LehrerInsein und LehrerInberuf

Da es keinen Zweifel an der Notwendigkeit von LehrerInnen gibt, legt Ibn Ḥaldūn einen großen Wert auf die Lehrtätigkeit und weist darauf hin, dass man sich ohne Lehrkraft kein Wissen aneignen kann. Weil die SchülerInnen sehr oft ihre LehrerInnen nachahmen, da sie ihnen als Modell dienen, sollten diese Personen unbedingt moralisch und physisch als Vorbilder agieren und versuchen soweit wie möglich ihre Fehler zu minimieren (vgl. Ibn Haldun 1998, Mukaddime 1, S. 466). Von den damaligen Lehrkräften erwartete man, dass sie die Zöglinge in Religionsunterricht, Geschichte, Rhetorik, schönes und

sinnvolles Sprechen, ethischen und sozialen Lebenshaltungen unterweisen. Sie waren also nicht nur in ihrem Fachbereich tätig, sondern erteilten auch Unterricht in religiösen und ethischen Themen. Nach Ibn Ḥaldūn sollten LehrerInnen sich nur auf ihre eigentliche Aufgabe als Lehrkraft konzentrieren, für ihre Leistungen honoriert werden und somit keine anderen Einkommenswege suchen. Er war also für die Professionalisierung des LehrerInberufs. Außerdem sollte im Unterricht ein gegenseitiger Respekt zwischen SchülerInnen und Lehrenden herrschen und die Lehrkraft eine liberale Stellung einnehmen, damit sich die SchülerInnen geistig und seelisch entfalten können. Zurzeit von Ibn Ḥaldūn hatten die Gelehrten eine solch große Stellung, dass viele Studenten weite Wege zurücklegten, um von ihnen unterrichtet zu werden. Daher lobt der Wissenschaftler jeden, der für das Erlernen von Wissen lange und strapazierende Reisen auf sich nimmt um sich weiterzubilden. Da der Gelehrte strengstens gegen das Auswendiglernen als Unterrichtsmethode ist, gibt er die Hauptschuld den Lehrenden, weil diese durch falsche Methoden, den Lernenden unnötig das Lernen erschweren und so ihre Zeit vergeuden. Daher haben die Lehrkräfte die Hauptaufgabe, die bereitwilligen SchülerInnen so zu fördern, dass diese zügig ohne Unterbrechung ihre schulische Ausbildung abschließen können. Den Unterrichtsstoff sollen sie dabei mit geeigneten Methoden so effektiv wie möglich an die SchülerInnen übermitteln. Die PädagogInnen hingegen, die im non-formellen Bereich tätig sind, sollten sich im Dienste der Gemeinde sehen. Auch sie sollten als Vorbilder agieren, demütig und bescheiden sein und sich nicht in politische Debatten verwickeln lassen. Sie haben immer die Wahrheit zu sagen. Er geht sogar so weit, dass er von ihnen verlangt sich sorgsam anzuziehen und beim Essen und Trinken auf Mittelmaß zu achten (vgl. Gün 2002, S. 57). Weiteres haben die LehrerInnen sich in ihrem Fachgebiet und in anderen Bereichen entsprechend weiterzubilden, fundierte Allgemeinbildung zu besitzen, um viele Fragen der SchülerInnen beantworten zu können, und darüber hinaus sich durch Studium didaktische Grundkenntnisse anzueignen.

Der Deutsche Bildungstheoretiker Humboldt sah die Aufgabe der Lehrperson darin, dass er die Kinder so erzieht, dass sie sich selbst entwickeln und selbstbestimmen können, so dass damit ihre inneren Kräfte herausgebildet werden können. Wichtig für ihn war es, dass den SchülerInnen seitens der Lehrkraft viel Freiheit gewährt wird, so dass sie ihre Kräfte frei entfalten

können. Eine weitere Parallelität bei den Bildungsansichten beider Gelehrten ist, dass Humboldt, genau wie bei Ibn Ḥaldūn gegen das sinnlose Auswendiglernen war. Es sollte im Sprachunterricht vermieden werden, dass ausgewählte lateinische und griechische Texte auswendig aufgesagt werden. Es sollte stattdessen „die linguistische, grammatikalische und syntaktische Aneignung“ (Benner 1990, S. 194) im Vordergrund stehen. Auch hat Humboldt ähnlich wie bei Ibn Ḥaldūn der Ausbildung von LehrerInnen eine enorm große Bedeutung beigemessen. Insbesondere bekamen Gymnasiallehrer eine spezielle Ausbildung und LehrerInnen mit nur einem Theologieexamen durften nicht mehr unterrichten. Humboldt hat für Schulamtsbewerber neue Prüfungen eingeführt, in denen diese in ihren philologischen, historischen und mathematischen Kenntnissen geprüft wurden. Mit dieser Umstrukturierung wurde zugleich auch die bessere Vergütung der LehrerInnen eingeführt. Über den Universitätsprofessor und seiner Aufgabe stellt Humboldt klar, dass er nicht mehr ein Lehrer im Sinne von Elementar- und Schulunterricht, sondern lediglich die Forschung seiner StudentInnen leitet und sie dabei unterstützt.

5.6 Berufsausbildung

In seinem Werk Al-Muqaddima ordnet Ibn Ḥaldūn die Berufsausbildung in den Bereich der non-formellen Bildung ein. Neben der formellen Bildung hat auch dieser Bereich für ihn eine große Bedeutung. Ein Beruf lässt sich durch eine praktische Berufsausbildung am besten erlernen; allein die theoretischen Kenntnisse reichen für die Ausübung dessen nicht aus. Berufe sind für ihn deshalb so wichtig, weil sie die kognitiven Fähigkeiten der Individuen erweitern; damit wird ein besseres Verständnis und das Zusammenspiel der Gemeinschaft gefördert (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 401). Zur Berufsausbildung zählt er jene Berufe, die Lehrlinge direkt von einem Meister erlernen, wie die meisten handwerklichen Berufe. „Die Fertigkeit des Lehrlings in einem Handwerk und das Erlangen seiner Fähigkeit entspricht der Qualität der Lehre und der Fähigkeit des Lehrenden“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 366). Er gliedert die Handwerke in zwei Bereiche. Das „notwendige Handwerk“ ist die Landwirtschaft, Baukunst, Schneiderei, Zimmerei und Weberei. Das „durch ihr Objekt veredelte Handwerk“ ist die Geburtshilfe, Schreibkunst, Verlag, Gesang (schönes Rezitieren) und Medizin (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima,

S. 374). Für den Lehrling ist es wichtig, dass er sich in seiner Berufsausbildung vertieft und spezialisiert. Bemerkenswert dabei ist, dass Ibn Ḥaldūn der Ansicht ist, dass man nach Abschluss einer Berufsausbildung nicht mehr einen zweiten Beruf genauso gut erlernen kann, weil die Seele schon mit einer Fertigkeit „gefärbt“ und so geschwächt ist, dass sie nicht mehr bereit ist vollständig eine neue Fertigkeit aufzunehmen. Somit ist Ibn Ḥaldūn ein Gegner von Umbildungsmaßnahmen und Quereinsteigern.

Im Gegensatz zu Ibn Ḥaldūn meint Humboldt aber, dass alle Bildungswege, die auf einen Beruf abzielen „nur eine Ausbildung“ ist. Handwerker seien nicht „ungebildet“ sondern „ihre „Bildung“ besteht nicht darin, was sie als Handwerker können, sondern darin, dass sie darüber hinaus auch kulturelles Wissen und akademische Interessen haben. Sie sollten auch klassische Sprachen studieren, um sich zu „vervollkommen““ (Kuhlmann 2013, S. 48). Bildung jedoch „sollte dem Menschen helfen, zu sich selbst zu finden und alle Anlagen und Kräfte möglichst in Harmonie und in der richtigen Verhältnismäßigkeit zu entfalten. Bildung darf dabei weder ökonomischen, noch beruflichen oder politischen Interessen dienen“ (Kuhlmann 2013, S. 48). Nach Humboldts erstem Grundsatz, sollen die allgemeine Menschenbildung und die Berufsbildung nicht miteinander vermischt werden. Allgemeinbildende Schulen sollten demnach den Berufsschulen vorangehen, sonst hätten die Berufsschulen kein Fundament auf dem sie aufbauen können. Nach seinem erarbeiteten Königsberger Schulplan sollte es nur eine weiterführende Schulform geben, und zwar das Gymnasium. Humboldt war gegen eine Mittelschule, denn diese würde auf eine spätere Berufsausbildung hinauszielen und nach seiner Meinung nach eine Ablenkung gegen eine formale Übung der geistigen Kräfte darstellen. Spezialschulen für Lehrberufe wurden von Humboldt bei seinem Schulplan nicht berücksichtigt, weil sie nicht nach Allgemeinbildung strebten. Nach seiner Auffassung sollten diese erst nach Abschluss des Schulunterrichts folgen, also nachdem die allgemeine Menschenbildung erfolgt war, worauf dann erst die Berufsausbildung aufbauen sollte.

5.7 Vernunft und Logik

Ibn Ḥaldūn's Ansicht nach haben Logik und Verstand des Menschen beim Lernen eines Lehrstoffes eine zentrale Bedeutung. Ein zentraler Gedanke von

ihm ist, dass der Mensch sich erst durch den Einsatz des Verstands vom Tier unterscheidet. Dieser hat für ihn mehrere Funktionen. Alle Erkenntnisse werden durch die Sinne voneinander separat und unverbunden wahrgenommen. Die Logik aber ist die Instanz, die all diese isolierten Erkenntnisse bündelt und vereint (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 406f). Durch den Einsatz von Logik werden Sinneswahrnehmungen verbildlicht und der Verstand geschärft. Ibn Ḥaldūn zählt dabei drei Stufen des Verstands auf: Erfahrungen, die man nach dem unterscheidenden Verstand erlangen kann; unterscheidender Verstand, der durch die Handlungen zustande kommt und spekulativer Verstand, der durch die Gelehrten erklärt wird (vgl. Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 409f). Da der Mensch die Aufgabe besitzt die Gesellschaft aufrecht zu erhalten, muss er unbedingt seinen Verstand und seine Logik für das Wohlergehen der Bevölkerung einsetzen. Somit wird er dem Schöpfungsgrund Gottes gerecht und zeigt mit Stolz seinen Unterschied zu den anderen Geschöpfen, insbesondere zu den Tieren. Der Gelehrte war gegen den Einsatz der Logik für die Erklärung von metaphysischen Begebenheiten, somit auch gegen die Philosophie. „In einer ausführlichen Widerlegung der philosophischen Lehren, die besagen, dass sowohl die sinnlich erfassbaren als auch die jenseits der Sinne liegenden metaphysischen Dinge durch Logik zu erfassen seien, stellt Ibn Ḥaldūn fest, dass die Logik nicht passend sei, um die Absichten der Philosophen zu verfolgen.“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 473). Die Logik sollte durch eindeutige Indizien den Verstand so klären, dass eine richtige Beweisführung vorgelegt werden kann.

