



Hochschule Neubrandenburg
University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung
Studiengang Early Education – Bildung und Erziehung im Kindesalter

Bachelorarbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
Bachelor of Arts (B. A.)

Kindbilder in der arabischen Philosophie

Verfasst von: Benjamin Schubert

URN: urn:nbn:de:gbv:519-thesis2013-0010-5

Erstprüferin: Prof. Dr. phil. Marion Musiol

Zweitprüferin: Dipl.-Soz.-Päd. Michaela Ziemer-Grzyb

Datum: 15. 07. 2013

Inhalt

Einleitung	1
Gründe für die Themenwahl	1
Ziele, Vorgehensweise und Probleme dieser Arbeit	3
1. Einige arabische Philosophen und ihre Gedanken zu Kindern	6
1.1. Vorbemerkung	6
1.2. Abu Nasr Al-Farabi (um 870-950)	7
1.3. Abu Ali ibn Sina (Avicenna) (um 980-1037)	9
1.4. Abu Hamid Al-Ghazzali (1058-1111)	14
1.5. Abu Bakr ibn Tufail (1105-1185)	24
1.6. Abu I-Walid ibn Ruschd (Averroes) (1126-1198)	28
1.7. Ab dar-Rahman ibn Khaldun (1332-1406)	30
1.8. Khalil Gibran (1883-1931)	32
2. Entwicklungslinien in die Gegenwart	34
3. Anregungen für die heutige pädagogische Arbeit	40
3.1. Charakterentwicklung	40
3.2. Lernauffassungen	44
3.3. Die Gruppe	47
4. Fazit	51
Quellen	54
Anhang - Biographien und historischer Kontext	58
Eidesstattliche Erklärung	61

Einleitung

Gründe für die Themenwahl

Im Jahre 1998 jährte sich zum achthundertsten Mal der Tod des arabischen Philosophen Abu I-Walid ibn Ruschd, im Westen oft besser bekannt unter dem Namen Averroes. Sowohl in europäischen als auch in arabischen Staaten fanden aus diesem Anlass eine Reihe von Kongressen und Gedenkfeiern statt. In der Berichterstattung über diese Veranstaltungen kommentierte ein Journalist, dass für die Europäer das erstaunlichste an der arabischen Philosophie immer noch in ihrer bloßen Existenz besteht.¹ Tatsächlich ist im westlich-abendländischen Kulturraum die arabische Philosophie der breiten Öffentlichkeit kaum bekannt.

Noch vor dem Beginn meines Studiums in Neubrandenburg stieß ich auf ein Werk Khalil Gibrans mit dem Titel „Der Prophet“. In diesem Buch widmet sich ein Abschnitt auch dem Thema Kinder. Während meines Studiums der Kindheitspädagogik kam mir öfters dieser Text in den Sinn. Und als zum nahenden Ende meines Studiums die Frage nach dem Thema meiner Bachelorarbeit anstand, war dies der Ansatzpunkt für meine Themenwahl.

Bis heute sind öffentliche und wissenschaftliche Diskurse von einem starken Eurozentrismus geprägt. Aus meiner eigenen Erfahrung als Schüler und Student im deutschen Bildungssystem weiß ich, dass der Unterricht an Schulen und Hochschulen stark auf das Abendland fixiert ist. Die Leistungen nicht-westlicher Kulturen werden vielfach übersehen und/oder ignoriert. Teils ist dies ein Erbe des Kolonialismus. Dieser bedurfte einer eurozentrischen Ideologie um sich selbst zu rechtfertigen. Allerdings liegt der Zusammenbruch des Kolonialismus mittlerweile so lange zurück, dass die Nachwirkungen der ihn tragenden Ideologien allein nicht ausreichen, um das Weiterleben eines derart starken Eurozentrismus zu erklären. Speziell die Wahrnehmung der islamischen Kultur ist von Vorurteilen und Ressentiments geprägt. Neu ist dieser problematische Zustand keineswegs; seit den Anschlägen vom elften September 2001 hat diese Tendenz jedoch zugenommen. Der arabisch-islamische Kulturraum wird von vielen im Westen nur als Hort der Rückständigkeit und des Fundamentalismus

¹ Vgl. Hendrich, 2005, S. 7

wahrgenommen. Auch die mediale Darstellung ist meist auf Terrorismus, Fundamentalismus und die Unterdrückung der Frauen fixiert. Teilweise ist diese verkürzte Wahrnehmung sogar politisch gewollt. In der medialen Darstellung wird einerseits oft vergessen, dass die islamische Kultur eben nicht nur Terroristen und Fundamentalisten hervorgebracht hat; andererseits wird auch oft unterschlagen, dass jeder Kulturraum seine Terroristen und Fundamentalisten produziert, das Abendland eingeschlossen. So können zwar die meisten Leute im Westen etwas mit den Begriffen Al Qaida, Taliban oder Salafismus anfangen. Die Bezeichnungen Lord's Resistance Army (LRA), Hindutva oder Kahane Chai² sind in westlichen Medien aber nur selten bis nie zu hören oder zu lesen. Ferner ist auch sexuelle Diskriminierung in allen Kulturräumen einschließlich des Westens immer noch weit verbreitet, nicht nur in islamischen Ländern. Dazu sollte auch erwähnt werden, dass die rechtliche Stellung von Frauen und Mädchen im arabisch-islamischen Kulturraum über Jahrhunderte hinweg in vielen Dingen besser war, als im westlich-abendländischen. Erst in den letzten ca. dreihundert Jahren hat sich dieses Verhältnis umgedreht. So hatten im islamischen Kulturraum Frauen beispielsweise das Recht, unabhängig von ihren Ehegatten Eigentum zu besitzen, bereits Jahrhunderte vor dem Jahr 1870, in dem sie dieses Recht in Großbritannien und Irland erhielten.³Es sei auch darauf hingewiesen, dass die letzten Schweizer Kantone erst in den Neunzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts das Wahlrecht für Frauen auf Kantonebene einführten – und auch das bloß, weil sie per Gerichtsbeschluss dazu gezwungen wurden.

An diesen Beispielen lässt sich die Einseitigkeit der medialen Berichterstattung gut ablesen. In der öffentlichen Meinung hinterlässt diese höchst fragwürdige Art, die Bevölkerung zu informieren, überaus beunruhigende Spuren.

²Lord's Resistance Army (LRA): christlich-fundamentalistische Terrorgruppe in Uganda und Südsudan. Hindutva: auch als Hindunationalismus bekannt; hinduistisch-fundamentalistische Ideologie, deren Anhänger für zahlreiche Pogrome gegen religiöse Minderheiten in Indien verantwortlich sind. In der Hindutva-Szene kommt es auch häufig zur Verharmlosung oder sogar Verherrlichung des Nationalsozialismus. Kahane Chai: Jüdisch-fundamentalistische Terrorgruppe, welche ein theokratisches „Großisrael“ und die Vertreibung aller Araber aus Israel und Palästina anstrebt. Benannt nach dem Prediger Kahane; Kahane Chai, zu Deutsch: Kahane lebt.

³ Vgl. Alkanderi, 2012B, S. 1

Lösungen für tatsächlich bestehende Konflikte werden dadurch erschwert. Dies ist vor dem Hintergrund von zwei aktuellen Entwicklungen besonders besorgniserregend.

Zum ersten kommt es durch die Globalisierung zu einer Zunahme der weltweiten gegenseitigen Abhängigkeit. Diese Interdependenz verschärft aber die Notwendigkeit, Konflikte konstruktiv zu lösen.

Zum zweiten nimmt durch die Migration die kulturelle und religiöse Heterogenität der westlichen Länder zu. Daraus resultiert eine zunehmend dringlichere Notwendigkeit, das Zusammenleben verschiedener kultureller und religiöser Gruppen friedlich und konstruktiv zu gestalten.

Es ist somit notwendig, dass der westlich-abendländische, der arabisch-islamische und auch alle anderen Kulturräume, sowohl auf internationaler als auch auf innerstaatlicher Ebene, zu einer Form von Koexistenz gelangen. Die oben erwähnten Klischees und Vorurteile, wie etwa die erschreckend häufige Gleichsetzung von Islam und islamischem Fundamentalismus, sind dabei enorm hinderlich. Neben der stark verzerrten Wahrnehmung und Darstellung des arabisch-islamischen Kulturraums im Westen wird auch häufig vergessen, welche Bedeutung diese Kultur für die Entwicklung des Abendlandes hatte. Die Entwicklung des abendländischen Geisteslebens wurde in erheblichem Ausmaß von der arabischen Philosophie beeinflusst.

Von daher bezeichnet Hendrich das arabisch-islamische Erbe als das verdrängte dritte Erbe Europas neben dem allgemein bekannten griechisch-römischen und jüdisch-christlichem Erbe.⁴

Vor diesem persönlichen und gesellschaftlichen Hintergrund habe ich mich für das Thema der vorliegenden Arbeit entschieden.

Ziele, Vorgehensweise und Probleme dieser Arbeit

Diese Arbeit verfolgt das Ziel, aufzuzeigen, welche Auswirkungen die Gedanken, die in der arabischen Philosophie über Kinder wesentlich waren, auf das pädagogische Denken bis heute sowohl im arabisch-islamischen Kulturraum als auch im Abendland bis heute hatten. Ferner wird in dieser Arbeit nach Anregungen gesucht, die sich aus der arabischen Philosophie für die heutige päd-

⁴ Vgl. Hendrich, 2005, S. 9

gogische Arbeit ergeben. Schließlich soll auch die Heterogenität der pädagogischen Tradition im arabisch-islamischen Kulturraum – und damit die Heterogenität dieser Kultur insgesamt – dargestellt werden.

Zu diesem Zweck werden die Gedanken einiger Vertreter⁵ der arabischen Philosophie über Kinder dargestellt. Diese Ansichten werden vor dem Hintergrund der heutigen pädagogischen Kenntnisse bewertet. Weiterhin wird dargelegt, welche Auswirkungen diese Ideen auf das pädagogische Denken sowohl des arabisch-islamischen als auch des westlich-abendländischen Kulturraums bis heute haben. Schließlich geht die Arbeit darauf ein, welche Anregungen sich aus der arabischen Philosophie für die heutige pädagogische Arbeit gewinnen lassen.

Bezüglich der Methode legt das Thema dieser Arbeit nahe, vorhandene Texte – aus dem oben bereits erläuterten Grunde neben Primär- auch viele Sekundärquellen – auszuwerten. Diese Auswertung erfolgt dabei unter drei zentralen Fragestellungen. Zum ersten werden die Texte daraufhin ausgewertet, welche expliziten und impliziten Aussagen die hier behandelten Philosophen über Kinder treffen. Die zweite zentrale Fragestellung ist, wie diese Aussagen vor dem heutigen Kenntnisstand der pädagogischen Wissenschaft zu bewerten sind. Zum dritten wird die Frage gestellt, welche Parallelen zu heutigen – auch abendländischen – Diskursen zu erkennen sind.

Während des Schreibprozesses stellte sich heraus, dass Primärquellen über die Gedanken der hier behandelten Philosophen schwer zu erhalten sind. Aus diesem Grund stützt sich diese Arbeit zu einem beträchtlichen Teil auf Sekundärquellen. Somit gebe ich oft nicht direkt die Gedanken der hier behandelten Philosophen wieder, sondern die Wiedergabe ihrer Gedanken durch andere. Eine weitere Einschränkung meiner Möglichkeiten bei der Bearbeitung des Themas waren meine eingeschränkten Fremdsprachenkenntnisse. Selbst dort, wo es mir möglich war, auf Texte der hier behandelten Philosophen selbst zurückzugreifen, konnte ich diese nur in deutscher oder englischer Übersetzung lesen, da ich der arabischen Sprache nicht mächtig bin. Weil jede Übersetzung ein gewisses Maß an Interpretation beinhaltet, war auch bei der Bearbeitung

⁵ Bezüglich meines Themas habe ich bei meinen Recherchen ausschließlich Informationen über Philosophen und keine über Philosophinnen gefunden (siehe unten). Aus diesem Grund wird hier die explizit männliche Form „Vertreter“ bzw. „Philosoph/Philosophen“ bzw. „Denker“ verwendet.

von Primärquellen das, was ich von den Gedanken der betreffenden Philosophen erfuhr, durch die Interpretationen der Übersetzer_Innen beeinflusst. Erwähnt werden sollte auch, dass zu der Thematik dieser Arbeit generell wenig Material in deutscher oder englischer Sprache vorliegt.

Ferner habe ich bezüglich meines Themas nur Informationen über die Gedanken von Philosophen, aber nicht über die Gedanken von Philosophinnen gefunden (über arabische Philosophinnen gibt es nur wenige Quellen, und auch solche nur über Denkerinnen der jüngeren Vergangenheit). Nicht nur im islamischen, sondern in allen Kulturräumen sind Frauen unter den berühmten historischen Personen enorm unterrepräsentiert. Einerseits wurden sie von der Geschichtsschreibung ignoriert; andererseits wurden sie durch die gesellschaftlichen Strukturen daran gehindert, Leistungen zu erbringen, die ihnen zu dauerhafter Berühmtheit hätten verhelfen können. Dies wirkt – wiederum in allen Kulturräumen einschließlich des Westens – auch bis heute nach. Weiterhin habe ich bezüglich des Themas dieser Arbeit auch keine Informationen über Philosophen aus den jüdischen Gemeinden im arabisch-islamischen Kulturraum oder über Denker aus dem vorislamischen Arabien gefunden. Zwar fand ich durchaus Texte von und über jüdische Philosophen aus arabischen Ländern, vor allem aus dem maurischen Spanien. Jedoch habe ich keine Quellen über die pädagogischen Vorstellungen dieser Denker gefunden. Was das vorislamische Arabien angeht, so waren über oder von Philosophen aus dieser Zeit der arabischen Geschichte überhaupt keine Texte zu finden. Jedoch ist mit Khalil Gibran zumindest auch die christlich-arabische Philosophie in dieser Arbeit vertreten.

Meine Auswahl der hier behandelten Philosophen wurde anhand der Menge an Informationen getroffen, die ich über die Ansichten des jeweiligen Denkers über Kinder finden konnte. Die Darstellung ihrer Vorstellungen erfolgt dabei chronologisch nach dem Geburtsdatum.

Mit dieser Arbeit sollen den Leser_Innen Anregungen für die pädagogische Arbeit sowie eine neue Perspektive auf die arabisch-islamische Kultur jenseits der gängigen Vorurteile und Klischees aufgezeigt werden.