Wilhelm von Humboldt, der von den Ideen der Aufklärung begeistert war, räumte der menschlichen Vernunft, genau wie Ibn Ḥaldūn auch einen enormen Stellenwert ein. Doch im Gegensatz zu Ibn Ḥaldūn, der die Vernunft als Gabe Gottes an den Menschen betrachtet, ist die Vernunft für Humboldt die höchste Instanz menschlichen Denkens. Nur die Vernunft allein kann dem Menschen vollkommene Freiheit gewährleisten. „Weder Gott noch staatliche Interessen dürfen den Zweck der allseitigen Bildung vorgeben, alles – der einzelne Mensch, die Gemeinschaft der Menschen und der Staat – muss sich am Maßstab der Vernunft messen. Nichts darf mit Macht begründet werden, jedes Handeln muss aus Vernunft, nicht aus subjektiver Willkür oder aus Unterwerfung unter eine höhere Macht erfolgen“ (Lahner 2011, S. 30). Daher besitzt die Vernunft die Aufgabe Gesetze zu entwerfen, welche dem Menschen Freiheiten zusprechen. Nicht nur in der

Schule allein sollten die SchülerInnen ihre Logik einsetzen lernen, sondern auch an der Universität ordnete Humboldt an, dass jeder neben seinem Studium auch das Studienfach „Philosophie“ belegen muss.

5.8 Erkenntnis und Begreifen

Für Ibn Ḥaldūn besteht der Mensch aus Körper und Geist. Der Körper ist dabei das Werkzeug des Geistes. Der Mensch hat verschiedene Sinne um mit seiner Umwelt in Verbindung zu treten und Erkenntnisse zu erzielen. Ibn Ḥaldūn sagt, dass Gott den Menschen mit dem Seh- und Hörsinn ausstattete und ihm die Möglichkeit gab, seine Sinne nach außen preiszugeben. Er unterscheidet drei Wege des Begreifens. Eines geschieht, wie beschrieben, durch die fünf Sinnesorgane und das zweite durch den Verstand. Die letzte Art des Begreifens geschieht durch die Weitergabe der Informationen von unsichtbaren Lebewesen, wie Engel und Geister. Die Vernunft selbst kann aber diesen Weg nicht erklären, sondern die Quelle dieser Information ist der Qur'ān, also Gottes Wort.

Wilhelm von Humboldts Ansicht hingegen konnten objektive Erkenntnisse nur durch die Wissenschaft erzielt werden, welche durch methodisch geklärte Theorien gewonnen werden. Daher ist die Wissenschaft für ihn ein bedeutendes und hohes Gut, welches vom Menschen ergriffen werden muss und ihn weiter bilden soll. Humboldt war der Ansicht, dass der Mensch sich unbedingt bilden und seine Erkenntnisse vermehren muss, damit er wirken kann, denn nur durch das Begreifen und Verstehen kann der Mensch seine Persönlichkeit entfalten und somit seine Stärken herausfinden. Durch das Heranreifen vom Begreifen und Verstehen wären nach Humboldt die SchülerInnen in der Lage den Sachverhalt eines Gegenstandes auf andere Bereiche zu übertragen.

5.9 Sprache und Sprachlehre

Der Verfasser der al-Muqaddima schreibt, dass niemand sich jede Sprache gleichermaßen aneignen kann. Er ist der Meinung, dass das Erstgelernte eine Hürde für das ist, was als zweites gelernt wird. Daher sollten die SchülerInnen nach seiner Ansicht in ihrer Muttersprache, die vollkommener ist als die anderen zusätzlich gelernten Sprachen, ausgebildet werden (vgl. Ibn Haldun

2011, Mukaddime 2, S. 997f). Nach Ibn Ḥaldūn's Vorstellung wäre es sinnvoll, zuerst die Grammatikregeln der arabischen Sprache, danach die Naturwissenschaften wie Geometrie und Arithmetik weiter durchzunehmen und anschließend in die Grundlagen der Qur'ānwissenschaften einzuführen. Nach ihm kann man eine Sprache durch Belehrung erwerben. Er ist der Auffassung, dass eine Sprache nicht allein nach den Grammatik- und Theorieregeln erlernt werden kann, sondern sich besser durch Zuhören, Memorieren und Wiederholen aneignen lässt. Seine Methode bei der Sprach-erziehung ist zuerst wiederholtes Hören und anschließend wiederholtes Sprechen (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1014). Im Sprachunterricht empfiehlt er neue Vokabeln und ihre Ergänzungen durch mehrmaliges Anhören auswendig lernen zu lassen, insbesondere sollten viele arabische Redewendungen auswendig gelernt werden.

Für Wilhelm von Humboldt dagegen ist die Sprache das entscheidende Medium zwischen „Ich“ und „Welt“. Sie ist für ihn eine Bedingung des Menschseins. Jede Art von Kommunikation zwischen den Menschen untereinander bedarf der Sprache. Nur mit der Sprache kann ein gesellschaftlich-kulturelles Zusammenleben funktionieren und damit auch eine Bildung erst möglich werden. Der Mensch ist für ihn von Natur aus sprachlich geprägt. Nachdem er zweimal nach Spanien gereist war, entschied er sich endgültig ein eigenes sprachwissenschaftliches Studium zu vollziehen. Er war der Meinung, dass man von fremden Kulturen und von deren Sprachen vieles lernen könnte. Er setzte sich im Laufe seines Lebens mit mehr als hundert Sprachen auseinander, unter anderem mit europäischen, asiatischen, baskischen, afrikanischen und arabischen Sprachen. „In Wort und Schrift soll er neben seiner Muttersprache das Französische, Englische, Italienische, Spanische, Griechische, Lateinische, Baskische, Provençalische, Ungarische, Tschechische und Litauische gut gekannt haben“ (Benner 1990, S. 124). Das Grundgerüst seiner Sprachphilosophie besteht aus fünf Eckpfeilern (vgl. Menze 1965, S. 216): 1- „Der Mensch ist nur Mensch durch Sprache“. Sprache und Mensch bedürfen sich gegenseitig. 2- Der Mensch wird durch die Sprache zu einem „animal sociale“. 3- Die Sprache vermittelt zwischen Ich und Welt. Jede Sprache hat seine eigene Weltansicht. 4- Der Mensch kann durch Sprache Bildung und Verstehen genießen. 5- Sprache ist eine Tätigkeit, die ständig den Geist anspannt. Für den Sprachphilosophen Humboldt ist die Sprache kein fertiges Werk (Ergon), sondern eine geistige

Tätigkeit (Energeia). Die Sprache und die intellektuelle Tätigkeit sind Eins und unzertrennlich voneinander. Die Sprache hat für Humboldt einen sozialen Charakter, denn „die Sprache muss nothwendig zweien angehören und ist wahrhaftig ein Eigenthum des ganzen Menschgeschlechts“ (Humboldt 1963, S. 437). Da für ihn jede Sprache eine Weltsicht besitzt, sollte der Mensch mehrere erlernen um damit seine Vorstellungen über die Welt zu erweitern. Er ist deswegen für Mehrsprachigkeit. In seinem erarbeiteten Schulplan hatte die Muttersprache im Elementarunterricht eine wichtige Rolle. Sie sollte die Kinder befähigen jedes bestimmte Wort klar zu begreifen. Noch eine größere Bedeutung hatte der Sprachunterricht in der Allgemeinbildung im Gymnasium. Die SchülerInnen mussten in den ersten Schuljahren alte Sprachen wie Griechisch und Latein und später moderne Sprachen wie Französisch, Englisch, Italienisch und Spanisch lernen.

5.10 Menschenbild

Ibn Ḥaldūn ist ein Wissenschaftler, der sich mit sozialen Phänomenen auseinander gesetzt hat. In seinem Werk al-Muqaddima beschäftigt er sich hauptsächlich mit der Theorie der menschlichen Zivilisation. Er betrachtet den Menschen zunächst einmal aus dem Blickwinkel des Qur'āns. Nach dem Qur'ān ist der Mensch Statthalter auf Erden und ist beauftragt von Gott die Erde zu verwalten und für Ordnung zu sorgen. Gott hat ihm das Richtige und das Falsche aufgezeigt. Dabei stattete er ihn mit dem Seh- und Hörsinn aus und gab ihm die Möglichkeit seine Sinne nach außen preiszugeben. Als Individuum besitzt der Mensch in der Gesellschaft die wichtige Aufgabe, sie aufrecht zu erhalten und fortzuführen. Für den Gelehrten besteht der Mensch aus Körper und Geist (nafs). Der Körper mitsamt seinen Organen ist das Werkzeug des Geistes. Der Körper begreift nur substanzielle und geistliche Themen, der nafs jedoch begreift die Dinge die geistlicher Natur sind unmittelbar und die, die substanzieller Natur sind, durch die Sinnesorgane (vgl. İbn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 954f). Für ihn ist der Mensch von Natur aus neugierig und offen für alles, deshalb ist es eine Notwendigkeit ihm Bildung und Erziehung anzubieten. Durch die Bildung kommt es nach seiner Meinung nach zur kognitiven und affektiven Entwicklung von SchülerInnen. So wie Nahrungsmittel die körperliche Entwicklung vorantreiben, ist der Erwerb von

geistiger Nahrung essenziell für den Menschen. Für ihn sind Wissenschaften ein Produkt der Begabung menschlichen Denkens, denn unter vielen Lebewesen ist nur er allein mit einem rationalen Denkvermögen ausgestattet. Doch damit der Mensch wissenschaftliche und kulturelle Erkenntnisse gewinnen kann, bedarf es bestimmter Infrastrukturen in der Gesellschaft. Einerseits müssen die Grundbedürfnisse abgedeckt werden und zweitens muss eine Verstärkung stattfinden, weil er der Meinung ist, dass der Mensch keine wissenschaftlichen Erkenntnisse ohne die Zivilisation erringen kann, weil jedes Individuum die Hilfe des anderen bedarf. Der Mensch ist von Natur aus hilfsbedürftig. Die Menschen haben keinen Ausweg als sich gegenseitig zu unterstützen und zusammenzuarbeiten. Daher kann man gut beobachten, dass sich in der Geschichte viele Zentren mit ausgeprägter Zivilisation etablierten, in den die Wissenschaft ihre Blütezeit erlebte (vgl. Akyol 2011/2, S. 32).

Als ein Neuhumanist ist Wilhelm von Humboldts Menschenbild hingegen eng gekoppelt mit den Ideen der Aufklärung, weil diese der menschlichen Vernunft einen hohen Stellenwert einräumten. Humboldt beschäftigte sich in seiner Schrift *„Plan einer vergleichenden Anthropologie“* mit dem Menschen und seinen Aufgaben. Darin schreibt er, dass das Studium über den Menschen sehr wichtig ist. Für ihn soll der Mensch seine Kräfte möglichst so „höchst“ und „proportionirlichst“ bilden, um als „Ganzes“ im Menschen wirken zu können“ (vgl. Lahner 2011, S. 29). Mit diesen Kräften sind im Allgemeinen die kognitiven, affektiven und psychomotorischen Lernzielbereiche gemeint. Der Mensch soll durch seine gewonnenen Erkenntnisse wirken, insbesondere mit dem Erlernen von verschiedenen Sprachen und (vgl. Kuhlmann 2013, S.48). Es gibt nach Humboldt eine bildende Wechselwirkung zwischen dem Menschen und der Welt. Durch „Entfremdung“ kann man diese bildende Wechselwirkung unterscheiden. Für Humboldt ist daher ohne Entfremdung keine Bildung möglich, weil sowohl die Entfremdung als auch die Rückkehr aus der Entfremdung beidseitige Bestandteile für die Bildung des Menschen ist. Auch hatten Humboldts Anthropologiegedanken ethnographische Hintergründe, welche man sowohl aus den Beschreibungen zum Volkstum und der Sprache der Basken als auch über die außereuropäischen Naturvölker herauslesen kann. Genau wie bei Ibn Ḥaldūn ist die Vernunft für Humboldt die höchste Instanz menschlichen Denkens, weil sie nur allein dem Menschen die vollkommene Freiheit geben kann. Daher hat nach seiner Ansicht die Vernunft die Aufgabe,

Gesetze zu entwerfen, welche die Freiheiten des Menschen gewährleisten. Weiterhin sieht er die Bestimmung und Vollendung des Menschen in der Schaffung seiner idealistischen Individualität, welches nur durch die Aneignung des antiken griechischen Menschenbilds geschehen kann. Daher hat er eine neuhumanistische Bildungstheorie aufgestellt, welche den Menschen eine zentrale Stellung einräumt. Das Ideal der Menschlichkeit beschreibt Humboldt wie folgt: „Wenn es eine Idee gibt, die durch die ganze Geschichte hindurch in immer mehr erweiterter Geltung sichtbar ist, so ist es die der Menschlichkeit, das Bestreben, die Grenzen, welche Vorurteile und einseitige Ansichten aller Art feindselig zwischen die Menschen stellen, aufzuheben und die gesamte Menschheit, ohne Rücksicht auf Religion, Nation und Farbe, als Einen großen, nahe verbrüdernten Stamm zu behandeln“ (Humboldt 1960, S. 114).

5.11 Zweck und Aufgabe der Bildung

In den islamischen Ländern hatte die Kultur ihren Ursprung aus dem Qurʾān, deshalb wurden die Zöglinge intensiv in die islamischen Fächern eingewiesen. Das Ziel war es religiöse und gut gebildete Individuen heranzuziehen. Die Annahme war, dass die religiöse Erziehung die Identität der Kinder bestärken würde, denn eine Gesellschaft bestehend aus bestärkten Individuen, besäße auch eine feste Kultur. Vor Ibn Ḥaldūn's Erscheinen wurden Bildungsaktivitäten in der islamischen Welt ehrenamtlich vollzogen. Doch für den Gelehrten ist Erziehung ein Beruf und ein Handwerk zugleich. Der Lehrer soll für seine eigentliche Aufgabe als Lehrkraft vergütet werden. Bildung ist für den Menschen eine Notwendigkeit um seine natürliche Neugier zu stillen. Außerdem meint er, dass alle Fähigkeiten und Fertigkeiten substanzialer und sentimentaler Natur sind und daher die Bildung direkt von der Lehrperson genossen werden soll. Außerdem hat die Bildung die Aufgabe, die affektiven und kognitiven Entwicklungen eines Kindes zu fördern, weil der Erwerb von geistiger Nahrung essenziell für den Menschen ist. Als Beispiel gibt er die östlichen Völker an, die intelligenter als die Westafrikanischen sind, weil sie sich mehrheitlich mit Wissen beschäftigen. Durch Bildungsaktivitäten werden nach seiner Auffassung die Menschen davon abgehalten, sämtliche schlechten Dinge und schlimmen Taten zu begehen und nutzlos umherzuirren. Ein weiteres Ziel von Bildung ist für Ibn Ḥaldūn, dass SchülerInnen

schnellstmöglich mit Lerntechniken ausgestattet werden, so dass sie in kurzer Zeit die Schule abschließen können. Darüber hinaus sollten Bildungsaktivitäten geregelt, organisiert, zielgerichtet und in vorgeschriebenen fixen Zeiten abgehalten werden. Da das Lernen für Ibn Ḥaldūn ein ganzes Leben lang andauert, also nicht nur während der Schulzeit, spielen sowohl die schulischen als auch die außerschulischen Bildungsaktivitäten bei ihm eine große Rolle.

Die Bildungsaktivitäten in den damaligen islamischen Ländern fanden in den Madāris (Plural von Madrasa) statt, die zumeist gestiftet waren. Die Stifter legten gewöhnlich die Unterrichtsprogramme sowie die Anzahl der StudentInnen und LehrerInnen fest. Es gab auch staatliche Madāris, wie zum Beispiel die Nizamiyya-Madrasa, welche staatlich organisiert und gefördert und kontrolliert wurden.

Für Humboldt hingegen sollte der Staat aber so wenig wie möglich Einfluss auf die individuelle Bildung der Bürger besitzen. Dem Bürger allein sollte der Zweck der Bildung zugestanden werden. Daneben waren alle Bildungswege, die auf einen Beruf auszielten, für Humboldt „nur eine Ausbildung“. Als Handwerker sollten sie über das praktische hinaus auch kulturelles Wissen und akademische Interessen besitzen und sollten auch klassische Sprachen studieren, um sich zu vervollkommen. Nach seiner Ansicht ruft die Bildung bzw. Selbstbildung beim Menschen eine innere Grundkraft hervor, die er als „Bildungstrieb“ des Menschen bezeichnet. Er beschreibt diese so: „Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Thätigkeit nemlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will“ (Humboldt 1960, S. 235). Weil aber die meisten Menschen damals anderen Zwecken folgten und ihre Kräfte anders einsetzten als dazu, sich „Werth und Dauer“ zu verschaffen, plädierte Humboldt dazu, die vorhandene Kluft zwischen Wissenschaft und Moralität unbedingt aufzuheben. Diese Moralität ist ein großes Anliegen in der Bildungstheorie Humboldts und darf nicht für etwas anderes missbraucht werden. Außerdem erreicht der Mensch sein Bildungsziel durch lebenslange Bildung, in dem er seine Kräfte entwickelt und seine Ideen verwirklicht. Bildung muss sich daher mächtig und allgemein verbreiten und darf als Einzelwissenschaft nicht unfruchtbar bleiben. Abschließend merkt Humboldt an, dass der Mensch nur durch Nachdenken und Beobachtung gebildet werden

kann. Dabei muss aber auf die Verschiedenheit aller Individuen Rücksicht genommen werden.

5.12 Morallehre und religiöse Erziehung

Sowohl für Ibn Ḥaldūn als auch für Wilhelm von Humboldt hatte die Morallehre und die religiöse Erziehung der SchülerInnen eine besonders wichtige Stellung in ihren Bildungsansichten.

Wie schon angemerkt, wurden die SchülerInnen in den islamischen Ländern hauptsächlich in den religiösen Fächern unterwiesen. Neben den Hauptquellen wurden sie insbesondere in Morallehre unterrichtet. Der Grund dafür waren vor allem solche und ähnliche Anweisungen durch den Qur'ān:

„Es ist keine Frömmigkeit, wenn ihr eure Angesichter in Richtung Osten oder Westen wendet; Frömmigkeit ist vielmehr, daß man an Allah glaubt, den Jüngsten Tag, die Engel, das Buch und die Propheten und vom Besitz - obwohl man ihn liebt - den Verwandten gibt, den Waisen, den Armen, dem Sohn des Weges, den Bettlern und (für den Freikauf von) Sklaven, daß man das Gebet verrichtet und die Zakah entrichtet. Es sind diejenigen, die ihr Versprechen einhalten, wenn sie es gegeben haben; und diejenigen, die in Elend, Not und in Kriegszeiten geduldig sind; sie sind es, die wahrhaftig und Gottesfürchtig sind.“ (Qur'ān, 2:177)

Daneben empfahl auch der Propheten Muḥammad (Gottes Segen und Frieden auf ihm), dass die Muslime gute Charaktereigenschaften besitzen sollten. In einem Ausspruch von ihm heißt es: *„Das schwerste Gewicht, das am Tag des Gerichts in die Waage des Gläubigen gelegt wird, wird das gute Verhalten sein. Und Allāh verabscheut diejenigen, der schlechte Worte benutzt.“* (Überliefert von Al-Baihaqī). Daher war es auch Ibn Ḥaldūn's Anliegen, die SchülerInnen nach diesem Muster zu erziehen. Denn auch er war der Auffassung, dass die religiöse Erziehung die Identität der Individuen bestärkt. Eine Gesellschaft, die aus bestärkten Individuen besteht, würde auch eine feste Kultur besitzen. Damit die Gesellschaft aufrecht bleibt, bedarf es nach ihm einer festen Kultur.