1. Einige arabische Philosophen und ihre Gedanken zu Kindern

1.1. Vorbemerkung

Von den hier behandelten Denkern stammen Al-Farabi, Ibn Sina und Al-Ghazzali nicht aus den arabischen Ländern im engeren Sinne, sondern aus Zentralasien bzw. Iran. Jedoch haben sie den größten Teil ihrer Werke in arabischer Sprache geschrieben, und Al-Farabi sowie Al-Ghazzali haben einen Großteil ihres Lebens im arabischen Sprachraum verbracht. Ferner entstammten alle drei einem über die Religion hinaus kulturell stark von arabischen Einflüssen geprägtem Umfeld, und die Region, in der sie geboren wurden, stand zumindest formal unter der politischen Oberhoheit des Abbasidenkalifats von Bagdad. Daher werden diese Philosophen hier mit zur arabischen Philosophie gezählt. Al-Ghazzali verstand sich selbst zwar ausdrücklich nicht als Philosoph; seine Werke beschäftigen sich aber mit philosophischen Fragestellungen, und in der Fachliteratur wird er aus diesem Grund in der Regel als Philosoph betrachtet. Khalil Gibran wiederum hat den größten Teil seines Lebens im Westen verbracht und hauptsächlich in englischer Sprache geschrieben. Er war aber arabischer Muttersprachler und wurde im Libanon geboren. Darüber hinaus hat Gibran auch einige Werke in arabischer Sprache veröffentlicht. Auch er wird daher hier zur arabischen Philosophie gerechnet.

Begonnen wird die Darstellung der Gedanken der hier behandelten Philosophen zu Kindern mit Abu Nasr Al-Farabi. Es folgt mit Abu Ali Ibn Sina – im Westen besser bekannt als Avicenna – der wohl bekannteste Denker des islamischen Kulturraums neben Ibn Ruschd. Danach wird auf Abu Hamid Al-Ghazzali eingegangen, der von den hier behandelten Philosophen den wohl nachhaltigsten Einfluss auf das pädagogische Denken im arabisch-islamischen Kulturraum hatte. Mit Abu Bakr Ibn Tufail wendet sich die Arbeit anschließend dem maurischen Spanien zu. Danach folgt mit Abu I-Walid Ibn Ruschd – im Westen unter dem Namen Averroes besser bekannt – der berühmteste Philosoph des maurischen Spanien. Anschließend beschäftigt sich die Arbeit mit Abd ar-Rahman Ibn Khaldun als Vertreter des arabischen Nordafrika. Zum Abschluss wende ich mich dem libanesischen Philosophen Khalil Gibran als Vertreter der christlich-arabischen Philosophie und der arabischen Diaspora im Westen zu.

1.2. Abu Nasr Al-Farabi⁶ (um 870-950)

Al-Farabi vertritt die Ansicht, dass der Mensch bei seiner Geburt weder gut noch böse ist, sondern erst durch Erziehung und die sozialen Bedingungen seiner Umgebung gut oder böse wird: „A person, when born, cannot be virtuous or sinful; neither can he be a born weaver or scribe.“⁷ Kinder sind seiner Auffassung nach also bei ihrer Geburt noch moralisch indifferent. Jedoch ist er auch der Meinung, dass alle Menschen die Fähigkeit haben, zwischen guten und bösen Handlungen zu unterscheiden, wobei diese Fähigkeit bei Kindern schwächer ausgeprägt ist als bei Erwachsenen.⁸

Damit aus solch einem Kind ein tugendhafter Mensch wird, muss es sich selbst kennenlernen.⁹ Weiterhin muss es zu diesem Zweck an tugendhafte Handlungen gewöhnt werden.¹⁰ Hierin steht Al-Farabis Meinung der von Aristoteles nahe.¹¹ Diese Gewöhnung erfolgt abhängig von der jeweiligen Fallkonstellation entweder durch Freundlichkeit und Überredung oder durch Strenge.¹² Ebenfalls in Übereinstimmung mit Aristoteles ist Al-Farabis Auffassung des Menschen als soziales Wesen.¹³ Die Bedeutung des Vorbilds für die Erziehung hat er bereits erkannt.¹⁴ Jedoch hängt sein pädagogisches Denken auch noch der Vorstellung an, den Charakter von Kindern durch Belohnung und Strafe in positiver Weise fördern zu können. Strafen sollten dabei erst angewandt werden, wenn mildere Mittel versagen. Dabei wird auch körperliche Züchtigung gebilligt.¹⁵ Ein Kind zu einem tugendhaften Menschen zu erziehen, beinhaltet nach Al-Farabis Auffassung einen Kampf gegen vier Laster. Dabei handelt es sich um Ignoranz, Unsittlichkeit, Wankelmüt und Verblendung.¹⁶ Jene vier Laster entsprechen übri-

⁶ Mit vollem Namen: Abu Nasr Muhammad ibn Tarhan ibn Uzlugh Al-Farabi. Die arabisch-islamische Kultur hat eine gewisse Neigung zu derartig langen Namen; die vollen Namen der anderen hier behandelten Personen sind ähnlich lang. In dieser Arbeit werde ich jedoch nur die gängigen Kurzformen verwenden.

⁷ Al-Farabi zit. nach Ablayev, 1992, S. 63

⁸ Vgl. Al-Farabi, 2005, S. 43

⁹ Vgl. Ablayev, 1992, S. 63

¹⁰ Vgl. Al-Talbi, 1993, S. 358

¹¹ Vgl. Ablayev, 1992, S. 63

¹² Vgl. Al-Talbi, 1993, S. 358-359

¹³ Vgl. Ablayev, 1992, S. 63

¹⁴ Vgl. Al-Talbi, 1993, S. 355

¹⁵ Vgl. ebd., S. 364

¹⁶ Vgl. Ablayev, 1992, S. 63

gens den vier der vortrefflichen Stadt¹⁷ entgegengesetzten Städten in Al-Farabis staatsphilosophischem Werk „Die Prinzipien der Ansichten der Bewohner der vortrefflichen Stadt“.¹⁸

Das Ziel der Bildung und Erziehung ist nach seiner Überzeugung ein glückliches Leben. Bezüglich der Begabungen und der Intelligenz eines Menschen geht er, anders als bei der Werteentwicklung, von einem starken Einfluss der Erbanlagen aus. Aus diesem Grunde sollte nach seinem Standpunkt die Bildung und Erziehung, die Kindern zukommt, abhängig von ihrer späteren gesellschaftlichen Rolle verschieden sein.¹⁹ Im Spiel sieht er eine Möglichkeit nicht nur zur Erholung, sondern darüber hinaus auch zum Lernen und des Weiteren zur Entwicklung der Kreativität: „Like the child who uses doors and houses in his play acquires talents and abilities useful to him if he desires to take crafts seriously.“²⁰ Lernen setzt nach seiner Einstellung zuerst die Erkenntnis der eigenen Unwissenheit voraus, da nur so im Menschen das Bedürfnis zu lernen entstehen kann.²¹

Die Debatte, ob der Mensch von Natur aus zum Guten oder zum Bösen neigt, wird in der Philosophie seit jeher und auch heute noch lebhaft geführt. Gleiches gilt für die Frage, ob der Charakter eines Menschen mehr von seinen Erbanlagen oder von den Bedingungen seines Aufwachsens geprägt wird. Die Ansicht, dass die Fähigkeit von Kindern, zwischen Gut und Böse zu unterscheiden, schwächer ist als bei Erwachsenen, findet sich auch im heutigen Strafrecht wieder. Mit seiner Wertschätzung des Spiels ist Al-Farabi nicht nur seinen Zeitgenossen, sondern auch großen Teilen der heutigen Öffentlichkeit weit voraus. Noch immer betrachten viele Leute die Zeit, die Kinder mit Spielen verbringen, als unproduktiv. Oft wird dieser Tätigkeit bestenfalls ein Erholungscharakter zugesprochen, der später bessere Leistungen bei ernsthafter Tätigkeit ermöglicht. Dass Vorbilder wichtig für die Erziehung von Kindern sind, ist eine allgemein bekannte Tatsache, jedoch wird viel zu oft nicht danach gehandelt. Weniger fortschrittlich ist Al-Farabis Gedanke, Kinder bereits auf ihre spätere gesellschaftliche Rolle festzulegen und entsprechend klassenspezifisch zu erziehen

¹⁷ In „Die Prinzipien der Ansichten der Bewohner der vortrefflichen Stadt“ legt Al-Farabi seine Ansichten über den idealen Staat dar, den er als „vortreffliche Stadt“ bezeichnet.

¹⁸ Vgl. Al-Farabi, 2009, S. 94

¹⁹ Vgl. al-Talbi, 1993, S. 354-357

²⁰ Al-Farabi zit. nach al-Talbi, 1993, S. 364

²¹ Vgl. Wirmer, 2011, S. 225-226

und zu bilden. Freilich finden wir in vielen heutigen Bildungssystemen, auch in den wohlhabenden Ländern, immer noch eine de facto klassenspezifische Separation. Auch Al-Farabis Meinung zur körperlichen Züchtigung steht im Widerspruch zu den heutigen Erkenntnissen der Pädagogik. Überhaupt ist die Vorstellung, durch Belohnung und Strafe erziehen zu wollen, aus heutiger Sicht mindestens fragwürdig. Schließlich ist es ebenso fragwürdig, Erziehung als einen Kampf gegen den Kindern unterstellte Laster zu betrachten. Dieser Blick ist vor dem Hintergrund der heutigen Erkenntnisse zu defizitorientiert.

Al-Farabis pädagogischen Auffassungen beeinflussten unter anderem auch Ibn Sina. Im Iran werden seine Ideen über Erziehung und Bildung in Bezug auf Anregungen für die Entwicklung des dortigen Bildungssystems heute noch diskutiert.²² Es gibt im islamischen Kulturraum also durchaus noch eine Rezeption des pädagogischen Gedankenguts, das er hervorgebracht hat.

1.3. Abu Ali ibn Sina²³ (Avicenna) (um 980-1037)

In seinen Werken vertritt Ibn Sina die – von der griechischen Antike übernommene – Überzeugung, in der Erziehung von Kindern müsste intellektuelle und physische Aktivität kombiniert werden. Auch fordert er, Kinder in Gruppen zu unterrichten, da dies ihre sozialen Kompetenzen fördert und ihnen ermöglicht, besser zu lernen. Besondere Bedeutung wird von ihm der Musik beigemessen – und zwar bereits für Babys.²⁴ Ähnlich wie Al-Farabi vertritt auch er den Standpunkt, dass der Mensch von Natur aus weder gut noch böse sei; allerdings glaubt er, dass der Mensch eher zum Guten tendiert. Ob ein Mensch gut oder böse wird, hängt davon ab, woran er als Kind durch Erziehung und Umwelt gewöhnt worden ist. Dabei ist es nach Ibn Sinas Einstellung notwendig, schon sehr früh, gleich nach der Entwöhnung, mit der Werteerziehung zu beginnen, um den schlechten Einflüssen auch sicher zuvorzukommen. Erziehung im frühen Kindesalter hat bei ihm also bereits einen hohen Stellenwert. Auch sieht er den Menschen ebenfalls als soziales Wesen.²⁵ Körperliche Strafen werden von ihm zwar nicht völlig abgelehnt, seiner Ansicht nach ist jedoch Zurückhaltung

²² Vgl. Shamsavari, 2012, S. 9569

²³ Mit vollem Namen: Abu Ali Al-Husayn ibn Abdallah ibn Sina.

²⁴ Vgl. Ablayev, 1992, S. 62

²⁵ Vgl. al Naqib, 1993, S. 55-56

bei ihrer Anwendung empfehlenswert.²⁶ Er entwickelte auch eine Theorie des menschlichen Intellekts, wonach dieser bei der Geburt eine Tabula Rasa ist, das heißt, nichts weiter als ein durch Erziehung und Bildung zu entwickelndes Potential, gewissermaßen ein unbeschriebenes Blatt.²⁷ Ferner sind seiner Meinung nach Kinder ihren Eltern Dienste, Gehorsam, Achtung und Ehre schuldig.²⁸ Großen Wert legt er auf Disziplin und die religiöse Erziehung.²⁹ Konflikte zwischen den Eltern sollen nach seiner Auffassung vor den Kindern verborgen werden. Er befürchtet andernfalls nicht nur emotionalen Stress, sondern auch physische Symptome und langfristige negative Folgen für die kindliche Entwicklung.³⁰

Bezüglich der Erziehung und Bildung wird die Kindheit von ihm in verschiedene Phasen eingeteilt, deren erste von der Geburt bis zum Ende des zweiten Lebensjahres reicht. Während dieser Zeit wird das Kind gestillt, wobei die erste Phase auch die Entwöhnung umfasst. Diese sollte nach ibn Sinas Überzeugung nicht über Nacht, sondern graduell erfolgen. Anschließend folgt die zweite Phase, welche vom dritten bis zum fünften oder sechsten Lebensjahr reicht. In dieser Phase ist es besonders wichtig, das Kind von schädlichen Einflüssen fernzuhalten. Auch weist ibn Sina für diese Phase auch der Musik und der sportlichen Betätigung eine wichtige Rolle zu. Schließlich sollte dem Kind viel Gelegenheit zum Spiel gegeben werden, damit die Entwicklung seines Körpers und seiner sozialen Kompetenzen gesund verläuft.³¹ Ibn Sina vertritt auch den Standpunkt, dass Kinder vor dem Alter von sechs Jahren durch das Spiel am besten lernen. Bildung und Erziehung durch die Arbeit des Kindes soll erst im Alter von sechs Jahren beginnen, wenn sich der Wissensdurst entwickelt.³²

Es folgt die dritte Phase bis zum Alter von vierzehn Jahren.³³ Nach ibn Sinas Einstellung bildet sich in dieser Phase der Wissensdurst aus. Aus diesem Grund wird hier das Lernen der Jungen weg vom Spiel in eine mehr organisierte Form überführt, und sie werden der Institution der Schule anvertraut. Für die Mädchen sieht ibn Sina hingegen keine Schulbildung vor. Den Jungen wird

²⁶ Vgl. ebd., S. 64

²⁷ Vgl. Alam, Ismail & Mishra, 2010, S. 3410

²⁸ Vgl. ibn Sina, 1960, S. 677

²⁹ Vgl. Afnan, 1956, S. 86

³⁰ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 14

³¹ Vgl. al Naqib, 1993, S. 59-60

³² Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 3

³³ Vgl. Alam, Ismail & Mishra, 2010, S. 3410

auch in der Schulzeit immer noch Zeit zum Spielen gelassen, und auch sportliche Betätigung ist im Curriculum nach wie vor verankert. In dieser Phase werden sie in den Prinzipien der islamischen Kultur, im Koran, in Poesie, Kalligraphie und Ethik unterwiesen.³⁴ Auch lernen die Jungen jetzt das Lesen und Schreiben.³⁵ Im Poesieunterricht ist darauf zu achten, dass die behandelten Werke der moralischen Entwicklung auch förderlich sind, da ibn Sina der Ansicht ist, Kinder in diesem Alter ließen sich leicht beeinflussen durch das, was sie hören und lesen. Auch übernehmen die Jungen Verhaltensweisen und Werte von ihren Lehrkräften, weswegen es wichtig ist, dass diese gute Vorbilder sind.³⁶ Der Unterricht erfolgt in Gruppen, um die sozialen Kompetenzen zu fördern und den Schülern Gelegenheit zu geben, voneinander zu lernen. Im Unterricht in Gruppen werden auch die Möglichkeiten des Wettbewerbs und der Gruppendiskussion genutzt.³⁷ Ähnlich wie Al-Farabi befürwortet auch ibn Sina eine klassenspezifisch getrennte Erziehung und Bildung.³⁸ Weiterhin rät er den Lehrkräften, ihren Schülern gegenüber (und den Eltern ihren Kindern gegenüber) überaus sorgfältig auf ihre eigenen Meinungsäußerungen zu achten. Die Kinder könnten sonst glauben, diese Meinungen übernehmen zu müssen, bloß weil eine Autoritätsperson sie geäußert hat.³⁹