Für Humboldt hat der Mensch, ähnlich wie bei Ibn Ḥaldūn, eine moralische Bildung, wenn er sich gesinnt sittlich zu sein. Die Religion ist die Instanz, die Sittengesetze vorschreibt. Sie gibt einem gutgearteten Menschen Gefühle, wie Ehrfurcht, Liebe, Dankbarkeit und Folgsamkeit gegenüber Gott. Man kann nach Humboldt also nur Sittlichkeit erlangen, wenn man sich unter diese Gesetze freiwillig unterwirft. Daher ist für ihn Religion und Sittlichkeit, bzw. religiöse

und moralische Bildung ein und dasselbe: „Ein wahrhaft religiöser Mensch ist schon eben dadurch auch ein sittlicher [...]“ (Humboldt 1959, S. 72f). Für Humboldt besteht der Sinn des menschlichen Lebens im moralischen Verzicht. Der Mensch muss in der Lage sein, seine Kräfte zu entfalten, in dem ein selbstbestimmtes Leben, Willensfreiheit und moralische Bildung durch den Staat garantiert wird: „Die Freiheit des Menschen und seiner Möglichkeiten darf keine Einschränkung erfahren, nicht und niemand darf die individuelle Entfaltung der Kräfte beeinflussen und stören, kein äußerer Zwang oder Beschränkung, kein der Moral fremder Zweck darf auf die Individualität herrschen, alles, was auf die Entwicklung zur „wahren Moral“ einen hemmenden Einfluss ausübt, muss beseitigt werden“ (Humboldt 1960, S. 36).

5.13 Geschichte und Geschichtswissenschaft

Auch der Fachbereich Geschichte spielte bei beiden Wissenschaftlern eine tragende Rolle. Beide haben sich nicht nur mit der Geschichte im Allgemeinen beschäftigt, sondern dieses Fach als Lehrfach für die SchülerInnen als eine Notwendigkeit betrachtet.

Das Hauptwerk von Ibn Ḥaldūn „Kitāb al-‘ibar“ befasst sich insbesondere mit der Geschichte der Araber und den Berbern. Die Einleitung zu diesem Hauptwerk ist seine bekannte al-Muqaddima. Darin etabliert und begründet er eine neue Wissenschaft, die er als ‘Umrān-Wissenschaft bezeichnet. Für Ibn Ḥaldūn heißt Geschichte, nachdenken, die Wahrheiten und die Beweggründe suchen, deren Weisheiten erkennen. Er fand nämlich in den früheren geschriebenen Geschichtsbüchern viel Aberglauben, unwahre und erfundene Erzählungen, mystische und phantasievolle Geschichten. Weil diese Märchen ein Hindernis für das richtige Verständnis von Geschichte waren, musste die Geschichtswissenschaft von Grund auf reformiert werden. Bei der Geschichtswissenschaft, die er gründete, geht es darum, die Natur der Dinge zu kennen, Zusammenhänge zu erkennen, Beobachtungen zu begründen, Verschiedenheiten und Übereinstimmungen durch Vergleich aufzuzeigen und schließlich Ursachen zu erforschen (vgl. Exenberger 2001, S. 106). Das Ziel seiner ‘Umrān-Wissenschaft ist die Befreiung der Menschen von der Nachahmerei, so dass sie durch die Geschehnisse in der Geschichte ihre momentane Situation erkennen und für die Zukunft ihre Lehren daraus ziehen

können. Interessanterweise siedelt er jedoch dieses Fach relativ spät in den Tertiärbereich und erwartet von den StudentInnen, dass Sie sich damit auseinandersetzen.

Wilhelm von Humboldt, der seiner Zeit an mehreren Universitäten unter anderem Altertumswissenschaft und Geschichte studiert hat, untergliederte das Fach Geschichte schon im Schulunterricht in den Gymnasien. SchülerInnen ab 10 Jahren sollten genauestens über die eigene und Weltgeschichte Kenntnisse besitzen. Bildung heißt für Humboldt sich mit der Welt zu beschäftigen um seine Kräfte zu entfalten und sein menschliches Dasein zu verwirklichen. Die Welt umfasst jeden Gegenstandsbereich und jede Hervorbringung des Menschen, dazu gehört auch die Sprache und Geschichte. Zu Humboldts neuhumanistischem Bildungsziel gehört unter anderem die Schaffung einer idealistischen Individualität. Diese idealistische Individualität kann nach ihm nur durch das antike griechische Menschenbild, der den Menschen in den Mittelpunkt nimmt, wieder gefunden werden. Denn für ihn gilt: „Die Griechen sind uns nicht bloss ein nützlich historisch zu kennendes Volk, sondern ein Ideal.“ (Humboldt 1908, S. 609)

5.14 Poesie und Dichtkunst

Poesie und Gedichte spielten in der arabischen Welt eine große Rolle bei der Kommunikation. Weil die meisten des Schreibens unkundig waren, konzentrierten sie sich auf das Auswendiglernen. Daher gab es in der Gesellschaft sehr viele Poeten. In den Geschichtsbüchern ist zu lesen, dass viele Poeten bei Gedichtwettbewerben teilnahmen und gegeneinander auftraten. Dieses Auswendiglernen sehen wir auch bei den Gefährten des Propheten Muḥammads (Gottes Segen und Frieden auf ihm). Die Anzahl derjenigen, die den Qur'ān damals auswendig konnten, war weitaus über Tausend. Der Satzbau der arabischen Sprache ist so geschaffen, dass man sehr leicht kurze Sätze in reimformen ausdrücken kann. Deshalb gibt es sehr viele Lehrbücher im Arabischen, die in poetischer Sprache verfasst wurden und von vielen auswendig gelernt wurden. Ibn Ḥaldūn selbst, empfand das Auswendiglernen im Unterricht als nicht produktiv, weil die SchülerInnen nicht befähigt werden eigenständige wissenschaftliche Diskurse zu führen. Er schreibt diesbezüglich: „Du findest nämlich, dass diejenigen von ihnen, welche die Wissenschaft studieren

und viel Zeit ihres Lebens bei wissenschaftlichen Zusammenkünften verbracht haben, still sind. Sie reden nicht, besprechen nichts, und ihre Bemühungen bestehen darin, mehr auswendig zu lernen, als nötig ist. So ziehen sie keinen Nutzen aus der Fähigkeit, Wissenschaft und Lehre auszuüben“ (Ibn Khaldūn 2011, Die Muqaddima, S. 418). Nichtsdestotrotz befasste sich Ibn Ḥaldūn auch mit der Poetik, weil er die Kunst des Dichtens für wichtig empfand. Gedichte zu verfassen oder auswendig zu lernen ist nach ihm nicht so einfach wie eine Sprache zu lernen. Um ein Gedicht schreiben zu können, muss man geschickt mit Wörtern umgehen, die verwendeten Wörter sehr gut kennen und sie schön in Reimform bringen können. Er vergleicht die Dichtkunst mit der Baukunst. So wie ein Maurer für sein Bauwerk ein Gerüst braucht, so braucht der Dichter Scharfsinn um seine Wörter zu formen und richtig einzusetzen. Um diesen Scharfsinn zu erhalten, muss man nach ihm sehr viele arabische Dichtungen lesen, denn allein die arabischen Grammatikregeln zu beherrschen reicht nicht aus um ein guter Dichter zu sein (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1032f.) Er spricht den Dichtern viele Empfehlungen aus. Um reimvolle und schöne Gedichte zu verfassen, sollten sie am besten gleich nach dem Morgengebet ohne gefrühstückt zu haben ein ruhiges Plätzchen vorziehen, Freude und Glückseligkeit ausstrahlen und die Reimformen einhalten (vgl. Ibn Haldun 2011, Mukaddime 2, S. 1032f).

Interessanterweise greift der Sprachphilosoph Humboldt bei der Beschreibung der Dichtkunst auf ein ähnliches Beispiel wie Ibn Ḥaldūn zurück. Er beschreibt sie nämlich zusammen mit der Bildhauerkunst: Die Kunstwerke besitzen im Raum unbewegliche Formen und stehen objektiv als Gegenstände da. Durch die Dichtkunst wird der Stillstand aufgelöst und es kommt zur Bewegung. Der Dichter kann jetzt durch seine Einbildungskraft dem ganzen einen Ausdruck verleihen (vgl. Humboldt 2013, S. 170). Bei Humboldt hat die Poesie, die er als Kunst der Sprache bezeichnet, eine zweifache Beziehung zur Bildung des Menschen. Mit ihrer rhythmischen Ausdrucksweise erhöht sie die Einbildungskraft beim Menschen und mit ihrem Inhalt zeigt sie ihm „das Höchste und Geistigste seiner Natur“ (Humboldt 1959, S. 73). Zwischen der Poesie und der Sprache sieht Humboldt einen Gegensatz. Die Poesie geht mehr auf das Individuelle ein, die Sprache entgegen auf das allgemein Abstrakte. (vgl. Markwardt 1958, S. 165). Die Poesie und Religion stehen für ihn in keinem Widerspruch zueinander. Nach ihm kann man dies am besten bei den

Gottesdiensten betrachten. Diese liegen mehrheitlich in Poesieform vor, daher ist die Poesie der Religion sehr verwandt.

In diesem Abschnitt wurde versucht, die Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt zu vergleichen.

Nun wird eine Zusammenfassung dargeboten mit einem Augenmerk auf die Forschungsfrage „Welche möglichen Berührungspunkte bzw. Parallelen gibt es zwischen den Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn (14. Jahrhundert) und den Bildungstheorien von Wilhelm von Humboldt (18. Jahrhundert)?“

6. Resümee

Das Ziel dieser Arbeit war es die Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt zu vergleichen, von zwei Wissenschaftlern, die kulturell und zeitlich unterschiedlich voneinander lebten.

Insgesamt konnten 14 Themen als Überschriften ermittelt werden, in denen beide ihre Ansichten in ihren Werken darlegten. Diese waren teils ähnlich und teils unterschiedlich. Die Themen wurden unterteilt in folgende Überschriften:

- a) Die Wissenschaften
- b) Lehrinhalte
- c) Lehrmethoden
- d) Formale Bildung
- e) LehrerInsein und LehrerInberuf
- f) Berufsausbildung
- g) Vernunft und Logik
- h) Erkenntnis und Begreifen
- i) Sprache und Sprachlehre
- j) Menschenbild
- k) Zweck und Aufgabe der Bildung
- l) Morallehre und religiöse Erziehung
- m) Geschichte und Geschichtswissenschaft
- n) Poesie und Dichtkunst

Damit ein besserer Überblick gegeben ist, werden nun zuerst die ähnlichen Gedanken bzw. Ausführungen und anschließend die unterschiedlichen Gedanken von beiden Denkern tabellarisch dargestellt:

Ähnliche Gedanken bzw. Ausführungen

Themenüberschriften	Ibn Ḥaldūn	Wilhelm von Humboldt
a) Die Wissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> - Problematiken selbständig lösen. - Unterteilung der Wissenschaften in Ziele (Überlieferungswissenschaften) und Methoden (Naturwissenschaften). - Die Naturwissenschaften bestehen aus 4 Bereichen: Wissenschaft der Logik, Wissenschaft der Physik, Wissenschaft der Metaphysik und Wissenschaft der Mathematik (Geometrie, Arithmetik, Musik, Astronomie) 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissenschaften sind ein großes und hohes Gut - 3 Arten von Wissenschaften: a) Empirische Wissenschaft (Chemie, Astronomie, Medizin) b) Humanwissenschaft (Literatur- und Geschichtswissenschaft) c) Geisteswissenschaft (Mathematik uä.)

b) Lehrinhalte	<ul style="list-style-type: none"> - zwei Bildungsbereiche: Grundausbildung im Primärbereich (bis zum Pubertätsalter) und Tertiärbereich (vergleichbar mit Studium) - Reihenfolge: Grammatikregeln der arabischen Sprache, Geometrie und Arithmetik und zuletzt Grundlagen der Qur'ānwissenschaften - Ziel: die kognitiven Fähigkeiten erweitern. - Die Madrasa hatte institutionelle Autonomie durch Stiftung (waqf). Studium war rechtlich und finanziell unabhängig möglich. 	<ul style="list-style-type: none"> - Königsberger Schulplan: dreistufiger Bildungsweg mit Ausrichtung auf Allgemeinbildung. - Elementarschule: Leibesübungen, Zeichnen, Musik, Mathematik, deutsche Sprache, Religionsunterricht, Lesen und Schreiben - Schulunterricht: Vertiefung in Mathematik, Sprach- und Geschichtskennntnissen, zusätzlich noch Unterricht in Zeichnen, Gymnastik und Musik. - Universität: unabhängige und zweckfreie Forschung und Lehre
c) Lehrmethoden	<ul style="list-style-type: none"> - kognitiven und affektiven Fähigkeiten fördern - Themen immer wieder wiederholten - von einfach verständlichen zu komplexeren Themen übergehen - Die LehrerInnen als Modell sehen und sie nachahmen. - Den Zeitplan einhalten - fortgeschrittene SchülerInnen sollen den anderen Hilfestellungen beim Aufsagen usw. geben. 	<ul style="list-style-type: none"> - gegen Auswendiglernen von Regeln, Abfragen oder Frontalunterricht (genau wie Ibn Ḥaldūn meinte er, dass das Auswendiglernen die SchülerInnen hindern würde sich zu entfalten) - Stattdessen: Entfaltung der Persönlichkeit und Herausbildung der Kräfte durch Begreifen und Verstehen. - Anregung der Selbständigkeit der SchülerInnen - vom Leichten zum Schwierigen übergehen - von der Nachahmung zur Produktiven Selbstbildung übergehen - feste Unterrichtszeit - SchülerInnen als Tutoren.
d) Formale Bildung		
e) LehrerInsein und LehrerInberuf	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrkraft soll sich nur auf ihre eigentliche Aufgabe konzentrieren und für ihre Leistungen honoriert werden. -> Grundlegende Ausbildung und Professionalisierung des LehrerInberufs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausbildung von LehrerInnen hat große Bedeutung - Schulamtsbewerber bekamen neue Prüfungen - Durch diese Umstrukturierung wurden die LehrerInnen noch mehr und besser vergütet.
f) Berufsausbildung		
g) Vernunft und Logik	<ul style="list-style-type: none"> - durch den Einsatz der Logik unterscheidet sich der Mensch vom Tier - durch den Einsatz der Logik werden Sinneswahrnehmungen verbildlicht und der Verstand 	<ul style="list-style-type: none"> - begeistert von den Ideen der Aufklärung - räumte der menschlichen Vernunft einen hohen Stellenwert ein. - Vernunft ist die höchste Instanz menschlichen

	geschärft. - Einsatz des Verstandes und der Logik um das Wohlergehen der Bevölkerung. Die Freiheit ist ein Zeichen des Wohlergehens.	Denkens. - Vernunft allein kann dem Menschen die vollkommene Freiheit gewährleisten.
h) Erkenntnis und Begreifen	Beide Wissenschaftler haben sich mit Erkenntnisgewinnung auseinandergesetzt und die Wege des Begreifens erforscht und aufgestellt. Für beide sind Erkenntnisse ein hohes Gut, welches man durch verschiedene Wege erfahren kann.	
i) Sprache und Sprachlehre		
j) Menschenbild		
k) Zweck und Aufgabe der Bildung	- Bildung hat die Aufgabe, die affektiven und kognitiven Entwicklungen eines Kindes zu fördern, weil der Erwerb von geistiger Nahrung essenziell für den Menschen ist.	- Bildungsziel ist lebenslange Bildung durch Entwicklung der Kräfte und Verwirklichung der Ideen
l) Morallehre und religiöse Erziehung	<ul style="list-style-type: none"> - Für beide hatte die Morallehre und die religiöse Erziehung der SchülerInnen eine besonders wichtige Stellung - Für Humboldt hat der Mensch eine moralische Bildung, wenn er sich gesinnt sittlich zu sein. Die Religion ist die Instanz, die Sittengesetze vorschreibt. Sie gibt einem gutgearteten Menschen Gefühle, wie Ehrfurcht, Liebe, Dankbarkeit und Folgsamkeit gegenüber Gott. - Nach Ibn Haldūn sind die Islamischen Hauptquellen die Instanz, die Moralgesetze anordnet, wonach die Muslime ihr Verhalten zu richten haben. 	
m) Geschichte und Geschichtswissenschaft	Beide studierten Geschichte, beide haben sich mit der Geschichtswissenschaft auseinandergesetzt und beide ordneten das Fach Geschichte in ihr Lehrplan ein.	
n) Poesie und Dichtkunst	<ul style="list-style-type: none"> - Gedichtschreiben bedarf Geschicklichkeit in Umgang mit Wörtern und Kenntnisse in Wörterkunde. - Vergleich die Dichtkunst mit der Baukunst. So wie ein Maurer für sein Bauwerk ein Gerüst braucht, so braucht der Dichter Scharfsinn um seine Wörter zu formen und richtig einzusetzen. 	- Beschreibung der Dichtkunst zusammen mit der Bildhauerkunst: Die Kunstwerke besitzen im Raum unbewegliche Formen und stehen objektiv als Gegenstände da. Durch die Dichtkunst wird der Stillstand aufgelöst und es kommt zur Bewegung.

Unterschiedliche Gedanken bzw. Ausführungen

Themenüberschriften	Ibn Ḥaldūn	Wilhelm von Humboldt
a) Die Wissenschaften	- gegen die Philosophie und den metaphysischen Dingen	- Philosophie als Grundwissenschaft für alle Studierenden an der Universität, um öffentlichen Austausch zwischen allen Wissenschaftsbereichen zu gewährleisten.
b) Lehrinhalte	- In den Lehranstalten (Madrasa) wurden die Lehrveranstaltungen meistens so wie in den Schulen abgehalten, die StudentInnen wurden durch Vorlesungen und Unterweisungen unterrichtet. Wer das Lehrbuch seines Meisters auswendig konnte, bekam eine Lehrerlaubnis das Werk weiter zu unterrichten.	- An der Universität sind die Studierenden nicht mehr Lernende, sondern forschen selbstständig. Die Professoren leiten deren Forschungen und unterstützen sie darin.
c) Lehrmethoden	- Kaum Aussagen über Anregung zur Selbständigkeit, außer das Auswendiglernen die selbständige Diskussionsfähigkeit nicht fördert. - Niemand kann jede Sprache, jedes Handwerk oder jede Disziplin gleichermaßen aneignen - > Daher Spezialisierung nur in einem Bereich, nur einen Beruf erlernen oder sich nur in einer wissenschaftlichen Disziplin vertiefen.	- Anregung zur Selbständigkeit der SchülerInnen
d) Formale Bildung	- Berufsausbildung und somit auch die non-formelle Bildung hat gleiche Stellung und Wichtigkeit wie die formelle Bildung.	- Ist für eine institutionalisierte Allgemeinbildung in der Schule. - Die Berufsausbildung sollte nach der allgemeinen Bildung stattfinden, von ihr getrennt sein und ihr nachgestellt sein.
e) LehrerInsein und LehrerInberuf		
f) Berufsausbildung	- Berufsausbildung ist angesiedelt in non-formellen Bereich. - Berufe sind wichtig, weil sie die kognitiven Fähigkeiten der Individuen erweitern, damit wird ein besseres Verständnis und Zusammenleben in einer Gemeinschaft gefördert.	- Alle Bildungswege, die auf einen Beruf auszielen enden nur mit einer „Ausbildung“ und keiner „Bildung“. - Die Handwerker wären nicht „ungebildet“ sondern sie sollten neben ihrem Beruf hinaus kulturelles und akademisches Wissen