Nach dieser Phase erfolgt die Spezialisierung anhand der Talente und Interessen der Jungen.⁴⁰ Über seine Vorstellungen die Bildung und Erziehung von Mädchen betreffend hat ibn Sina weit weniger geschrieben, als bezüglich der der Jungen. In seinem Familienbild ist die Frau Hausfrau und Mutter und geht keiner Berufstätigkeit nach. Von diesen Vorstellungen ausgehend, hat er wahrscheinlich die zu seiner Zeit in seiner Heimat Transoxanien⁴¹ übliche Methode, Mädchen zu erziehen, gebilligt. Nach dieser Methode wurden die Töchter einer Familie zuhause entweder von Verwandten oder von Privatlehrern unterrichtet und auf ihr Leben als Hausfrau und Mutter vorbereitet. Je nach den Wünschen der Familie war das Curriculum dabei verschieden. Diese beiden Schemata –

³⁴ Vgl. al Naqib, 1993, S. 60-62

³⁵ Vgl. Alam, Ismail & Mishra, 2010, S. 3410

³⁶ Vgl. al Naqib, 1993, S. 64-65

³⁷ Vgl. Alam, Ismail & Mishra, 2010, S. 3410

³⁸ Vgl. Afnan, 1956, S. 86

³⁹ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 12

⁴⁰ Vgl. Alam, Ismail & Mishra, 2010, S. 3410

⁴¹ Umfasst Teile des heutigen Usbekistan, Turkmenistan, Kasachstan, Kirgisistan, Tadschikistan und Afghanistan

sowohl das die Mädchen als auch das die Jungen betreffende – gelten wohl-gemerkt nicht für Kinder mit geistiger Behinderung. Zwar soll die Gesellschaft auch für ihre körperlichen Bedürfnisse und ihr Wohlergehen sorgen; jedoch betrachtet Ibn Sina es als hoffnungslos, diese Kinder erziehen und bilden zu wollen.⁴²

Die Forderung nach Berücksichtigung sowohl geistiger als auch körperlicher Bildung deckt sich mit aktuellen pädagogischen Kenntnissen, ebenso der Gedanke, Kinder voneinander lernen zu lassen. Angesichts einiger heutiger Tendenzen, die Entwicklung sozialer Kompetenzen zu vernachlässigen, wäre es auch wünschenswert, wenn Ibn Sinas Wertschätzung ebendieser Kompetenzen der heutigen Zeit als Anregung dienen würde. Dieser Punkt wird in den Schulen unserer Zeit oft vernachlässigt. Gleiches gilt für Ibn Sinas Wertschätzung des heute in Öffentlichkeit und pädagogischer Arbeit vielfach stark unterschätzten Spiels. Auch die Bedeutung des Vorbilds für die Erziehung hat er erkannt. Schließlich wurde von ihm ebenfalls festgestellt, wie wichtig schon die frühkindliche Erziehung ist. Beachtlich ist auch der Wert, den er der Gruppendiskussion in Bildungsprozessen beimisst. Schließlich enthält sein Denken bereits die Erkenntnis, dass es problematisch ist, wenn Kinder Meinungen ihrer Eltern oder Lehrkräfte aufgrund deren Autorität übernehmen.

Er erkannte, dass in der Schule nicht nur fachliche, sondern auch soziale Kompetenzen erworben werden. Auch ist ihm bereits die Erkenntnis gekommen, dass Kinder in einer Gruppe auch voneinander lernen. Beides sind Aspekte, die in der heutigen pädagogischen Arbeit allzu oft übersehen werden. Während der Gruppe in der Kindertagesstätte durchaus allgemein eine Sozialisierungsfunktion zuerkannt wird, ist die Schulklasse immer noch nach Ansicht vieler Leute auf die Funktion des Erwerbs von Fachkompetenzen beschränkt. Und die Vorstellung, dass Kinder von anderen Kindern lernen – und nicht nur von Erwachsenen – ist auch heute noch vielen fremd. Ibn Sinas pädagogische Erkenntnisse sind denen vieler heutiger Menschen zumindest in dieser Hinsicht immer noch weit voraus.

Während diese Aspekte seines Kindbildes durchaus heute noch Gültigkeit besitzen, sind seine Vorstellungen zur geschlechtsspezifischen Erziehung und Bildung noch den Vorurteilen seiner Zeit verhaftet. Tatsächlich hinkt er hier teil-

⁴² Vgl. al Naqib, 1993, S. 61-63

weise hinter seinen Zeitgenossen her. Auch wenn es nicht üblich war, kam es doch auch damals im 11. Jahrhundert durchaus vor, dass Mädchen und Frauen eine umfänglichere Ausbildung erhielten. Teilweise wurden sie sogar in Schulen unterrichtet und konnten auch die Berechtigung erwerben, selbst zu lehren.⁴³ Für Ibn Sinas Gedanken bezüglich Kindern mit geistiger Behinderung gilt ebenfalls, dass sie mittlerweile überholt sind. Wobei es sich hier um Vorurteile handelt, die in der Bildungsdiskussion bis heute oft zu hören sind. Dies ändert allerdings nichts daran, dass es vor dem Hintergrund des heutigen Standes der pädagogischen Wissenschaft zutiefst fragwürdig ist, manche Kinder für unerziehbar und bildungsunfähig zu erklären. Ibn Sinas Vorstellungen zur körperlichen Züchtigung stellen zwar einen Fortschritt gegenüber den seinerzeit üblichen Ansichten dar, jedoch werden solche Methoden von ihm immer noch gebilligt. Auch hier hat die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft ihn überholt. Das Curriculum, das er für den Schulunterricht vorschlägt, entspricht wiederum den Forderungen seiner eigenen Zeit eher als den heutigen. Auch der Gedanke, Unterricht klassenspezifisch getrennt durchzuführen, ist eher rückständig. Dessen ungeachtet ist de facto klassenspezifische Separation allerdings immer noch ein Merkmal vieler heutiger Bildungssysteme auch in wohlhabenden Ländern. Heute wissen wir außerdem, dass Kinder bereits wissbegierig auf die Welt kommen und nicht erst, wie Ibn Sina glaubte, mit etwa sechs Jahren Wissbegierde entwickeln. Vom heutigen Standpunkt aus erscheint es auch unangebracht, von Eltern zu verlangen, ihre Konflikte vor ihren Kindern völlig zu verbergen. Zwar ist es richtig, dass solche Konflikte der kindlichen Entwicklung schaden können, wenn eine akzeptable Streitkultur fehlt oder die Kinder im Konflikt instrumentalisiert werden. Wenn solche Konflikte jedoch in einer vernünftigen Form ausgetragen werden, können Kinder sogar am Vorbild der Eltern Streitkultur erfahren. Ansichtssache ist, ob man Ibn Sinas religiöse Erziehungsziele teilt.

In den meisten islamischen Ländern werden Schulkinder bis heute nach einem Curriculum unterrichtet, das große Ähnlichkeit mit dem hat, welches er für die sechs- bis vierzehnjährigen Jungen vorsieht; das Studium des Koran ist heute allerdings weit weniger bedeutend.⁴⁴ Auch sind Mädchen nicht mehr vom Unter-

⁴³ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 5-6

⁴⁴ Vgl. al Naqib, 1993, S. 62

richt ausgeschlossen. Jedoch ist getrennter Unterricht noch weit verbreitet, ebenso verschiedene Curricula für Mädchen und Jungen.⁴⁵ Im islamischen Kulturraum wird das pädagogische Gedankengut ibn Sinas nach wie vor rezipiert. Die Scholastik in der abendländischen Philosophie wiederum wurde von seinen Theorien über die Seele und den Intellekt beeinflusst.⁴⁶ Über diese Beeinflussung hat er auch auf unser heutiges Denken eingewirkt. So hat zum Beispiel die Theorie von der Tabula Rasa bis heute Einfluss darauf, wie Kinder gesehen werden.

1.4. Abu Hamid Al-Ghazzali⁴⁷ (1058-1111)

Al-Ghazzali legt großen Wert auf die Bedeutung eines selbstständigen Zugangs beim Erwerb von Wissen.⁴⁸ Er warnt Lehrkräfte davor, von ihren Schülern⁴⁹ zu verlangen, dass sie ihnen alles unhinterfragt glauben sollen. Wenn sie etwas nicht wissen, sollen sie dies den Schülern gegenüber zugeben.⁵⁰ Lehrer, die von ihren Schülern für unfehlbar gehalten werden, sind nach Al-Ghazzalis Meinung eher hinderlich für deren Lernfortschritte.⁵¹ Auch sollen Lehrer ihre Schüler ermutigen, Fragen zu stellen. Meinungsäußerungen in Gegenwart der Schüler (und generell von Personen, die der eigenen Autorität unterstellt sind), sollten mit großer Vorsicht erfolgen. Lehrkräfte müssen hierbei bedenken, dass ihre Schüler sich genötigt fühlen könnten, ihre Meinungen bloß der Autorität des Lehrers wegen zu übernehmen.⁵² Hier findet sich eine Parallele zum Denken ibn Sinas, mit dessen Werken sich Al-Ghazzali intensiv beschäftigt hat, wenn auch eher als Gegner seiner philosophischen und theologischen Ansichten.⁵³ Generell betrachtet er das selbstständige Forschen als der blinden Nachahmung überlegen.⁵⁴ Ferner lernen nach seiner Auffassung nicht nur Schüler von ihren Lehrern, sondern auch Lehrer von ihren Schülern. Allerdings sollten

⁴⁵ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 24

⁴⁶ Vgl. <http://www.iep.utm.edu/>, 2013

⁴⁷ Mit vollem Namen: Abu Hamid Muhammad ibn Muhammad Al-Ghazzali.

⁴⁸ Vgl. Tawil, 2001, S. 31

⁴⁹ Da Al-Ghazzali in seinen Werken recht deutlich klarstellt, dass er für Mädchen keine Schulbildung vorsieht – und dementsprechend auch keine weiblichen Lehrkräfte – werden hier die explizit männlichen Formen, d.h. „Schüler“ und „Lehrer“, verwendet.

⁵⁰ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 11

⁵¹ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 59-60

⁵² Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 12

⁵³ Vgl. Rudolph, 2008, S. 56

⁵⁴ Vgl. Al-Ghazzali, 1988, S. 3-6

Schüler ihre Lehrer respektieren, auch wenn sie nicht unfehlbar sind.⁵⁵ Weiterhin misst Al-Ghazzali auch der Selbstkontrolle – sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite – große Bedeutung für die Bildung bei. Nach seiner Überzeugung sind Bildung und Erziehung ein interaktiver Prozess, bei dem nicht nur Erwachsene auf Kinder, sondern auch Kinder auf Erwachsene einwirken.⁵⁶

Ziel der Erziehung und Bildung ist es nach dem von ihm vertretenen Standpunkt, gläubige Menschen mit hohen moralischen Standards großzuziehen und somit der Gesellschaft zu dienen.⁵⁷ Dazu müssen fünf Komponenten gewahrt werden: Religion, Seele, Intellekt, Einheit der Familie und die Ressourcen des Kindes.⁵⁸ Somit legt Al-Ghazzali in seiner pädagogischen Einstellung den Schwerpunkt auf die Werteerziehung und die religiöse Erziehung. Er vertritt die Ansicht, dass Kinder Erwachsenen Respekt schuldig sind.⁵⁹ Umgekehrt sollen Erwachsene Kindern mit Freundlichkeit begegnen.⁶⁰ Während gutes Verhalten belohnt und auch vor den Mitschülern gelobt werden sollte, meint Al-Ghazzali, dass unangemessenes Verhalten beim ersten Mal ignoriert werden sollte. Erst wenn solches Betragen sich wiederholt, rät er, den betreffenden Schüler zuerst „unter vier Augen“ zu ermahnen; wenn auch dies nicht hilft, soll der Tadel vor den Mitschülern erfolgen.⁶¹ Lehrkräfte sind seiner Meinung nach nicht nur für die Wissensvermittlung, sondern auch für die Wertevermittlung mitverantwortlich. Bezüglich des Abfragens von Wissen rät er allerdings, die Bloßstellung eines Schülers vor seinen Mitschülern zu vermeiden.⁶²

Seiner Auffassung zufolge ist der Mensch von Natur aus weder gut noch böse ist. Jedoch neigt er nach der von ihm vertretenen Überzeugung eher zum Guten als zum Bösen. Dabei ist der Mensch jedoch größtenteils in seinen Handlungen determiniert und hat nur relativ wenig Raum für eigene, freie Entscheidungen: „Man is neither good nor evil by nature, although his natural disposition is closer to good than to evil. Furthermore, he operates within a constrained framework, within which there is more compulsion than freedom of choice.“⁶³ Al-Ghazzalis

⁵⁵ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 6

⁵⁶ Vgl. Nofal, 1993, S. 527

⁵⁷ Vgl. Tawil, 2001, S. 32

⁵⁸ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 98

⁵⁹ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 16

⁶⁰ Vgl. ebd., S. 22-23

⁶¹ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 147

⁶² Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 11-12

⁶³ Al-Ghazzali, zit. nach Nofal, 1993, S. 522

Standpunkt zufolge kommen Kinder bereits mit der Anlage des Verstandes auf die Welt.⁶⁴ Ferner sind auch die Grundlagen für Religion und Moral von Anfang an vorhanden. Diese gilt es von Geburt an zu entwickeln.⁶⁵ Weiterhin besitzen Kinder von Geburt an bestimmte Neigungen, Instinkte und Begehren. Da diese notwendigen und nützlichen Zwecken dienen, sollten sie nicht unterdrückt, sondern in angemessene Bahnen gelenkt werden.⁶⁶

Notwendig für die Erziehung und Bildung von Kindern sind Al-Ghazzalis Einstellung nach Demut sowie achtsames Zuhören und die Fähigkeit, auf der Grundlage von Liebe und Vertrautheit oder von Zusammenarbeit von Menschen zu antworten.⁶⁷ Er rät weiterhin dazu, Konflikte zwischen Vater und Mutter, zwischen Lehrkräften untereinander oder zwischen Eltern und Lehrkräften vor den Kindern zu verbergen.⁶⁸ Kleine Gruppen sind nach seiner Ansicht dem Lernen förderlicher als Einzelunterricht, da Schüler in der Gruppe die Gelegenheit haben, voneinander zu lernen.⁶⁹ Eltern und Lehrkräfte sollen Kindern dabei helfen, das Potential des Wissens, mit dem sie geboren werden, zu realisieren.⁷⁰

In der Schule sollten die Jungen sowohl in der Religion – also im Koran und den Hadithen⁷¹ – unterwiesen werden, als auch in den Grundlagen der Fächer, die für das materielle Wohlergehen der Gesellschaft notwendig sind, beispielsweise in Medizin, Mathematik, Logik, Arithmetik und Landwirtschaft. So wie auch Ibn Sina sieht Al-Ghazzali keine Schulbildung für Mädchen vor. Die Religion hat für ihn die höhere Priorität als die auf das Diesseits orientierten Wissenschaften.⁷² Was die Künste betrifft, so sollen Kinder nach seiner Meinung nur sehr vorsichtig an diese herangeführt werden, da sie sonst der Charakterentwicklung schaden könnten. Die darstellenden Künste werden sogar völlig abgelehnt, da sie mit Götzenverehrung assoziiert werden (eine im islamischen Kulturraum damals übrigens weit verbreitete und teilweise auch heute noch vertretene Ansicht).⁷³

⁶⁴ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 85

⁶⁵ Vgl. ebd. S. 76-77

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 110

⁶⁷ Vgl. Tawil, 2001, S. 32

⁶⁸ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 14

⁶⁹ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 8

⁷⁰ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 91

⁷¹ Bei den Hadithen handelt es sich um Sammlungen von Aussprüchen des Propheten Mohammed und von Geschichten um seine Person. Auch innerhalb der islamischen Theologie ist die Authentizität eines großen Teils der Hadithe umstritten.

⁷² Vgl. ebd. S. 107

⁷³ Vgl. Nofal, 1993, S. 524-525

Als das beste Alter, um mit dem Schulunterricht zu beginnen, gelten nach Al-Ghazzali sechs bis sieben Jahre. In diesem Alter bildet sich seiner Auffassung nach die Urteilskraft aus.⁷⁴ Zuerst lernen die Jungen den Koran und die Hadithe. In dieser Phase müssen sie von Liebesdichtung und der Gesellschaft von Gelehrten ferngehalten werden, da diese einen verderblichen Einfluss auf die Seele der Jungen haben. Sie sollen dazu erzogen werden, ihren Eltern, Lehrern und älteren Verwandten gegenüber gehorsam zu sein. Weiterhin sollen ihnen gutes Betragen ihren Klassenkameraden gegenüber, Bescheidenheit, Großzügigkeit und Höflichkeit beigebracht werden. Neben den Eltern sollen auch die Lehrer auf den Umgang der Jungen achten. Al-Ghazzali hält es nicht für nötig, dass die Kinder verstehen, warum ihnen bestimmte Dinge verboten werden. Seiner Überzeugung nach reicht es aus, wenn sie es später begreifen. In der Schule sollten die Jungen von der Welt und ihren Versuchungen abgeschnitten sein. Wenn sie von der Schule nach Hause kommen, soll den Schülern erlaubt sein, zu spielen, um sich vom Unterricht zu erholen.⁷⁵ Al-Ghazzali rät dazu, nicht von einem Thema zum anderen zu wechseln, ohne sich zu vergewissern, dass die Lernenden das erste Thema wirklich verinnerlicht haben. Darüber hinaus sollten Lehrkräfte auf die Verbindungen zwischen den verschiedenen Fächern achten und diese im Unterricht berücksichtigen.⁷⁶ Leute, die Pädagogik betreiben, sollten Al-Ghazzalis Standpunkt zufolge Sympathie für die ihnen anvertrauten jungen Menschen empfinden. Sie sollten diese Menschen freundlich wie ihre eigenen Kinder behandeln, sie anleiten und beraten.⁷⁷ Bildung sollte weniger strafend, sondern vielmehr beratend erfolgen. Allerdings billigt Al-Ghazzali auch körperliche Züchtigung, wenngleich nur in einem engen Rahmen.⁷⁸ Lehrkräfte sollten die ihnen anvertrauten Menschen unterstützen und ihnen helfen, ihre Bedürfnisse zu erfüllen sowie psychische und emotionale Stabilität zu erreichen. Darüber hinaus sollten sie ihnen Vorbilder in Wort und Verhalten sein.⁷⁹ Ferner legte Al-Ghazzali bereits großen Wert auf die Authentizität im Umgang von pädagogischen Fachkräften mit Kindern.⁸⁰

⁷⁴ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 110

⁷⁵ Vgl. Nofal, 1993, S. 523-524

⁷⁶ Vgl. ebd. S. 527-528

⁷⁷ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 10

⁷⁸ Vgl. Nofal, 1993, S. 524

⁷⁹ Vgl. Tawil, 2001, S. 32

⁸⁰ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 152

Auch für die Eltern gilt, dass sie ihren Kindern Vorbilder sein sollen. Dies ist notwendig, damit Kinder angemessenes Verhalten lernen. Von zentraler Bedeutung ist für Al-Ghazzali die Wertevermittlung. Junge Menschen sollten seiner Einstellung nach ermutigt werden, gutes Verhalten zu kultivieren. Bildung und Erziehung sollten jeden Aspekt des Menschen umfassen – sein intellektuelles, psychologisches, soziales, physisches und spirituelles Dasein.⁸¹ Al-Ghazzali betrachtet sowohl das Lernen als auch das Lehren und die Erziehung von Kindern sowie die Entwicklung eines guten Charakters als Formen der Anbetung Gottes.⁸²

Dabei sollten auch individuelle Unterschiede berücksichtigt werden; den jungen Menschen sollte geholfen werden, sich entsprechend ihrer Fähigkeiten und Interessen zu entwickeln.⁸³ Je nach dem individuellen Wesen des Kindes versprechen verschiedene Lehrmethoden mehr oder weniger Erfolg.⁸⁴ Nach Al-Ghazzalis Ansicht sollten Lehrkräfte Schüler ihren unterschiedlichen Fähigkeiten entsprechend auch unterschiedlich stark fordern, um zu vermeiden, dass einzelne Schüler unter- oder überfordert sind.⁸⁵ Er vertritt die Meinung, dass die Jungen nicht in eine bestimmte Richtung der intellektuellen und beruflichen Entwicklung gedrängt werden sollten. Stattdessen sollte ihnen von ihren Eltern und Lehrern zugestanden werden, manche Dinge bezüglich ihrer Bildung selbst zu entscheiden. Für die Gesellschaft als Ganzes ist es Al-Ghazzalis Auffassung nach besser, wenn ihre Angehörigen Tätigkeiten nachgehen, die sie gut beherrschen und genießen.⁸⁶

Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen eignen sich Kinder nach seiner Überzeugung durch die Interaktion mit der Gesellschaft und der Umwelt an. Erfolgreiches Lernen erfordert nach dem von ihm vertretenen Standpunkt die praktische Anwendung des Gelernten.⁸⁷ Darüber hinaus muss auch der Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigt werden. Weiterhin hat Al-Ghazzali bereits erkannt, dass Kinder nicht erst in der Schule, sondern bereits von Geburt an Wissen erwerben.⁸⁸ Ferner beginnt seiner Einstellung nach auch der

⁸¹ Vgl. Tawil, 2001, S. 32

⁸² Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 28-32

⁸³ Vgl. Tawil, 2001, S. 32

⁸⁴ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 112

⁸⁵ Vgl. Nofal, 1993, S. 524

⁸⁶ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 98

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 32-33

⁸⁸ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 3

Erwerb moralischer Werte bereits mit der Geburt. Die Kindheit ist ihm zufolge entscheidend für die Formung des Charakters. Während eine gute Erziehung zu einem guten Charakter führt, ist es sehr schwierig, einen Menschen, welcher als Kind schlecht erzogen wurde, auf den richtigen Weg zurückzubringen. In der ersten Phase seines Lebens ist ein Junge – Al-Ghazzalis Ansicht nach – fasziniert von Bewegung, Spielen und Belustigungen. Anschließend folgt eine Phase, in welcher er eine Neigung zu Pracht und zum äußeren Schein entwickelt. Diese Neigungen können genutzt werden, um ihm die Schule attraktiver zu machen.⁸⁹

Die Familie betrachtet Al-Ghazzali als die erste und wichtigste Institution der Erziehung und Bildung. Somit sind die Eltern die ersten Menschen, von denen ein Kind lernt.⁹⁰ Eltern müssen Al-Ghazzalis Meinung nach dabei nicht unbedingt professionelle Fachkräfte sein, um ihre Kinder Wissen zu lehren, das wert ist, gelernt zu werden.⁹¹ Dabei lernen nicht nur Kinder von Erwachsenen, sondern auch Erwachsene von Kindern. Ferner lernen in der Familie nicht nur Kinder und Eltern voneinander, sondern die gesamte Verwandtschaft. Neben den Eltern tragen auch die anderen erwachsenen Verwandten eines Kindes Verantwortung für seine Bildung und Erziehung.⁹² Ähnlich wie Ibn Sina nimmt auch Al-Ghazzali an, dass Kinder gewissermaßen ungeformt auf die Welt kommen. Sie zu formen ist hauptsächlich Aufgabe der Eltern.⁹³ Allerdings tragen Kinder bei der Geburt bereits den Samen einer gesunden religiösen und sittlichen Entwicklung in sich. Für das Aufgehen dieses Samens müssen wiederum die Eltern sorgen. Hierbei sind die ersten Jahre von entscheidender Bedeutung, und zwar bereits von der Geburt an.⁹⁴

Auch sind Kinder von Geburt an wissbegierig. Hieraus ergeben sich Chancen für die spirituelle und intellektuelle Entwicklung der Kinder, die von den Eltern genutzt werden müssen.⁹⁵ Sie sind auch in erster Linie für die Vermittlung sozialer Kompetenzen zuständig. Ferner müssen die Eltern darauf achten, welche äußeren Einflüsse auf das Kind einwirken. Wohlwollen von ihrer Seite gilt Al-Ghazzali dabei als besseres Erziehungsmittel als Strenge. Des Weiteren

⁸⁹ Vgl. Nofal, 1993, S. 523

⁹⁰ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 3

⁹¹ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 35

⁹² Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 3

⁹³ Vgl. ebd. S. 15

⁹⁴ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 76-77

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 138

ist, wie oben bereits erwähnt, das Vorbild der Eltern von großer Bedeutung; im Kind spiegeln sich gewissermaßen die Eltern wieder.⁹⁶ Nach Al-Ghazzalis Auffassung ist das Kind ihnen von Gott anvertraut, und sie sind Gott gegenüber verpflichtet, es gut zu erziehen und darauf zu achten, welche äußeren Einflüsse auf das Kind einwirken. Die Familie betrachtet er nicht nur als die erste, sondern auch als die wichtigste Institution, in der Kinder Erziehungs- und Bildungsprozesse durchlaufen. Als ganzes trägt sie die primäre Verantwortung für die Bildung und Erziehung der Kinder, für die Weitergabe von Sprache, Brauchtum und religiöser Tradition.⁹⁷ Dabei hält Al-Ghazzali es nicht für nötig, dass die Kinder die religiösen Texte, die sie gelehrt bekommen, auch verstehen. Er ist der Überzeugung, dass dies gewissermaßen später nachgeholt werden kann.⁹⁸ Mit der Bedeutung, die in seinen pädagogischen Vorstellungen der Familie beigemessen wird, besteht eine weitere Parallele zum Denken Ibn Sinas. Vernachlässigt die Familie ihre Verantwortung, führt dies zu massiven Schäden in der Entwicklung des Charakters des Kindes.⁹⁹ Darüber hinaus vertritt Al-Ghazzali den Standpunkt, dass die Ziele, die im Haushalt und in der Schule verfolgt werden sollten, miteinander in enger Beziehung stehen.¹⁰⁰ Von daher dauert die Verantwortung der Eltern weiter an, auch wenn das Kind in die Schule kommt.¹⁰¹ Die Lehrer wiederum müssen die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder unterstützen.¹⁰²

Zu den Dingen, die Al-Ghazzalis Einstellung nach Eltern ihre Kinder lehren sollten, gehören der Koran und die Grundlagen der Geschichte des Islam. Auch sollen sie dem Kind täglich Gelegenheit zur Bewegung und zum Spiel geben. Die Kinder sollen zu Spiritualität und Mäßigung erzogen werden.¹⁰³ Speziell bei jüngeren Kindern hält es Al-Ghazzali für eine geeignete Lehrmethode, Spiele als Gelegenheiten zum Lehren zu nutzen. Überhaupt betrachtet er das Spiel als notwendigen Bestandteil der kindlichen Entwicklung. Dabei sind ihm zufolge mit Ausnahme von Glücksspielen praktisch alle Arten von Spiel akzeptabel.¹⁰⁴

⁹⁶ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 18-19

⁹⁷ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 75-76

⁹⁸ Vgl. Nofal, 1993, S. 528

⁹⁹ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 76

¹⁰⁰ Vgl. ebd., S. 97

¹⁰¹ Vgl. ebd., S. 120

¹⁰² Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 38

¹⁰³ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 99-101

¹⁰⁴ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 22-23

Ebenfalls für pädagogisch wertvoll erachtet er Geschichten über Frömmigkeit, die den Kindern als Beispiele dienen können.¹⁰⁵ Auch finden wir bei ihm bereits damals die Ansicht, dass auch Haustiere pädagogischen Nutzen haben können. Ferner empfiehlt er den Eltern, auf den Umgang ihrer Kinder zu achten.¹⁰⁶ Des Weiteren sollen sie ihnen auch Zeit für selbstbestimmte Tätigkeiten lassen. Für gutes Verhalten soll das Kind gelobt werden; unangemessenes Verhalten ist zuerst zu ignorieren; wenn es sich wiederholt, sollen die Eltern das Kind ermahnen. Dabei meint Al-Ghazzali, dass zurückhaltende Mahnungen effektiver seien, denn exzessives Ausschimpfen.¹⁰⁷

So wie vor ihm ibn Sina beschäftigt sich auch er mehr mit der Bildung und Erziehung von Jungen als von Mädchen. Letztere sollten nach seiner Meinung nur von ihren Eltern und vor allem in religiösen Dingen unterrichtet werden. Nach der von ihm vertretenen Auffassung brauchen Mädchen nur die Grundlagen der Religion zu lernen, um später ihre Pflichten als Gattinnen und Mütter erfüllen zu können. Sie sollten seiner Überzeugung nach auch keine andere Form höheren Wissens anstreben, als solches über religiöse Dinge.¹⁰⁸ Überhaupt hält er das weibliche Geschlecht für geistig und moralisch unterlegen.¹⁰⁹ In konsequenter Fortsetzung dieses Gedankengangs wird von ihm der Vater als das wichtigere der beiden Elternteile betrachtet, und ihm wird mehr Autorität über das Kind zugestanden als der Mutter.¹¹⁰

Seine Gedanken zur geschlechtsspezifischen Erziehung und Bildung liegen sogar hinter dem im islamischen Kulturraum zu seiner Zeit zumindest teilweise erreichten Stand zurück. Es war zu der Zeit, in welcher er lebte, zwar nicht die Regel, kam aber durchaus vor, dass Mädchen und Frauen eine recht umfangreiche Ausbildung erhielten (siehe den Abschnitt über ibn Sina). Weiterhin ist es vom heutigen Standpunkt aus nicht nachvollziehbar, warum der Vater mehr Autorität über das Kind haben und eine größere Rolle spielen sollte als die Mutter. Tatsächlich liegt sowohl damals als auch heute real die Hauptlast der Kindererziehung in den meisten Kulturen bei den Müttern. Darüber hinaus ist es zweifelhaft, ob die Bloßstellung vor der Klasse/Gruppe wirklich ein angemesse-

¹⁰⁵ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 109

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 101

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 111

¹⁰⁸ Vgl. Alkanderi, 2012B, S. 5

¹⁰⁹ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 157

¹¹⁰ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 20

nes Mittel ist, um auf das Verhalten eines Kindes einzuwirken. Umso erstaunlicher ist dieser Standpunkt, wenn man bedenkt, dass Al-Ghazzali bezüglich des Abfragens von Wissen bereits weiter war, wo er von einer Bloßstellung der Schüler vor der Gruppe ausdrücklich abrät.