		aneignen, um eine Allgemeinbildung zu besitzen.
g) Vernunft und Logik		
h) Erkenntnis und Begreifen		
i) Sprache und Sprachlehre	Obwohl für beide die Sprache in der Bildung eines Menschen eine wichtige Funktion hat, sind ihre Ansatzweisen ganz unterschiedlich. Ibn Ḥaldūn spricht nur über die Wege der Stärkung der Muttersprache und ist der Meinung, dass man auf die Muttersprache keine weiteren Fremdsprachen mehr richtig erlernen kann. Bei Humboldt hingegen spielt sowohl die Erlernung der Muttersprache, als auch von Fremdsprachen, insbesondere in seinem humanistischen Gymnasium eine wesentliche Rolle, denn nur mit Kenntnis von Sprachen lassen sich die Pforten der Welt eröffnen und es kommt zur Stärkung der inneren Kräfte.	
j) Menschenbild	I: Ibn Ḥaldūn's Menschenbild dagegen entspricht dem Qur'ān. Dieser ist mit der Aufgabe betraut, auf der Erde durch Einsatz seiner Vernunft für Ordnung und Gerechtigkeit zu sorgen.	<ul style="list-style-type: none"> - Ist von der Aufklärung begeistert. - sieht die Bestimmung und Vollendung des Menschen in der Schaffung seiner idealistischen Individualität. - Diese Individualität lässt sich nur durch das antike griechische Menschenbild aneignen.
k) Zweck und Aufgabe der Bildung	<ul style="list-style-type: none"> - Zweck der Bildung ist wiederum religiöser Natur. - Das Ziel war es religiöse und gut gebildete Individuen heranzuziehen. -religiöse Erziehung bestärkt die Identität der Kinder, denn eine Gesellschaft bestehend aus bestärkten Individuen, besitzt auch eine feste Kultur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bildungszweck ist der Mensch: "Der wahre Zweck des Menschen, welchen die ewig unveränd erliche Vernunft ihm vorschreibt, ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen."
l) Morallehre und religiöse Erziehung		
m) Geschichte und Geschichtswissenschaft		
n) Poesie und Dichtkunst		

Zusammengefasst kann man sagen, dass Ibn Ḥaldūn und Wilhelm von Humboldt in 10 Themenbereichen von insgesamt 14 Bereichen ähnliche Gedanken über Bildung hegten. In Prozentangaben sind das erstaunliche 71 %. Unterschiedliche Gedanken bzw. Ansätze kann man bei 8 Themenbereichen erkennen, d.h. sie waren über 57% der Themen, die hier untersucht wurden, anderer Meinung. Außerdem ist zu bemerken, dass sie bei manchen Themenbereichen sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Meinungen äußerten.

Nun wollen wir nach diesem Ergebnis auf die Forschungsfrage zurückkommen und sie wie folgt beantworten:

Nach den insgesamt erforschten 14 Themenbereichen können wir feststellen, dass Ibn Ḥaldūn's Bildungsansichten sich in 10 Themen mit den Ansichten von Humboldt überschneiden, dass beide im Großteil ihrer Meinungen (71%) und Ausführungen über Bildung Ähnlichkeiten aufzeigen. Anzumerken ist aber auch, dass über die Hälfte ihrer Bildungsmeinungen jedoch voneinander ausweichen. Der Hauptgrund dafür ist meiner Meinung nach die große historische und kulturgeschichtliche Differenz beider Autoren. Dies kann man am besten beim unterschiedlichen Menschenbild erkennen, das beide innehaben. Für Ibn Ḥaldūn ist die Quelle der Vernunft und der Schöpfungsgrund die Religion und Gott. Die Quelle des idealen Menschenbilds bei Humboldt hingegen ist die antike griechische Kultur.

7. Schluss

In dieser Arbeit wurde versucht die Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn, einem arabischen Sozialwissenschaftler des 14. Jahrhundert und vom deutschen Bildungstheoretiker Wilhelm von Humboldt, der im 18. Jahrhundert gelebt und gewirkt hat, zu vergleichen.

Ibn Ḥaldūn, der viel über Soziologie und Geschichte schrieb, war in Europa bis zum 19. Jahrhundert relativ unbekannt. Auch gibt es keine Anzeichen darüber, dass Wilhelm von Humboldt von ihm je gehört oder gelesen hätte.

Obwohl beide zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Kontinenten lebten, obwohl sie unterschiedliche Sozialisation und kulturell-religiöse Prägung hatten, ist es erfreulich zu beobachten, wie sie erstaunlich viele ähnliche Meinungen über Bildungsaktivitäten besaßen.

Diese Tatsache zeigt auf, dass die Bildung eigentlich etwas Universelles ist, welche zu jeder Zeit und in jedem Ort gleiche Gültigkeit besitzt. Ihre Ziele und Methoden können zeitlich und örtlich zwar nach der jeweiligen sozialen Prägung der Gesellschaft manchmal voneinander geringfügig abweichen, aber ihr Zweck bleibt überall gleich: Bildung des Menschen, der in der Gesellschaft seinen festen Platz einnimmt und sie mit seiner Bildung bestärkt und bereichert.

8. Literaturverzeichnis

- Ahmad, Z. (2004). *The Epistemology of Ibn Khaldūn*. London: RoutledgeCurzon.
- Akto, A. (2010). "İbn Haldun'da Eğitim ve Öğretim". In: 2. Sosyal Bilimler Genç Araştırmacılar Sempozyumu Bildirileri (23- 24.04.2010), S. 1 - 12.
- Akyol, A. (2011 / 2). İbn Haldun'un İlim Anlayışında Felsefe ve Tarih Tasavvuru. *Hitit Üniversitesi - İlahiyat Fakültesi Dergisi (Akademische Uni-Zeitschrift), Cild 10 (Band 10), Sayı 20 (Nummer 20)*.
- Alavi, S. Z. (1998). *Muslim Educational Thought in The Middle Ages*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors.
- Anadolu Üniversitesi İlahiyat Önlisans Programı. (2010). *İslam Düşünce Tarihi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baecker, R. (2000). *Reformpädagogische Praxis. Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung*. Münster: LIT Verlag.
- Benner, D. (1990). *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Benner, D., Borsche, T., Fingerle, K., Flickner, H.-G., Menze, C., Neuser, W., et al. (1997). (Wicke / Neuser / Schmied-Kowarzik, Hrsg.) In: *Menschheit und Individualität - Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humbolts*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bergh, S. v. (1912). *Umriss der muhammedanischen Wissenschaften nach Ibn Haldūn*. Leiden: E.J. Brill.
- Besch W., Knoop U., Putschke W., Wiegand E. (1982). *Dialektologie: ein Handbuch zur dt. u. allg. Dialektforschung. 1. Halbband - Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (Bd. I)*. (W. Besch, Hrsg.) Berlin, New York: de Gruyter.
- Bilgin, B. (2001). *Eğitim Bilimi ve Din Eğitimi*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Borsche, T. (1990). *Wilhelm v. Humboldt. Beck'sche Reihe. Große Denker*. München: C.H. Beck.
- Bouamrane, C. (1988). "İslam Tarihinde Eğitim-Öğretim Kurumları (N. Yazıcı, Übers.). In: *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Band 30, Nr.1, S. 279 - 285*.
- Çelebi, A. (1998). *İslam'da Eğitim-Öğretim Tarihi (3. Ausg.)*. (A. Yardım, Übers.) İstanbul: Damla Yayınevi.
- Cheddadi, A. (1994). "IBN KHALDUN". In: *Prospects: the quarterly review of comparative education, (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIV, no. 1/2, 1994, S. 7 - 19*.
- Demircioğlu, A. (2012). "İbn Haldun'da İnsan Tasavvurunun Eğitime Yansımaları". In: *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Journal of Research in Education and Teaching), Band 1, Volume 4, Aufsatz Nr. 33*.

- Demirtaş Z, İ. F. (2012). "İbn-İ Haldûn'un Eğitim Anlayışında Bir Değer Olarak İnsan". In: *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi - Teori ve Uygulama (Journal of Education and Humanities - Theory and Practice)*, Vol. 3, No. 6 (Fall), S. 19 - 31.
- el-Husri, S. (2001). *İbn-i Haldun üzerine araştırmalar*. (S. Uludağ, Übers.) İstanbul: Dergah Yayınları.
- Enan, M. A. (1997). *Ibn Khaldûn. His Life and Works*. New Delhi: Kitab Bhavan.
- Ev, H. (2007). İbn Haldun'un Eğitim Görüşü. *Doktora Tezi (Dissertation) - Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri*. İzmir, Türkiye.
- Exenberger, A. (2001). *Ibn Halduns „Buch der Beispiele“ oder Jeder kulturelle Hintergrund ist in der Lage, Großes hervorzubringen*. Abgerufen am 25. Juni 2013 von Concilium medii aevi 4 (2001) 99-131, Institut für Wirtschaftstheorie, Wirtschaftspolitik und Wirtschaftsgeschichte, Universität Innsbruck: <http://www.cma.d-r.de/4-01/exenberger.pdf>
- Fischel, W. J. (1967). *Ibn Khaldûn in Egypt. His public functions and his historical research. A study in islamic historiography*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Fischer, W. (1998). Wilhelm von Humboldt. In Fischer, W.; Löwisch, D-J., *Philosophen als Pädagogen - wichtige Entwürfe klassischer Denker*. Darmstadt: Primus-Verlag.
- Freud, S. (1987). Geleitwort zur ersten Auflage (1925). In Aichhorn, A., *Verwahrloste Jugend. Die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*. Bern, Stuttgart, Toronto: Hans Huber Verlag
- Geerts, H. (2011). *Arabisch islamische Philosophie. Geschichte und Gegenwart* (2., aktualisierte). Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Görgün, T. (1999). "İbn Haldûn". In: *Türkiye Diyanet Vakfı, Ed. İslam Ansiklopedisi, Band 19*, S. 543 - 555.
- Gudjons, H. (2008). *Pädagogisches Grundwissen* (10. Auflage). Regensburg: Klinkhardt.
- Gün, A. (2002). İbn Haldun'un Mukaddime'deki Din Eğitimi İle İlgili Görüşleri. *Yüksek Lisans Tezi (Diplomarbeit) - Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*. Sivas, Türkiye.
- Gür, B. S. (2006). "Mukaddime ve Eğitim". In: *Bilim ve Ütopya, Jahrgang: 12, Nr. 148*, S. 23 - 27 .
- Gürkan, Ü. (1967). "Hukuk Sosyolojisi Açısından İbni Haldun". In: *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Band 24, Nr. 01/04*, S. 223 - 246.
- Halstead, Mark J. (2012). "İslam Eğitim Anlayışı" (S. Çenemre, Übers.). In: *Ondokuz Mayıs Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi, Nr. 32*, S. 273 - 291.