Weiterhin widerspricht es dem heutigen Kenntnisstand der Pädagogik, Konflikte zwischen Erwachsenen vor Kindern zu verbergen. Sollten die genannten Erwachsenen unfähig oder unwillig sein, einen Konflikt zivilisiert auszutragen, besteht zwar die Gefahr, dass Kinder dieses unangemessene Verhalten übernehmen. Jedoch ist das Vorbild von Erwachsenen, die eine angemessene Streitkultur demonstrieren, die beste Möglichkeit, wie Kinder einen konstruktiven Umgang mit Konflikten lernen können.

Äußerst fragwürdig ist Al-Ghazzalis Einstellung, dass es unnötig wäre, einem Kind Verbote und Gebote zu erklären. Vom heutigen Standpunkt aus ist es weiterhin auch fragwürdig, inwiefern Gehorsam ein angemessenes Erziehungsziel ist. Al-Ghazzalis Verhältnis zu den künstlerischen Lernbereichen wirkt aus heutiger Perspektive etwas befremdlich. Im deutlichen Widerspruch zu den heutigen pädagogischen Kenntnissen steht er schließlich, wenn er fordert, die Jungen in der Schule und die Mädchen zuhause von der Welt fernzuhalten. Wie Kinder so auf die Welt vorbereitet werden sollen, ist höchst fraglich. Selbiges gilt auch für Al-Ghazzalis Billigung körperlicher Strafen. Problematisch ist auch das Ausmaß, in dem er den Menschen als determiniert und unfrei erachtet.

Jedoch enthalten seine Vorstellungen zur Erziehung und Bildung auch erstaunlich fortschrittliche Elemente, bedenkt man, dass sein Name meist eher mit reaktionärem Gedankengut in Verbindung gebracht wird. Sowohl die Bedeutung, die er dem Vorbild beimisst, als auch die Berücksichtigung der Individualität entsprechen den heutigen Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft. Auch mit dem Vorrang, den sein Denken der Freundlichkeit und der Mahnung gegenüber der Strafe einräumt, ist er seiner Zeit voraus. Weiterhin entspricht es ebenfalls den heutigen pädagogischen Kenntnissen, dass er der Beziehung eine wichtige Rolle im Bildungs- und Erziehungsprozess zugesteht. Vom heutigen Standpunkt aus ist es jedoch fragwürdig, zu sagen, dass pädagogische Fachkräfte die ihnen anvertrauten Kinder wie ihre eigenen Kinder behandeln sollen. Mit Professionalität lässt sich eine solche Ansicht schwerlich vereinbaren. Hingegen ist es durchaus immer noch zeitgemäß, wenn Al-Ghazzali sich

dagegen ausspricht, dass Lehrkräften einfach geglaubt werden soll, ohne ihre Aussagen zu hinterfragen.

Fortschrittlich ist auch der hohe Stellenwert, den er den Bedürfnissen, Fähigkeiten und Interessen des Individuums beimisst. Vor dem Hintergrund des heutigen pädagogischen Kenntnisstands ist seiner Forderung durchaus zuzustimmen, dass Kinder abhängig von ihren Fähigkeiten unterschiedlich gefordert werden sollten. Mit dem Rat, für jedes Kind jeweils individuell den richtigen Mittelweg zwischen Über- und Unterforderung zu suchen, nimmt er in gewisser Weise das Konzept des Flow-Erlebnisses vorweg. Und seine Idee, sicherzugehen, dass die Kinder den behandelten Stoff tatsächlich gelernt haben, bevor der nächste Stoff folgt, ist nach wie vor aktuell. Der Zeit, in welcher er lebte, voraus ist er darin, dass er sich dagegen ausspricht, Kinder in eine bestimmte berufliche Laufbahn hineinzudrängen. Auch der Gedanke, dass Bildung und Erziehung den ganzen Menschen umfasst, deckt sich mit den heutigen Erkenntnissen der Pädagogik. Ebenfalls im Einklang mit dem heutigen pädagogischen Wissensstand ist Al-Ghazzalis Wertschätzung der Selbstständigkeit. Die Forderung, dass Lehrkräfte – in unsere Zeit übertragen: pädagogische Fachkräfte – sich einer gewissen Demut befleißigen sollten, ist ebenfalls durchaus zeitgemäß. Immer noch kommt es zu oft vor, dass Erwachsene glauben, Kindern gegenüber ihre Unwissenheit über manche Dinge verbergen zu müssen. Auch hat Al-Ghazzali schon richtig erkannt, dass Bildungsprozesse bereits mit der Geburt beginnen.

Weiterhin stimmt er auch darin mit dem heutigen pädagogischen Wissensstand überein, dass die Eltern von entscheidender Bedeutung für die Erziehung und Bildung sind. Sein Gedanke, dass Eltern – auch ohne eine spezielle Qualifikation – ihre Kinder wertvolles lehren können, ist immer noch zeitgemäß. Ferner hat er bereits zumindest ansatzweise die Vorstellung einer Verbindung zwischen den Bildungs- und Erziehungsbemühungen in Familie und Schule entwickelt. Ebenfalls noch heute gültig ist seine Ansicht, dass nicht nur Kinder von Erwachsenen, sondern auch Erwachsene von Kindern lernen. Des Weiteren hat er bereits den Wert der Gruppe für die Erziehung und Bildung erkannt. Auch der Gedanke, dass die natürlichen Triebe der Kinder nicht unterdrückt werden sollten, ist recht fortschrittlich.

Während Al-Farabi in der Erziehung einen Kampf gegen Laster sieht, sind Al-Ghazzalis Vorstellungen stärker ressourcenorientiert. So richtet er den Blick eher auf die im Kind von Geburt an vorhandenen Grundlagen des Wissenserwerbs und der gesunden sittlichen Entwicklung. Auch dass in seinem Kindbild Neugier als etwas Positives betrachtet wird, ist vom heutigen Standpunkt aus zu begrüßen. Gleiches gilt für die von ihm vertretene Erkenntnis, dass Schulkinder sich der Fehlbarkeit ihrer Lehrkräfte bewusst sein sollten. Und schließlich hat er auch die Idee der Verknüpfung von verschiedenen Fächern vorweggenommen. Ferner finden wir bei ihm bereits den Gedanken, dass das Spiel von entscheidender Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist. Allerdings ist sein Blickwinkel auf das Spiel als Bildungsgelegenheit noch sehr auf Spiele mit Erwachsenen fixiert. Ob man die ihm so wichtigen religiösen Erziehungsziele teilt, ist wiederum letzten Endes Ansichtssache.

Seine Gedanken haben das pädagogische Denken im islamischen Kulturraum stark geprägt. Heute noch sind die Bildungssysteme vieler islamischer Staaten von ihm beeinflusst.¹¹¹ Im islamischen Kulturraum wird sein pädagogisches Denken immer noch rezipiert.

1.5. Abu Bakr ibn Tufail¹¹² (1105-1185)

Von ibn Tufail ist nur ein einziges Werk erhalten. Dabei handelt es sich um den philosophischen Roman „Hayy ibn Yaqzan“. Ibn Tufail hat den Titel und Namen des Hauptcharakters, der übersetzt „Der Lebende, Sohn des Wachenden“ bedeutet, von einem gleichnamigen Werk ibn Sinas übernommen, welches jedoch gänzlich anderen Inhalts ist.¹¹³ Genanntes Werk stellt eine Auseinandersetzung mit den Gedanken ibn Sinas und Al-Ghazzalis dar.¹¹⁴ In diesem philosophischen Roman beschäftigt der Autor sich mit der fiktiven Geschichte eines auf einer tropischen Insel ausgesetzten Säuglings namens Hayy ibn Yaqzan und seiner Entwicklung. Hayy gelingt es dabei, ohne jegliche Anleitung durch andere Menschen zu einem Verständnis der ihn umgebenden Welt zu kommen. Der erste Abschnitt beschreibt seine Entwicklung bis zur Vollendung des sieb-

¹¹¹ Vgl. ebd. S. 7

¹¹² Mit vollem Namen: Abu Bakr Muhammad ibn ‘Abd Al-Malik ibn Muhammad ibn Tufail Al-Qaisi Al-Andalusi.

¹¹³ Vgl. Walther, 2004, S. 198

¹¹⁴ Vgl. Rudolph, 2008, S. 68

ten Lebensjahrs. Während dieser Zeit, die vor allem durch kindliches Entdecken geprägt ist, wird der Protagonist von einer Gazelle aufgezogen. Sie führt ihn in elementare Empfindungen wie Zuneigung und Solidarität ein; Hayy lernt, die Laute verschiedener Tiere nachzuahmen, und erkennt anhand der Betrachtung seines eigenen Körpers und der ihn umgebenden Tiere, dass er von anderer Art als diese ist. Der zweite Abschnitt begleitet den Protagonisten bis zur Vollendung des einundzwanzigsten Lebensjahrs. Nun erwirbt er Kenntnisse größtenteils praktischer Natur, wie den Bau eines Unterschlupfs, die Nutzung des Feuers, die Anfertigung von Kleidung und von Waffen zur Selbstverteidigung. Doch es sind auch theoretische Erkenntnisse darunter. Als die Gazelle stirbt, erkennt Hayy, dass Lebewesen neben dem Körper auch einen Geist haben, der sie beim Tod verlässt. Infolge dieses Ereignisses beginnt der Protagonist, lebende und tote Tiere zu untersuchen und über die Ergebnisse dieser Untersuchungen zu reflektieren, „bis er in all dem den Rang der großen Naturwissenschaftler erreicht hatte.“¹¹⁵

In den folgenden Abschnitten erlangt er durch eigene Überlegungen, Nachforschungen und Meditation immer mehr Erkenntnisse. Hierbei erweitert Hayy sein Wissen sowohl durch Logik als auch durch Intuition. Die so gewonnenen Erkenntnisse beziehen sich zunehmend auf die Sphäre des göttlichen. Am Ende dieser Entwicklung, im Alter von 50 Jahren, gelangt Hayy zur höchstmöglichen Erkenntnis. In einer mystischen Erfahrung erkennt er das Wesen Gottes und der Wesenheiten der immateriellen Welt. Die optimistische Tendenz, die bis hier erkennbar war, wird in den darauf folgenden letzten beiden Abschnitten stark relativiert.

In diesen Abschnitten tritt Hayy in Kontakt mit der Bevölkerung einer benachbarten Insel. Er begegnet dem Eremiten Absal - die Namen Absal und Salaman (für den König der Nachbarinsel) sind der syrischen allegorischen Erzählung „Salaman wa-Absal“, zu Deutsch „Salaman und Absal“ entnommen¹¹⁶ - der auf seine Insel gekommen ist, um dort ein Leben in Einsamkeit und Meditation zu führen. Von ihm lernt der Protagonist zum ersten Mal eine menschliche Sprache. Im Gespräch miteinander stellen Hayy und Absal fest, dass sie beide, der eine selbstständig, der andere durch eine von einem Propheten auf seiner Hei-

¹¹⁵ Ibn Tufail, 2004, S. 39

¹¹⁶ Vgl. Walther, 2004, S. 199

matinsel verbreitete Religion, zur Erkenntnis derselben Wahrheiten gelangt sind. Jedoch ist Absals Volk diese Wahrheit in vielen Dingen nur durch Gleichnisse bekannt, während Hayy die Wahrheit gewissermaßen unverhüllt erfahren hat. Dadurch neigen die Leute von Absals Heimatinsel zu „einem ausgeprägten Anthropomorphismus“¹¹⁷, d.h. dass sie Gott menschliche Eigenschaften zuschreiben, über die er in Wahrheit erhaben ist. Auch wundert sich Hayy über die zahlreichen Regelungen bezüglich der Vermögensangelegenheiten und des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Seiner Meinung nach hätten Menschen, die sich im Besitz der Wahrheit befinden, solche Regeln nicht nötig, da sie von sich aus auf materiellen Besitz verzichten und auch ohne Furcht vor Strafe alle göttlichen Gebote einhalten würden.

Aus Mitleid mit den auf jener Insel lebenden Leuten, die solcherart nur unvollständig die Wahrheit erkennen, beschließen Hayy und Absal, gemeinsam zu der anderen Insel hinüberzufahren. Dort wollen sie ihren Mitmenschen die Wahrheit unverhüllt offenbaren. Als die beiden jedoch auf jener Insel ankommen, stellt sich heraus, dass Hayy und Absal nur durch eine besonders glückliche Veranlagung imstande waren, die Wahrheit derart unverhüllt zu erkennen. Die übrigen der dort lebenden Menschen – selbst die verständigsten – erweisen sich hingegen als unfähig, mehr als die von ihrem Propheten verkündete allegorische Annäherung an die Wahrheit anzunehmen. Nachdem ihr Versuch, der Inselbevölkerung die hinter den Allegorien und Gleichnissen ihrer religiösen Überlieferung verborgene Wahrheit zu enthüllen, gescheitert ist, beschließen Hayy und Absal, auf die einsame Insel zurückzukehren. Zuvor empfehlen sie den auf der anderen Insel zurückbleibenden Menschen noch, sich wie bisher an den Wortlaut ihrer religiösen Überlieferung zu halten, da der Versuch, die hinter dem Wortlaut verborgene Wahrheit zu ergründen, in Verbindung mit ihrer Unfähigkeit, eben diese Wahrheit zu erkennen, gefährlich für ihr Seelenheil wäre.¹¹⁸

Die Aussagen über Kinder, die sich aus dem Inhalt der ersten Abschnitte des „Hayy ibn Yaqzan“ ableiten lassen, werden durch die Abschnitte am Ende des Buches und deren Inhalt relativiert. Hayys Entwicklung legt erst einmal nahe, dass ibn Tufail Kindern eine recht große Kompetenz zutraut. Im weiteren Verlauf der Handlung wird jedoch klargestellt, dass diese Entwicklung nur durch die

¹¹⁷ Ibn Tufail, 2004, S. 107

¹¹⁸ Vgl. ibn Tufail, 2004, S. 3-113

besondere Veranlagung des Protagonisten möglich war. Den meisten Menschen wird eine solche Entwicklung von ibn Tufail nicht zugetraut. Hayy kann zwar durch seinen eigenen Verstand die unverhüllte Wahrheit erkennen; die meisten Menschen können sich jedoch nur mithilfe religiöser Überlieferungen dieser Wahrheit annähern. Auch in Bezug auf die Wertevermittlung sieht es ähnlich aus. Ibn Tufail traut zwar wenigen, besonders veranlagten Menschen – in seinem Buch repräsentiert durch Hayy ibn Yaqzan – zu, durch eigene Überlegung zu richtigen ethischen Ansichten zu kommen; weit mehr Menschen aber gelangen nur durch das Vertrauen in religiöse Autoritäten und Überlieferungen zu diesen Ansichten, und die Mehrheit lässt sich überhaupt nur durch gesetzlichen Zwang dazu bringen, nach einem Minimum ethischer Normen wenigstens zu handeln. Das Menschen- und auch Kindbild, das er vertritt, erscheint somit weit weniger fortschrittlich, als es zu Anfang seines Werkes den Anschein hat. Ferner wird die Bedeutung zwischenmenschlicher Kontakte für eine gesunde kindliche Entwicklung im „Hayy ibn Yaqzan“ nicht bloß unterschätzt, sondern negiert. Darin widerspricht ibn Tufails Meinung den heutigen Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft. Jedoch hat er bereits die Möglichkeit der Autopoiesis erkannt. Auch wenn ihm die ganze Bedeutung der Autopoiesis wohl nicht bewusst geworden ist, ist sein Denken in diesem Punkt seiner Zeit doch deutlich voraus.

Was das Werk, welches er geschrieben hat, so interessant macht, ist der Umstand, dass es in der europäischen Aufklärung große Aufmerksamkeit erhielt. So finden sich Einflüsse jenes Buches in den Werken Lockes, Lessings und anderer Denker der europäischen Aufklärung.¹¹⁹ Einige Interpreten aus dieser Epoche des abendländischen Geisteslebens sahen im „Hayy ibn Yaqzan“ ein Bekenntnis zur Überlegenheit der Philosophie und der Vernunft über Religion und Dogmatismus; von der pessimistischen Wendung, die das Buch am Ende nimmt, lassen sich die genannten Interpreten dabei nicht abschrecken. Als entscheidend empfinden sie, dass Hayy aus eigener Kraft und vermittels seiner eigenen Vernunft nicht nur überlebt, sondern auch zu den höchsten und tiefsten Wahrheiten vordringt.¹²⁰ Von daher hat ibn Tufail – auch wenn dies nicht unbedingt seiner Intention entsprach – Menschen ermutigt, Kindern Kompetenzen

¹¹⁹ Vgl. Schaerer in der Einleitung zu ibn Tufail, 2004, S. LXXX-LXXXI; <http://www.al-sakina.de/>, 2013

¹²⁰ Vgl. Hendrich, 2005, S. 106-107

zuzusprechen. Er hat somit in gewisser Weise auf die europäische Aufklärung eingewirkt. Durch die Rezeption des „Hayy ibn Yaqzan“ wurde das Menschen- und damit auch das Kindbild der Aufklärung mit geprägt. Genanntes Werk bestärkte die Denker der europäischen Aufklärung in ihrem Glauben an das vernünftige und autonome menschliche Subjekt. Somit hat ibn Tufail einen Beitrag zur Entstehung auch unseres heutigen Menschen- und Kindbildes geleistet. Die pädagogische Tradition im Westen hat also von seinem „Hayy ibn Yaqzan“ profitiert – wenngleich wahrscheinlich in ganz anderer Weise, als der Autor selbst es sich gedacht hätte. Weiterhin hat er bereits die Möglichkeit der Autopoiesis erkannt. Und in den arabischen Ländern ist die Hauptfigur seines Romans bis heute Motiv in Malerei, Film und Fernsehen.¹²¹

Interessant ist auch die Aufteilung von Hayys Entwicklung in Siebenjahresabschnitte. Das Konzept der sogenannten Jahrsiepte finden wir später auch in der Waldorfpädagogik.

Während seiner Zeit als Hofarzt des Almohadenherrschers Abu Yaqub Yusuf trat ibn Tufail auch als Förderer eines jungen Gelehrten hervor, der später zum wohl bedeutendsten Philosophen des maurischen Spanien werden sollte: Abu I-Walid ibn Ruschd.¹²²

1.6. Abu I-Walid ibn Ruschd¹²³ (Averroes) (1126-1198)

Ibn Ruschd ist in seinem pädagogischen Denken stark vom griechischen Philosophen Platon beeinflusst.

Er vertritt die Auffassung, Kinder müssten – ebenso wie die meisten Erwachsenen – durch Zwang und Täuschung zu tugendhaftem Verhalten erzogen werden. Seiner Überzeugung nach sind die meisten Menschen unfähig, aus eigener Kraft zu richtigen moralischen Ansichten zu kommen. Darin entsprechen die von ihm vertretenen Gedanken denen Platons.¹²⁴ Auch in der Forderung, die in seiner Zeit üblichen Familienstrukturen aufzulösen und Kinder als allen gemeinsam zu betrachten folgt er den Ansichten dieses seines Vorgängers.¹²⁵ Weiter-

¹²¹ Vgl. Walther, 2004, S. 198

¹²² Vgl. Hendrich, 2005, S. 109

¹²³ Mit vollem Namen: Abu I-Walid Muhammad ibn Ahmad ibn Muhammad ibn Ruschd.

¹²⁴ Vgl. Butterworth, 1993, S. 169-170

¹²⁵ Vgl. ibn Ruschd, 1996, S. 71-74

hin gilt ihm der Beginn des Heranwachsens als besonders wichtig.¹²⁶ Er befürwortet auch – wiederum in Übereinstimmung mit Platon – dass beide Geschlechter die gleiche Erziehung und Bildung erhalten. Seinem Standpunkt zufolge sollen auch beide Geschlechter in der Gesellschaft dieselben Aufgaben übernehmen und entsprechend auf diese vorbereitet werden.¹²⁷ Bereits im Kindesalter sollen nach der von ihm vertretenen Einstellung Menschen auf ihren späteren Beruf vorbereitet werden. Zu diesem Zweck sollen Kinder den Angehörigen der jeweiligen Berufe bei der Arbeit zusehen. Dies gilt sogar für die Kriegsführung.¹²⁸ Zugeteilt werden die Berufe dabei je nach Begabung der Kinder. Dabei geht Ibn Ruschd davon aus, dass die Begabungen der Menschen zum überwiegenden Teil erblich sind und bei den Kindern in den allermeisten Fällen den Begabungen der Eltern entsprechen. Von diesem Gedanken ausgehend tritt er für eine klassenspezifische Erziehung und Bildung ein, wie sie auch Al-Farabi und Ibn Sina fordern. Dabei geht sein Denken von denselben drei gesellschaftlichen Klassen aus, die auch in Platons „Politeia“ den idealen Staat bilden: (Land)Arbeiter_Innen, Wächter_Innen/Krieger_Innen und die Philosophenherrscher_Innen.¹²⁹ Musik und Gymnastik bilden dabei die Grundlage der Erziehung, speziell bei den Wächtern. Die Gymnastik dient dabei der Stärkung des Körpers, während die Musik der Werteerziehung, somit der Stärkung der Seele, dient.¹³⁰

Ibn Ruschds Kindbild ist in einigen Punkten ziemlich rückständig. Mit den heutigen Ansichten der pädagogischen Wissenschaft lassen sich so manche seiner Gedanken zur Erziehung schwerlich vereinbaren. So widerspricht es den heutigen pädagogischen Erkenntnissen, ethische Werte durch Zwang und Täuschung vermitteln zu wollen. Auch der Gedanke, sämtliche Familienstrukturen aufzulösen, erscheint höchst fragwürdig. Ebenfalls reichlich antiquiert ist die Idee, bereits Kinder auf einen Beruf festzulegen. Das Konzept einer klassenspezifischen Erziehung ist mittlerweile eigentlich überholt. Nichtsdestotrotz sind, wie bereits erwähnt, auch viele heutige Bildungssysteme – auch in den wohlhabenden Ländern – immer noch durch eine de facto klassenspezifische Separation gekennzeichnet. Ferner ist es vom heutigen Standpunkt aus unangebracht,

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 46

¹²⁷ Vgl. ebd., S. 69-70

¹²⁸ Vgl. ebd., S. 74

¹²⁹ Vgl. ebd., S. 56-57

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 45

Kinder Zeugen kriegerischen Geschehens sein zu lassen. Jedoch hat Ibn Ruschd bereits durchaus richtig erkannt, dass der Beginn der Kindheit für die Erziehung und Bildung von entscheidender Bedeutung ist. Dieser Umstand wird leider bis heute oftmals nicht hinreichend bedacht. Und Ibn Ruschds Gedanke, Mädchen und Jungen in gleicher Weise zu erziehen und ihnen dieselben Bildungschancen zuzugestehen, ist der Zeit, in welcher er lebte, weit voraus. In dieser Hinsicht enthält sein Kindbild auch durchaus fortschrittliche Elemente.

1.7. Abd ar-Rahman ibn Khaldun¹³¹ (1332-1406)

Ibn Khaldun hatte bereits erkannt, dass die Vermittlung von moralischen Werten hauptsächlich über die Nachahmung von Vorbildern erfolgt. Zwar sind Menschen auch in der Lage, durch eigenes Nachdenken zu moralischen Werten zu kommen; dies würde nach seiner Ansicht aber zu lange dauern, weswegen stattdessen die Eltern oder andere Vorbilder imitiert werden. Nach der von ihm vertretenen Meinung haben Menschen von Geburt an ein Gefühl der Solidarität mit ihren Verwandten: die *Asabiyya*. Diese *Asabiyya* stellt, indem sie über den Rahmen der eigenen Familie hinaus ausgedehnt wird, die Grundlage für den Zusammenhalt des Staates dar. Ferner ist sie die Grundlage jeder sozialen Gemeinschaft und damit auch der Bildung und Erziehung, welche ein sozialer Prozess sind. Wie andere Denker vor ihm sieht auch Ibn Khaldun den Menschen als ein soziales Wesen. Ähnlich wie Ibn Sina geht er davon aus, dass der Mensch bei seiner Geburt über keinerlei Wissen verfügt. Das Neugeborene ist seiner Auffassung nach gewissermaßen Rohmaterial, das erst im weiteren Verlauf des Lebens durch Wissenserwerb geformt wird. Er geht davon aus, dass die Menschen nur von Personen, die eine lehrende Rolle einnehmen, lernen können, und dass die Menge dessen, was ein Mensch lernen kann, begrenzt ist.¹³² Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden müssen dabei auf das Lernen vorbereitet und aufnahmefähig sein.¹³³

Auch misst Ibn Khaldun der Bildung und Erziehung bereits im frühesten Alter eines Menschen eine entscheidende Bedeutung bei. Bezüglich des Gebrauchs von Autorität und Strafe rät er zur Mäßigung, da übermäßige Strenge der Cha-

¹³¹ Mit vollem Namen: Abu Zaid Abd ar-Rahman ibn Muhammad ibn Khaldun.

¹³² Vgl. Cheddadi, 1994, S. 9-12

¹³³ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 3

rakterentwicklung speziell besonders junger Kinder schadet.¹³⁴ Auch finden wir bei ihm bereits die Überzeugung, dass körperliche Strafen als Erziehungsmittel ineffizient sind. Sie führen nach seinem Standpunkt zufolge nur zu Schäden in der Charakterentwicklung des Kindes, behindern seine Lernprozesse und schaden der Beziehung der Eltern oder Lehrkräfte zum Kind. Er empfiehlt statt körperlicher Züchtigung positive Verstärkung als Erziehungsmittel. Ferner soll eine Lehrkraft auch die Persönlichkeit des jeweiligen Kindes berücksichtigen. Erfolgreiche Lernprozesse bedürfen ibn Khalduns Einstellung nach außerdem der praktischen Erfahrung und der Übung.¹³⁵ Darüber hinaus sollten die Lernenden ermutigt werden, Fragen zu stellen und zu diskutieren, da Fragen der Schlüssel zum Wissen sind.¹³⁶

Ibn Khalduns Wertschätzung der frühkindlichen Bildung und Erziehung und die Bedeutung, die er Vorbildern beimisst, stehen durchaus im Einklang mit dem heutigen Stand der pädagogischen Wissenschaft. Gleiches gilt für den Gedanken, beim Lehren die Persönlichkeit des Kindes zu berücksichtigen. Auch der Rat, den Einsatz von Autorität zu mäßigen, entspricht dem heutigen pädagogischen Kenntnisstand. Mit seiner Ablehnung der körperlichen Züchtigung als Erziehungsmittel ist ibn Khaldun seiner Zeit um ganze Jahrhunderte voraus. Auch steht er mit der Wertschätzung der praktischen Erfahrung und der aktiven Beteiligung der Lernenden am Unterricht durchaus im Einklang mit den heutigen Kenntnissen der pädagogischen Wissenschaft. Ein ebenfalls richtiger Punkt in seinem Denken ist die Bedeutung, welche der sozialen Gemeinschaft für Erziehungs- und Bildungsprozesse beigemessen wird. Mit der Ansicht, dass zum Lernen unbedingt eine Lehrkraft notwendig ist, steht er hingegen mit den heutigen pädagogischen Erkenntnissen etwa über die Autopoiesis im Widerspruch. Das selbstständige Lernen wird von ihm deutlich unterschätzt.

Im islamischen Kulturraum werden seine Gedanken zur Pädagogik immer noch rezipiert. Hingegen ist er im Westen – wenn überhaupt – vor allem wegen der Werke, die er über Geschichts- und Sozialphilosophie geschrieben hat, bekannt.

¹³⁴ Vgl. Cheddadi, 1994, S. 12

¹³⁵ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 3-5

¹³⁶ Vgl. ebd., S. 8

1.8. Khalil Gibran¹³⁷ (1883-1931)

„Und eine Frau, die einen Säugling an ihre Brust drückte, sagte: Sprich zu uns von den Kindern. Und er sagte: Eure Kinder sind nicht eure Kinder. Sie sind die Söhne und die Töchter der Sehnsucht des Lebens nach sich selbst. Sie kommen durch euch, doch nicht aus euch, Und sind sie auch bei euch, gehören sie euch doch nicht. Ihr dürft ihnen eure Liebe geben, doch nicht eure Gedanken, Denn sie haben ihre eigenen Gedanken. Ihren Körpern dürft ihr eine Wohnstatt bereiten, doch nicht ihren Seelen, Denn ihre Seelen wohnen im Haus der Zukunft, und das bleibt euch verschlossen, selbst in euren Träumen. Ihr dürft danach streben, ihnen ähnlich zu werden, doch versucht nicht, sie euch ähnlich zu machen. Denn das Leben schreitet nicht zurück, noch verweilt es beim Gestern. Ihr seid die Bogen, von denen eure Kinder als lebendige Pfeile abgeschneit werden. Der Schütze sieht die Zielscheibe auf dem Pfad des Unendlichen, und Er beugt euch mit Macht, damit Seine Pfeile umso geschwinder und weiter fliegen. Freut euch der Beugung, die euch die Hand des Bogenschützen aufzwingt; Denn so wie Er den flüchtigen Pfeil liebt, liebt Er auch den verharrenden Bogen.“¹³⁸

In diesem Abschnitt seines Buches „Der Prophet“ geht Khalil Gibran ausdrücklich auf seine Vorstellungen über Kinder ein. Das Werk handelt davon, wie der Protagonist namens al-Mustafa kurz vor dem Ende seines zwölfjährigen Aufenthalts in der Stadt Orphalese noch einmal mit der Bevölkerung jener Stadt in einen Dialog tritt. Auf dem Platz vor dem Tempel wird er von mehreren anwesenden Personen aufgefordert, zu bestimmten Themen zu sprechen, worauf er in kurzen Reden antwortet.¹³⁹ Zu diesen Reden gehört auch die oben aufgeführte über Kinder.