- Harring M., Rohlf C., Palentien C. (2007). *Perspektiven der Bildung - Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen*. (C. Palentien, Hrsg.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hassan, Ü. (1998). *İbn Haldun'un Metodu ve Siyaset Teorisi* (2. Auflage). İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınlar.
- Heinrich, S. (1959). *Ibn Khaldūns Wissenschaft von der menschlichen Kultur*. Leipzig: VEB Otto Harrassowitz.
- Herberts, K. (1986). *Zurück zu Humboldt - Seine Renaissance als Zukunft des Abendlandes*. Würzburg: Creator-Verlag.
- Hesapçioğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hörner, W.; Drink, B.; Jobst, S. (2008). *Bildung, Erziehung, Sozialisation*. Ulm: Verlag Barbara Budrich.
- Humboldt, A. v. (2004). *Kosmos. Entwurf einer physischen Weltbeschreibung, Stuttgart: 1845-1862*. Nachdruck Frankfurt a. M.
- Humboldt, W. v. (1836). *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java, nebst einer Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Druckerei der Königlichen Akademie der Wissenschaften.
- Humboldt, W. v. (1903). *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Zweite Abteilung: Politische Denkschriften I*. (Bd. X). (Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Hrsg.) Berlin: B. Behr's Verlag.
- Humboldt, W. v. (1908). *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Erste Abteilung: Werke VII. Zweite Hälfte* (Bd. VII). (Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Hrsg.) Berlin: B. Behr's Verlag.
- Humboldt, W. v. (1920). *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften. Erste Abteilung: Werke XIII* (Bd. XIII). (Königlich Preussischen Akademie der Wissenschaften, Hrsg.) Berlin: B. Behr's Verlag.
- Humboldt, W. v. (1959). *Bildung und Sprache - Eine Auswahl seiner Schriften (Besorgt von Clemens Menze)*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Humboldt, W. v. (1960). *Werke in fünf Bänden - I - Schriften zur Anthropologie und Geschichte*. (Flitner, A. und Giel, K., Hrsg.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (1963). *Werke in fünf Bänden - III - Schriften zur Sprachphilosophie*. (Flitner, A. und Giel, K., Hrsg.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Humboldt, W. v. (1964). *Bildung des Menschen in Schule und Universität - Grundlagen und Grundfragen der Erziehung 4 (Besorgt und eingeleitet von Oberstudienrat Dr. Püllen, K. (Ballauff, Groothoff, Mühlmeier, Püllen, Hrsg.) Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag*.
- Humboldt, W. v. (1981). *Werke in fünf Bänden - V - Kleine Schriften, Autobiographisches, Dichtungen, Briefe, Kommentare und Anmerkungen zu*

Band I-V, Anhang. (Flitner, A. und Giel, K., Hrsg.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

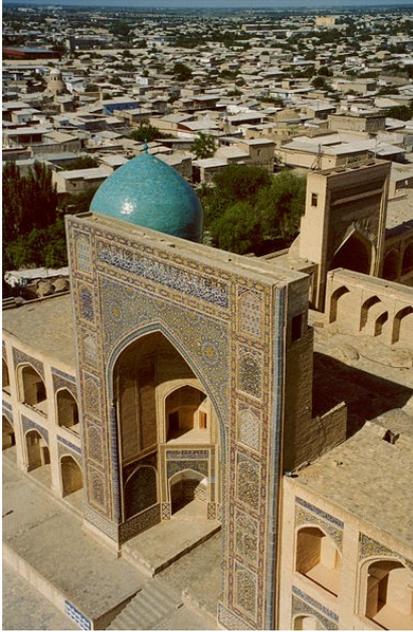
- Humboldt, W. v. (1984). *Pädagogische Texte (Flitner, W. (Hrsg.) - Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre* (Zweite durchgesehene Auflage). (Flitner, A., Hrsg.) Düsseldorf und München: Verlag Helmut Küpper Vormal's Georg Bondi.
- Ibn Chaldun. (1951). *Ausgewählte Abschnitte aus der muqaddima.* (Aus dem Arabischen von Annemarie Schimmel, Übers.) Tübingen: J.S.B. Mohr (Paul Siebeck).
- İbn Haldun. (1988). *Mukaddime 1.* (S. Uludağ, Übers.) İstanbul: İslam Klasikleri, Dergah Yayınları.
- İbn Haldun. (2011). *Mukaddime 2.* (S. Uludağ, Übers.) İstanbul: İslam Klasikleri, Dergah Yayınları.
- Ibn Khaldūn. (1992). *Buch der Beispiele. Die Einführung. al-muqaddima.* (Bde. Übersetzung, Auswahl, Vorbemerkungen und Anmerkungen von Mathias Pätzold). Leipzig: Reclam-Verlag.
- Ibn Khaldūn. (2011). *Die Muqaddima. Betrachtungen zur Weltgeschichte.* (Alma Giese und Wolfhart Heinrichs, Übers.) München: Verlag C. H. Beck.
- Ibn Khaldun, A. (kein Datum). *The Muqaddimah. an introduction to history.* Translated by Franz Rosenthal. Abgerufen am 5. Juni 2013 von <http://www.muslimphilosophy.com/ik/Muqaddimah/index.htm>
- İbni Haldun. (1977). *Mukaddime 1.* (T. Dursun, Übers.) Ankara: Onur Yayınları.
- Klafki, W., Rückriem, G., Wolf, W., Freudenstein, R., Beckmann, H.-K., Lingelbach, K.-C., et al. (1970). *Funk-Kolleg - Erziehungswissenschaft 2.* Frankfurt: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Klafki, W., Rückriem, G., Wolf, W., Freudenstein, R., Beckmann, H.-K., Lingelbach, K.-C., et al. (1971). *Funk-Kolleg - Erziehungswissenschaft 3.* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Kraft, H. (2012). *"Vielfalt der Sprachen - eine Notwendigkeit für Bildung?" - Wilhelm von Humboldts Bildungs- und Sprachansichten in ihrer Aktualität (Diplomarbeit an der Universität Wien).* Wien.
- Kreckel, R. (6. Juli 2013). *Akademische Freiheit in kultureller Einbettung. Über abendländische Universitäten und islamische Medresen, osmanische Palasthochschulen...* Abgerufen am 9. 6 2014 von Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: <http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/Lernkulturen-Vortrag-lang.pdf>
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung - Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien.* Wiesbaden: Springer VS Fachmedien.
- Lahner, A. (2011). *Bildung und Aufklärung nach PISA.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften - Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH.

- Langewand, A. (1994). Bildung. In Lenzen (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs* (S. 69-98). Reinbeck .
- Lawrence, B. B. (1984). *Ibn Khaldun and islamic ideology. International Studies in Sociology and Social Anthropology*. K. Ishwaran. Leiden: E. J. Brill.
- Lederer, B. (2011). *Der Bildungsbegriff und seine Bedeutungen – der Versuch einer Kompilation*. Abgerufen am 25. März 2014 von Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck: <http://www.uibk.ac.at/iez/mitarbeiterinnen/univ.-ass./bernd-lederer/derbildungsbegriffundseinebedeutungen.pdf>
- Maier, E. (2011). *Wilhelm von Humboldt. Lichtstrahlen. Aus seinen Briefen an eine Freundin, Frau von Wolzogen, Schiller, G. Forster und F.A. Wolf. Mit einer Biographie Humboldts*. Hamburg: SERVUS Verlag.
- Markwardt, B. (1958). *Geschichte der deutschen Poetik III* (Photomechanischer Nachdruck der ersten Auflage, 1958). Berlin: Walter de Gruyter & Co.
- Menze, C. (1965). *Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen*. Ratingen bei Düsseldorf: Henn.
- Menze, C. (1975). *Die Bildungsreform Wilhelm von Humboldts*. Hannover, Dotmund. Darmstadt, Berlin: Hermann Schroedel Verlag KG.
- Mugerauer, R. (2011). *Gerechtigkeit und Bildung. Ihr problematisches Verhältnis bei Martin Luther und in seiner Wirkungsgeschichte – Eine Untersuchung aus der Perspektive eines skeptisch akzentuierten Bildungsverständnisses – Forschungsarbeit* (Bd. 2). Norderstedt: GRIN Verlag GmbH.
- Mühlmann, W.E. (1968). *Geschichte der Anthropologie* (2. verbesserte und erweiterte Auflage). Frankfurt am Main, Bonn: Athenäum Verlag.
- Önal, M. (2009). "İbn Haldun'un Mukaddime'sinde Din ve Din Eğitimi". In: *Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi (International Congress on Philosophy of Education) - Küreselleşme Sürecinde Eğitim Sorunlarının Felsefi Boyutu (Philosophical Dimension of Educational Problems in The Globalization Process)*. Ankara, 6 - 8.3.2009, S. 458 - 468.
- Oruç, C. (2010). "İbn Haldun'un Mukaddime'sinde Öğrenme". In: *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (Konya)*, Nr. 29, S. 129 - 142.
- Öymen, R. (1963). "İslamiyette Öğretim ve Eğitim Hareketleri". In: *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Band 11, Nr.1, S. 61 - 79.
- Parlak, N. (2012). "İbn-i Haldûn'un Mukaddime'sinde XIV. Yüzyıl İslâm Dünyasından Kesitler". In: *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Nr.: 14-2, S. 131 - 166.
- Reimann, I. (2008). *Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts und ihre Aktualität. Studienarbeit*. Norderstedt: GRIN Verlag.
- Raithal, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2009). *Einführung Pädagogik – Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rosenthal, E. (1932). *Ibn Khalduns Gedanken über den Staat*. München und Berlin: Verlag von R. Oldenbourg .
- Sattelberger, J. (2009). *Bildung von Humboldt bis Pisa - Kritische Reflexionen am Beispiel des Faches Mathematik (Diplomarbeit an der Universität Wien)*. Wien.
- Sharif, M. M. (1966). *A History of Muslim Philosophy (Volume two Ausg.)*. Wiesbaden: Otto Harrassowitz.
- Spittler, G. (2002). *Ibn Khaldûn. Eine Ethnologische Lektüre*. Abgerufen am 29. Mai 2013 von Paideuma, Bd. 48, S. 261-282, Frobenius Institute an der Goethe Universität Frankfurt a.M.:
<http://www.jstor.org/stable/40341843>
- Süngü, A. (2009). İbni Haldun'un Eğitim Felsefesi. *Yüksek Lisans Tezi (Diplomarbeit) - Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri*. Isparta, Türkei.
- Tezcan, M. (1981). "İbni Haldun'un Eğitime İlişkin görüşleri". In: *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Band 14, Nr.1, S. 205 - 212*.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 170.
- Tomar, C. (1999). "İbn Haldûn". In: *Türkiye Diyanet Vakfı, Ed. İslam Ansiklopedisi, Band 20, S. 8 - 12*.
- Uludağ, S. (1999). "İbn Haldûn". In: *Türkiye Diyanet Vakfı, Ed. İslam Ansiklopedisi, Band 19, S. 538 - 543*.
- UNESCO. (1993). "Wilhelm von Humboldt". In: *Prospects:the quarterly review of comparative education (Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 3/4, S. 613 - 623*.
- Wang, P. (1996). *Wilhelm von Humboldt und Cai Yuanpei - Vergleichende pädagogische Chinaforschung (Bd. 4)*. Münster; New York: Waxmann.
- Zakzouk, M. (2007). Der Islam und der Westen: Keine Zukunft ohne Zusammenarbeit. In *Oberbürgerm. der Std. Osnabrück u. Präs. d. Uni O. (Hrsg.), Osnabrücker Jahrbuch - Frieden und Wissenschaft - Konflikte auf Dauer? (S. 107-122)*. Osnabrück: V&R unipress.