Gleich zu Beginn der Rede wird klargestellt, dass Kinder kein Besitz ihrer Eltern sind. Auch werden Eltern aufgefordert, die gedankliche Unabhängigkeit ihres Nachwuchses zu akzeptieren, ebenso wie dessen Zugehörigkeit zur Zukunft. Beim „Schützen“ aus der Rede handelt es sich wahrscheinlich – der Kontext des Buches als Ganzes legt dies nahe – um Gott. Kinder werden also – ähnlich wie bei Maria Montessori – als eine Gabe Gottes gesehen. Ferner werden Eltern auch aufgefordert, zu akzeptieren, dass sie ihre Kinder eines Tages gewissermaßen loslassen müssen.

Die Vorstellungen Gibrans stehen durchaus im Einklang mit dem aktuellen Kenntnisstand der pädagogischen Wissenschaft. Sein Kindbild, das er in „Der Prophet“ vertritt, ist ziemlich fortschrittlich. Ansichtssache ist freilich, wie weit man der religiösen Konnotation in den Vorstellungen, die er darstellt, folgen will. Der Hinweis, dass Kinder in einer zukünftigen Welt leben werden und nicht in

¹³⁷ Mit vollem Namen: Jibrān Khalīl Jibrān bin Mikha'īl bin Sa'ad. Die von Gibran selbst für seine Werke verwendete Schreibweise Khalil Gibran geht auf einen Schreibfehler eines Beamten der US-amerikanischen Einwanderungsbehörde zurück.

¹³⁸ Gibran, 2008, S. 20-21

¹³⁹ Vgl. Gibran, 2008, S. 7-83

der Welt, die ihre Eltern kannten, ist heute noch genauso richtig wie damals; und es ist immer noch häufig nötig, darauf hinzuweisen. Gibrans Text erinnert daran, dass Kinder bereits eine eigene Persönlichkeit besitzen und ihre eigenen Wege finden müssen.

Er fordert dazu auf, Kinder nicht als Eigentum ihrer Eltern zu betrachten. Dementsprechend soll auch akzeptiert werden, dass Kinder eigene Gedanken haben und andere Gedanken als Erwachsene einschließlich ihrer eigenen Eltern. Auch betrachtet Gibran Kinder als der Zukunft angehörend. Dies sind durchaus noch aktuelle Gedanken. Pädagogische Fachkräfte sind zwar immer auch Partner_Innen der Eltern; in erster Linie aber sind sie den Kindern verpflichtet. Viel zu häufig wird dies vernachlässigt. In dieser Hinsicht ist es durchaus angebracht, daran zu erinnern, dass Kinder eigenständige Personen sind und kein Besitz ihrer Eltern. Des Weiteren kommt es immer noch viel zu oft vor, dass Erwachsene ihrem Nachwuchs das Denken abnehmen wollen. Auch der Hinweis, dass Kinder nun einmal ihre eigenen Gedanken haben und auch haben sollen, ist von daher immer noch sinnvoll. Schließlich wird häufig vergessen, dass Kinder später in einer jetzt noch zukünftigen Welt leben und zurechtkommen müssen, nicht in der heutigen oder gar einer vergangenen Welt. Aus diesem Grunde sollte auch darauf hingewiesen werden, dass Kinder gewissermaßen der Zukunft angehören. Des Weiteren ist auch der Hinweis, dass Eltern ihre Kinder gewissermaßen loslassen müssen, immer noch häufig notwendig. Auch heute noch gibt es nicht wenige Eltern, die Schwierigkeiten haben, diese Notwendigkeit zu akzeptieren.

Zu Khalil Gibrans Aussagen über Kinder findet man, anders als bei den anderen hier behandelten Philosophen, recht viel auch auf englisch- und deutschsprachigen Internetseiten. Sein Werk wird auch heute noch viel gelesen.

2. Entwicklungslinien in die Gegenwart

Die bekannteste Wirkung der arabisch-islamischen auf die westlich-abendländische Philosophie ist die Rettung des griechisch-römischen Erbes. Viele im Abendland in Vergessenheit geratene antike philosophische Schriften sind auf dem Umweg über die arabisch-islamische Philosophie und die Übersetzungstätigkeit arabischer Gelehrter wieder im christlichen Europa bekannt geworden. Dadurch wurde die europäische Renaissance überhaupt erst möglich. In diesem Transferprozess spielten auch Angehörige der jüdischen Diaspora eine wichtige Rolle, die es sowohl im christlichen als auch im islamischen Kulturraum gab und deren gebildete Kreise mit dem Hebräischen über eine gemeinsame Sprache verfügten. Entgegen einem weit verbreiteten Vorurteil hört die Wirkung der arabisch-islamischen Philosophie auf das Abendland mit der Rettung des griechisch-römischen Erbes aber noch nicht auf. Die arabische Philosophie hat sich über die Rezeption des antiken Erbes hinaus weiterentwickelt. Auch Gedanken, die arabische Philosophen selbst entwickelt haben, hatten Einfluss auf das abendländische Geistesleben. So wurden die Ideen Al-Farabis, ibn Sinas, Al-Ghazzalis, ibn Tufails und ibn Ruschds im Abendland lebhaft diskutiert. Es gab im späten Mittelalter durchaus eine rege Rezeption der arabischen Philosophie in Europa.¹⁴⁰

Die abendländische Scholastik wurde stark von der arabischen Philosophie beeinflusst, zum Beispiel von ibn Sinas Theorie der Tabula Rasa. Sein Gedanke, dass der Mensch bei seiner Geburt quasi ein unbeschriebenes Blatt sei, wirkt auf diese Weise bis heute nach. Noch heute werden neugeborene Kinder oft als etwas erst noch zu formendes betrachtet. Im arabisch-islamischen Kulturraum wiederum beeinflusste ibn Sina nachhaltig die gesamte auf ihn folgende Philosophie.¹⁴¹

Was ibn Ruschd betrifft, so wurde dieser im Abendland weitaus stärker rezipiert als in der arabischen Philosophie. Er und ibn Sina hatten großen Einfluss darauf, wie die altgriechischen Philosophen in der abendländischen Scholastik interpretiert wurden.¹⁴²

¹⁴⁰ Vgl. Hendrich, 2005, S. 10-11, 79, 83-84, 98, 103, 106-109, 114-118; Nofal, 1993, S. 520, 531; Rudolph, 2008, S. 7-8, 49

¹⁴¹ Vgl. Afnan, 1956, S. 87

¹⁴² Vgl. Afnan, 1956, S. 98

Die europäische Aufklärung wiederum ließ sich von ibn Tufails „Hayy ibn Yaqzan“ beeinflussen. Es gibt z.B. Hinweise, dass John Locke das Inselmotiv, dass er in seinem „Essay concerning Human Understanding“ verwendet, von eben diesem Werk übernommen hat. Edward Pococke sr. und sein Sohn, Edward Pococke jr., welche den „Hayy ibn Yaqzan“ ins Englische und Lateinische übersetzt hatten, waren persönliche Bekannte Lockes. Von Gottfried Wilhelm Leibniz ist bekannt, dass er den genannten philosophischen Roman gelesen und eine hohe Meinung von diesem Buch hatte. Voltaire hingegen, der den „Hayy ibn Yaqzan“ ebenfalls gelesen hatte, hielt nicht sonderlich viel von ibn Tufails Werk. Moses Mendelssohn wiederum hatte eine eher zwiespältige Haltung zu diesem philosophischen Roman. In einem Brief Mendelssohns an Lessing äußert er sowohl Lob für ibn Tufails Werk als auch scharfe Kritik an eben jenem Buch.¹⁴³ Gotthold Ephraim Lessing hatte jenen philosophischen Roman ebenfalls gelesen, und seine Schrift „Über die Entstehung der geoffenbarten Religion“ enthält Parallelen zum „Hayy ibn Yaqzan“.¹⁴⁴ Die europäische Aufklärung hat also ibn Tufails Werk lebhaft rezipiert. Der Roman beeinflusste das Menschen- und damit auch das Kindbild der europäischen Aufklärung nachhaltig.

Jener philosophische Roman wirkte mit an der Herausbildung des Konzepts vom Menschen als einem autonomen, vernünftigen Subjekt. Er bestärkte die europäische Aufklärung in ihrer Ansicht, dass der Mensch von Geburt an aus eigener Kraft zur Erkenntnis selbst der höchsten Dinge fähig sei. Damit half ibn Tufail – wenn auch möglicherweise eher unbewusst – den Grundstein zu einem Kindbild zu legen, dass Kindern in einem hohen Maße Kompetenzen zutraut. Auch den Gedanken der Autopoiesis finden wir bereits in seinem „Hayy ibn Yaqzan“. Und dieser Gedanke spielt eine wichtige Rolle bei der Rezeption dieses Werkes auch durch die europäische Aufklärung. Schließlich bestärkte der „Hayy ibn Yaqzan“ auch die Idee, dass Kinder von Geburt an, auch ohne äußere Erziehung, zur Entwicklung richtiger moralischer Auffassungen fähig sind. Ibn Tufails philosophischer Entwicklungsroman dient in den arabischen Ländern übrigens auch heute noch Malern, Film- und Fernsehschaffenden als Anregung für ihre Werke. Erwähnt werden sollte auch, dass einer – allerdings umstritte-

¹⁴³ Vgl. Schaerer in der Einleitung zu ibn Tufail, 2004, S. LXXX-LXXXII

¹⁴⁴ Vgl. <http://al-sakina.de/>, 2013

nen – Theorie zufolge Defoes „Robinson Crusoe“ vom „Hayy ibn Yaqzan“ beeinflusst worden sein soll.¹⁴⁵ Jener „Robinson Crusoe“ wiederum ist das einzige Buch, welches Rousseau in seinem „Emile“ als Lektüre für Kinder empfiehlt. Ansonsten will Rousseau Bücher aus der Kindererziehung heraushalten – was seine Wertschätzung für Defoes Werk nur umso deutlicher unterstreicht. Von der – wie bereits bemerkt ohnehin umstrittenen – Beeinflussung des „Robinson Crusoe“ durch ibn Tufail scheint der Autor des „Emile“ jedoch nicht gewusst zu haben.¹⁴⁶

Bereits vor der Aufklärung wurde der „Hayy ibn Yaqzan“ während der Renaissance in Europa rezipiert, jedoch in weit geringerem Ausmaß. Es existierte auch zu jener Zeit bereits eine lateinische Übersetzung; aber erst die spätere Pococksche Ausgabe erreichte in den gebildeten Kreisen des Abendlandes größere Bekanntheit. Baltasar Gracians Roman „El Criticon“ weist jedoch beachtliche Parallelen zum „Hayy ibn Yaqzan“ auf. Daher wird vermutet, dass Gracian die ältere lateinische Übersetzung kannte und von ihr beeinflusst wurde. Aus dem Spätmittelalter sind zahlreiche Exemplare einer hebräischen Ausgabe des „Hayy ibn Yaqzan“ erhalten. Dieser war in der Regel ein Kommentar von Moses Narboni¹⁴⁷ beigefügt. Angesichts der großen Zahl an erhaltenen Manuskripten ist anzunehmen, dass jenes Buch und der erwähnte zugehörige Kommentar sich bei den gebildeten Juden jener Zeit einer ansehnlichen Beliebtheit erfreuten.¹⁴⁸ In der jüngeren Zeit wäre noch die Rezeption des „Hayy ibn Yaqzan“ durch Ernst Bloch zu erwähnen. Dieser von Marx beeinflusste Philosoph des 20. Jahrhunderts konstruiert in seinem Werk „Avicenna und die Aristotelische Linke“ eine Traditionslinie, die neben ibn Sina und ibn Ruschd auch ibn Tufail umfasst. In diesem Werk interpretiert Bloch den „Hayy ibn Yaqzan“ als Bestätigung für die Ansicht, dass der Mensch keine Religion braucht, da ihm sein Verstand ausreicht. Allerdings muss auch Bloch zugeben, dass ibn Tufails Werk letztlich in der Unio Mystica, der Wahrnehmung und Annäherung an Gott durch mystische Erfahrungen gipfelt.¹⁴⁹ Erwähnt werden sollte hier auch, dass der „Hayy ibn Yaqzan“ aus der Auseinandersetzung seines Autors mit den Gedanken ibn Sinas und Al-Ghazzalis heraus entstand.

¹⁴⁵ Vgl. Steitieh, 2001, S. 34

¹⁴⁶ Vgl. Attar, 2007, S. 88

¹⁴⁷ Spanisch-jüdischer Philosoph des 14. Jahrhunderts

¹⁴⁸ Vgl. Schaerer in der Einleitung zu ibn Tufail, 2004, S. LXXV-LXXVII

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. LXXXV

Somit wirkten auch diese beiden Denker über ibn Tufails philosophischen Entwicklungsroman auf das abendländische Denken ein.

Gibrans Text über Kinder ist im Internet häufig zu finden, und zwar sowohl in deutscher als auch in englischer Sprache. Die Kommentare dazu sind dabei überwiegend positiv gehalten. Es finden sich in deutscher Sprache auch eine ganze Reihe von Büchern, in denen Gibrans Gedanken über Kinder rezipiert werden. Sein Werk „Der Prophet“ wurde in die verbreiteteren Sprachen der Welt übersetzt und hatte international großen Erfolg, obwohl es kaum wissenschaftlich rezipiert wird und in der Literaturkritik nicht unbedingt gnädige Aufnahme fand. Dies hinderte Gibran aber nicht daran, einer der erfolgreichsten Dichter der Welt zu werden – er ist der meistgelesene Schriftsteller der arabischen Moderne – und sein erfolgreichstes Werk ist „Der Prophet“. Auch heute noch wird dieses Buch viel gelesen.¹⁵⁰ Es spricht also immer noch viele Leute an. Dies gilt auch für den Abschnitt über Kinder.

Die Vorstellungen Al-Farabis zur Erziehung werden im Iran unter dem Aspekt ihrer Anwendung auf das heutige Bildungssystem diskutiert.