9. Anhang

I. Bilder:



“Miri Arab” Madrasa in Bukhara (Bildquelle: Wikipedia:
<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bukhara03.jpg>, abgerufen am:
22.03.2014)



“Çifte Minareli” Madrasa in Erzurum
(Bildquelle: mresim.net, abgerufen am: 22.03.2014)



Kuppeln des Madrasa-Mausoleum-Komplexes von Nūraddīn Zangī in Damaskus

(Bildquelle: Wikipedia:

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kuppel_Nur_ad-Din_Madrasa.JPG,

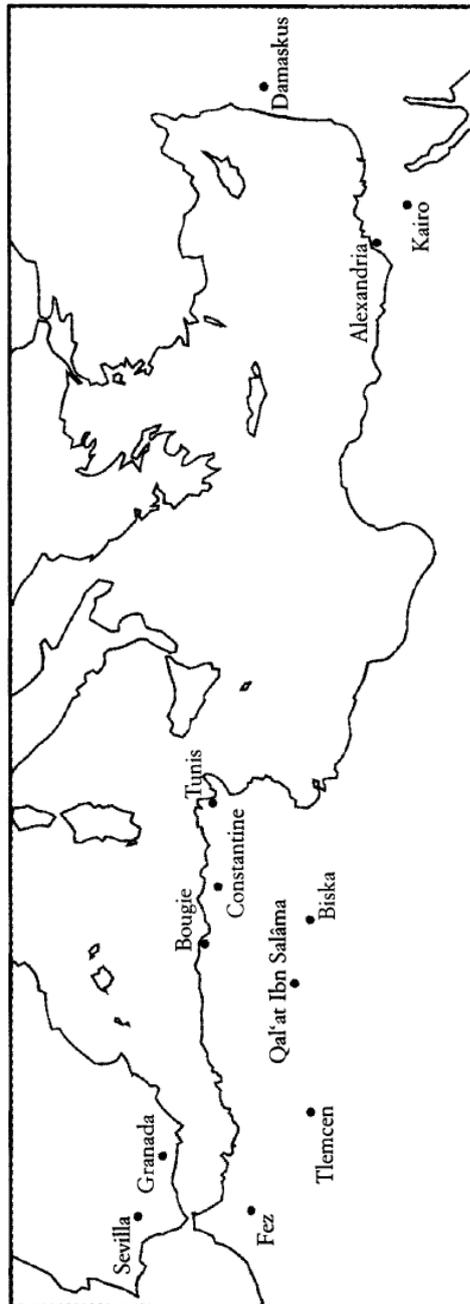
abgerufen am: 22.03.2014)



WILHELM VON HUMBOLDT

Bildquelle: Humboldt, W. v. (1959), Buchdeckel

II. Grafik: Aufenthaltsorte von Ibn ̤aldūn



Bildquelle: Gerd Spittler (Zeitschrift Paideuma, Band 48, 2002, S. 262)

Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

10. Danksagung

Diese Arbeit ist ein Werk, welches nicht mit Unterstützung vieler Menschen Vollendung finden würde.

Daher möchte ich mich in erster Linie herzlich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Matthias Scharer bedanken, der meine Masterarbeit verständnisvoll betreut hat.

Des Weiteren möchte ich mich bei meiner Frau, meinen Kindern und meinen Eltern von Herzen bedanken, die mich in dieser Zeit geduldig begleiteten und stets neben mir standen.

Außerdem gilt mein Dank an Herrn Univ.-Prof. Dr. Ednan Aslan, der während meiner Studienzeit mich in vielen Belangen mental unterstützt hat.

Weiteres bedanke ich mich bei meinen Brüdern, insbesondere bei Hasan, die meine Arbeit nach Schreibfehlern korrigiert haben.

Als letztes bedanke ich mich noch bei all jenen, die tatkräftig mit Bittgebeten mich unterstützt haben, so dass mir die Motivation und Schreiblust nie verging.

11. Kurzfassung

Diese Quellen- bzw. Literaturarbeit beschäftigt sich theoretisch-hermeneutisch mit der Frage, ob mögliche Berührungspunkte bzw. Parallelen zwischen den Bildungsansichten von Ibn Ḥaldūn, einem arabischen Sozialwissenschaftler und Denker des 14. Jahrhunderts und dem deutschen Bildungstheoretiker Wilhelm von Humboldt, der im 18. Jahrhundert gewirkt hat, zu erkennen sind. Beide Wissenschaftler haben sich mit vielen Themen ihrer Zeit beschäftigt und diese auch in Büchern festgehalten.

Dazu werden die Hauptwerke „al-Muqaddima“ von Ibn Ḥaldūn und „Werke in fünf Bänden“ von Wilhelm von Humboldt als Grundlage für diese Recherche zu Hand genommen.

Nach dem näheren Betrachten der lebensgeschichtlichen Besonderheiten von beiden Wissenschaftlern werden anschließend Vergleiche, Parallelen oder Unterschiede in ihren Bildungsansichten herausgearbeitet, dargestellt und bewertet.

12. Abstract

These sources or to be precise literary work deals with theoretically hermeneutically question whether possible contact points or parallels between the educational views of Ibn Ḥaldūn, an Arab social scientist and thinker of the 14th century and the German educational theorist Wilhelm von Humboldt, who took effect in the 18th century, can be seen.

The major works „al-Muqaddima“ of Ibn Ḥaldūn and „Werke in fünf Bänden“ of Wilhelm von Humboldt are used in this research as the basis.

Both scientists concentrated themselves on issues of their time and registered their ideas in books.

After more detailed consider the life history features of both scientists comparisons, similarities or differences in their educational views are identified, described and evaluated.

13. Lebenslauf

Geburtsjahr, - ort: 1974, Uluborlu (Türkei)

Staatsangehörigkeit: deutsch

Familienstand: verheiratet, 4 Kinder (19, 16, 10, 2)

Schulbildung:

1981 – 1985 Grundschule Sielstr. in Nürnberg (D)

1986 – 1997 Dürer-Gymnasium in Nürnberg (D)

1997 Abschluss: Abitur, allgemeine Hochschulreife

Studium an der FA - Universität Erlangen-Nürnberg, Deutschland:

WS 97/98 - SS 99 Lehramt für Grundschuldidaktik mit Hauptfach Chemie an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät Nürnberg

WS 99/00 - WS 02/03 Magisterstudiengang mit Islamwissenschaft als Hauptfach und Pädagogik als Nebenfach

WS 02/03 – WS 05/06 Studium der Islamischen Religionslehre am Interdisziplinärem Zentrum für Islamische Religionslehre.

Abschluss am 04.01.2006: Universitäts-Zertifikat Islamische Religionslehre
Zertifikats-Zeugnis mit einer Gesamtnote von 1.8 (gut)

Studium am Islamologischen Institut Frankfurt:

WS01/02 – WS 02/03 Deutschsprachige Islamologische Ausbildung in München

Abschluss am 17. Juni 2003 Gesamtnote: „sehr gut“

Studium an der Universität Wien (Österreich):

WS09/10 – SS10	Uni Lehrgang: „Muslime in Europa“ Lehrgangsleiter: Prof. Dr. Ednan Aslan
Abschluss am 04. Nov. 2010	Gesamtnote: „mit Auszeichnung bestanden“
Akademische Bezeichnung	„Akademischer Experte für Muslime in Europa“
Seit SS12	Masterstudium Islamische Religionspädagogik
Fremdsprachen:	Türkisch (in Wort und Schrift: sehr gut) Englisch (in Wort und Schrift: gut) Arabisch (in Wort und Schrift: befriedigend)
Berufliche Tätigkeit:	Seit März 2005: Islamischer Religionslehrer im Land Salzburg an Pflichtschulen 01/2011 – 07/2011: Begleitlehrer bei den Schulpraktischen Studien des Hochschulstudiengangs für das Lehramt für islamische Religion an Pflichtschulen
Ehrenamt:	01/2008 – 06/2014 : Leiter der Arbeitsgruppe „Entwicklung von Materialien für den islamischen Religionsunterricht in Salzburg (EMIRU)“ 04/2011 – 07/2014: Vorsitzender der islamischen Religionsgemeinde Salzburg (IGGIÖ Salzburg)