Weiterhin wirken in den Curricula an den Schulen in vielen islamischen Ländern immer noch die Vorstellungen ibn Sinas. Allerdings spielt das Studium des Korans keine so große Rolle mehr, und Mädchen sind nicht mehr vom Schulunterricht ausgeschlossen. Dennoch sind reine Mädchen- und Jungenschulen immer noch weit verbreitet, und oft unterscheiden sich auch die Curricula je nach Geschlecht. Und nicht nur im islamischen, sondern auch im christlich-abendländischen Kulturraum wurde ibn Sinas Gedankengut einschließlich seiner Ideen die Pädagogik betreffend rezipiert.¹⁵¹

Al-Ghazzalis Vorstellungen über Erziehung wiederum haben das pädagogische Denken im islamischen Kulturraum beträchtlich beeinflusst. Tatsächlich besteht der größte Teil der vom 12. bis zum 19. Jahrhundert im islamischen Kulturraum verfassten pädagogischen Literatur aus Wiederholungen und Zusammenfassungen seiner Gedanken zum Thema Erziehung und Bildung.¹⁵² Die Bildungssysteme vieler islamischer Staaten sind bis heute von Al-Ghazzalis Denken beeinflusst. Beispielsweise wirken seine Lehren in der Entwicklung von Curricula oder in den Lehrmethoden weiter. So ist die pädagogische Arbeit an

¹⁵⁰ Vgl. Wild im Nachwort zu Gibran, 2008, S. 103-107

¹⁵¹ Vgl. al Naqib, 1993, S. 65

¹⁵² Vgl. Nofal, 1993, S. 531

Schulen in Kuwait stark an Al-Ghazzalis Vorstellungen der Beziehung zwischen Lehrkraft und Schulkind angelehnt.¹⁵³ Und in der kuwaitischen Bevölkerung ist er auch wegen seiner Ideen zur Eltern-Kind-Beziehung hoch angesehen.¹⁵⁴

Auch findet man in englischer und deutscher Sprache im Internet einige Texte über Al-Ghazzalis pädagogisches Denken. Überwiegend finden sich diese Texte auf Seiten, die sich mit dem Islam und der islamischen Kultur befassen. Dort wird Al-Ghazzali also immer noch rezipiert. Es gibt auch viele Veröffentlichungen über seine Lehren – auch in Bezug auf Bildung und Erziehung – in arabischer Sprache.¹⁵⁵ Im islamischen Kulturraum gibt es immer noch eine rege Beschäftigung mit Al-Ghazzalis Gedankengut. So gehören seine Lehren zum Curriculum vieler pädagogischer Ausbildungs- und Studiengänge in islamischen Ländern.¹⁵⁶ Manche Argumente bezüglich der geschlechtsspezifischen Erziehung, die heute noch in den öffentlichen Diskursen mancher Länder verwendet werden, gehen auf Al-Ghazzali zurück.¹⁵⁷ Seine Gedanken zu diesem Thema werden dort sehr kontrovers diskutiert. Dies gilt auch für Al-Ghazzalis pädagogische Vorstellungen insgesamt. In Lehrbüchern für Universitäten und in der Literatur über islamisches Recht finden sich seine Arbeiten bis heute.¹⁵⁸ Al-Ghazzalis „Ihja ‘Ulum Ad-Din“ – zu Deutsch: „Wiederbelebung der Wissenschaften der Religion“ – in der auch pädagogische Themen behandelt werden, ist der am dritthäufigsten zitierte islamische Text nach dem Koran und den Hadithen.¹⁵⁹ Überhaupt werden seine Werke immer noch studiert. Nicht nur muslimische Forscher_Innen, sondern auch solche aus anderen Kulturen vertreten die Ansicht, dass viele Ideen Al-Ghazzalis zur Bildung und Erziehung heute noch anwendbar sind.¹⁶⁰ Von einigen Gelehrten im islamischen Kulturraum werden seine Gedanken sogar gewissermaßen als das Nonplusultra in pädagogischen Angelegenheiten gesehen.¹⁶¹

Allerdings wird von manchen auch die Ansicht vertreten, dass der hohe Stellenwert, den die Religion in den Bildungssystemen im islamischen Kulturraum

¹⁵³ Vgl. Alkanderi, 2012A, S. 26

¹⁵⁴ Vgl. ebd. S. 29

¹⁵⁵ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 26

¹⁵⁶ Vgl. ebd., S. 7

¹⁵⁷ Vgl. Alkanderi, 2012B, S. 6

¹⁵⁸ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 160

¹⁵⁹ Vgl. Alkanderi, 2001B, S. 20

¹⁶⁰ Vgl. ebd., S. 16

¹⁶¹ Vgl. ebd., S. 192

teilweise bis heute einnimmt, und die partielle Vernachlässigung anderer Wissensgebiete auf sein Wirken zurückzuführen sind.¹⁶² Ferner hat Al-Ghazzali auch mit dazu beigetragen, dass es in vielen islamischen Ländern über Jahrhunderte an Bildungseinrichtungen, die Mädchen aufnahmen, mangelte.¹⁶³ Er wird von manchen Forschern für die weite Verbreitung von Analphabetismus bei Frauen im islamischen Kulturraum mitverantwortlich gemacht.¹⁶⁴ Während des Mittelalters und der frühen Neuzeit wurden Al-Ghazzalis Schriften auch im christlichen Europa und unter jüdischen Gelehrten rezipiert.¹⁶⁵

Auch die Gedanken ibn Khalduns zur Erziehung und Bildung werden im islamisch-arabischen Kulturraum noch rezipiert.

Im westlichen Kulturraum existieren kaum Veröffentlichungen zur Philosophie der Erziehung und Bildung in der islamisch-arabischen Tradition.¹⁶⁶ Zumindest in der Philosophie findet in jüngerer Zeit allerdings wieder eine vermehrte Beschäftigung mit den Traditionslinien des islamischen Kulturraums und ihren Auswirkungen auf das Abendland statt. Möglicherweise wird es also bald mehr Veröffentlichungen auch zur pädagogischen Tradition der arabisch-islamischen Kultur geben.

¹⁶² Vgl. ebd. S. 115

¹⁶³ Vgl. Alkanderi, 2012B, S. 18

¹⁶⁴ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 173

¹⁶⁵ Vgl. Nofal, 1993, S. 530-531

¹⁶⁶ Vgl. Alkanderi, 2001A, S. 26

3. Anregungen für die heutige pädagogische Arbeit

3.1. Charakterentwicklung

In der arabischen Philosophie war die Bedeutung des Vorbilds für die Erziehung bereits bekannt. So finden wir entsprechende Ansichten bei Al-Farabi, ibn Sina, Al-Ghazzali und ibn Khaldun. Auch heute ist theoretisch allgemein bekannt, dass eine gelungene Erziehung guter Vorbilder bedarf. Jedoch wird dem in der Praxis zu wenig Rechnung getragen. Noch immer ist man vielerorts der Auffassung, Strafe und Belohnung wären die effizientesten Erziehungsmethoden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Anwendung dieser Methoden einfacher ist, als selbst ein Vorbild zu sein. Es erscheint daher notwendig, an die entscheidende Bedeutung von Vorbildern für das Gelingen von Erziehung zu erinnern. Hierzu kann auch die Besinnung auf die arabische Philosophie einen Beitrag leisten.

Während viele Menschen noch heute die Bedeutung der Schule für die Entwicklung sozialer Fähigkeiten von Kindern übersehen, erkannten ibn Sina und Al-Ghazzali bereits, dass in dieser Institution neben fachlichen auch soziale Kompetenzen erworben werden. Obwohl schon angesichts der Zeit, die Kinder in der Schule verbringen, klar sein müsste, dass in dieser Institution soziales Lernen stattfindet, wird dies in der Öffentlichkeit häufig ignoriert. Die Schule wird in der öffentlichen Wahrnehmung häufig auf die Funktion reduziert, Fachwissen zu vermitteln. Wesentlich besser sieht es bezüglich der Kindertagesstätten aus, denen weit eher eine Sozialisationsfunktion zugestanden wird. Häufig sehen Eltern auch nur auf die Noten, wenn es darum geht, was ihre Kinder in der Schule lernen. Oftmals wird nicht einmal die Bedeutung sozialer Kompetenzen erkannt. Es wäre daher angebracht, an ibn Sinas und Al-Ghazzalis damalige Erkenntnisse zu erinnern. Überhaupt werden die sozialen Kompetenzen in der heutigen Zeit oft vernachlässigt. Einige der in dieser Arbeit behandelten Denker haben hingegen die sozialen Kompetenzen sehr geschätzt. Die heutige Zeit täte gut daran, sich ein Vorbild an diesen Philosophen zu nehmen. Soziale Kompetenzen sind für die Gesellschaft mindestens genauso wichtig, wenn nicht noch wichtiger, als Fachwissen.

Gibran stellte bereits fest, dass Kinder für eine gesunde Entwicklung Freiheit brauchen. Die Bedeutung dieses Punktes wird bis heute oft unterschätzt. Vielfach glauben Erwachsene, ihrem Nachwuchs das Denken abnehmen zu müssen. Dass Kinder auch eigene Lösungswege für Probleme finden müssen, ist vielen nicht klar. Gibran wies bereits darauf hin, dass Kinder von Natur aus eigene Gedanken haben, unabhängig von den Erwachsenen, und dass dies auch so sein soll. Es wäre wohl kaum wünschenswert, die nächste Generation dahin zu erziehen, dass sie lediglich die Gedanken übernehmen, die ihnen von anderen vorgegeben werden. Dennoch wird die Selbstständigkeit und Unabhängigkeit eines Kindes von Erwachsenen oft nicht als Stärke, sondern als Bedrohung gesehen. Manche Eltern und auch manche pädagogischen Fachkräfte vergessen auch oft, dass Kinder kein Eigentum sind. Es scheint für viele Leute nur schwer zu akzeptieren zu sein, dass sie kein Besitzrecht an ihrem Nachwuchs haben.

Gibran hatte auch erkannt, dass Eltern ihre Kinder eines Tages gewissermaßen loslassen müssen. Auch diese Notwendigkeit ist für viele allem Anschein nach nur schwer zu akzeptieren. Manche Eltern haben richtiggehend Angst davor, dass es ihrem Nachwuchs gelingen könnte, irgendwann allein zurechtzukommen. Hier wäre die oben aufgeführte Stelle aus Gibrans Werk „Der Prophet“ eine nützliche Erinnerung daran, dass Kinder eigenständige Personen sind. Viel zu oft werden sie nicht als solche wahrgenommen. Auch sollten die Chancen, die sich aus der Selbstständigkeit von Kindern ergeben, genutzt werden, anstatt diese Selbstständigkeit zu unterdrücken. Wir sollten auch bedenken, dass Kinder eines Tages ohne ihre Eltern auskommen müssen. Selbstständigkeit ist also eine Notwendigkeit für Kinder. Auch dafür ist Gibrans Text eine nützliche Erinnerung.

Oftmals scheinen pädagogische Fachkräfte auch zu vergessen, dass sie in erster Linie den Kindern verpflichtet sind. Häufig wird den Wünschen von Erziehungsberechtigten zu rasch und zu widerstandslos nachgegeben, ohne darauf zu achten, ob diese auch den Interessen der Kinder entsprechen. Auch in Bezug auf dieses Problem wäre es von Vorteil, daran zu erinnern, dass – wie Gibran bereits feststellte – Kinder kein Eigentum von Erwachsenen sind. So wichtig die Elternarbeit und die Verpflichtungen einer pädagogischen Fachkraft den Erziehungsberechtigten gegenüber auch sind, in erster Linie sind Kinderta-

gesstätten und Schulen für die Kinder da. Daran sollten sich die Leute, die in diesen Institutionen arbeiten, stets erinnern.

Besonders problematisch ist die Neigung einiger Eltern, ihre Kinder gewissermaßen als ihr Eigentum zu betrachten, wenn sie ihren Nachwuchs für ihre Zwecke instrumentalisieren. Das klassische Beispiel dafür ist die Scheidung oder Trennung, beziehungsweise generell der Konflikt zwischen den Eltern. Jedoch kommt es auch vor, dass Eltern über ihre Kinder verwirklichen wollen, was ihnen selbst verwehrt geblieben ist. Auch hier wäre – für die Eltern und Erziehungsberechtigten und besonders für ihren Nachwuchs – Gibrans Text über Kinder besonders wertvoll.

Bildung und Erziehung umfassen die ganze Persönlichkeit eines Menschen. Al-Ghazzali hat dies bereits erkannt. In der pädagogischen Wissenschaft ist dies zwar ebenfalls bekannt. Jedoch wird dieser Aspekt in der Öffentlichkeit häufig übersehen. Oft wird Bildung und Erziehung auf die Vermittlung von Fachwissen und Arbeitsmarkttauglichkeit reduziert. In den philosophischen Traditionen auch des arabisch-islamischen Kulturraums wird hingegen auch auf andere Aspekte von Bildung und Erziehung eingegangen. Daraus ergeben sich nützliche Anregungen für die aktuelle Diskussion. Heutzutage wird viel zu oft vergessen, dass Bildung und Erziehung die gesamte Persönlichkeit eines Kindes umfassen. Von daher wäre es angemessen, sich an Al-Ghazzalis Erkenntnisse zu erinnern. Ganzheitlichkeit in der Erziehung und Bildung wird heute zwar gerne gefordert. Jedoch lässt die praktische Umsetzung oft zu wünschen übrig.

Kinder haben von Natur aus bestimmte Triebe. Diese existieren wiederum aus bestimmten Gründen. Al-Ghazzali hat bereits erkannt, dass diese Triebe nicht einfach unterdrückt werden sollten. Stattdessen sollten Kinder lernen, sie zu kontrollieren. Dies steht durchaus im Einklang mit den heutigen Erkenntnissen der pädagogischen Wissenschaft. Trotzdem wird immer noch manchmal versucht, natürliche Triebe der Kinder zu unterdrücken. Beispielsweise werden Kinder immer noch häufig ermahnt, „nicht so neugierig zu sein“. Dabei ist der pädagogischen Wissenschaft längst bekannt, dass die kindliche Neugier eine Voraussetzung für gelungene Bildungsprozesse ist. Auch Al-Ghazzali sah in der Neugier eine für die Bildung positive Kraft. Viele Menschen sehen heutzutage in dieser Kraft jedoch leider nur ein problematisches Verhalten. Hierin ist Al-Ghazzali noch heute den Menschen weit voraus.

Immer noch ist es weitverbreitet, Kinder durch Strafe und Belohnung erziehen zu wollen. Der pädagogischen Wissenschaft ist dabei längst bekannt, dass diese Erziehungsmittel äußerst ineffizient sind. In Deutschland ist die körperliche Züchtigung mittlerweile verboten, aber viele andere – auch westliche – Länder sind noch nicht so weit. Und auch in Deutschland ist der Erlass des betreffenden Gesetzes noch nicht allzu lange her. Schon vor Jahrhunderten jedoch hatte ibn Khaldun erkannt, dass körperliche Züchtigung der Charakterentwicklung eher schadet als nutzt. Der heutige pädagogische Wissensstand bestätigt diese Erkenntnis. Trotzdem gibt es immer noch einige Leute, die die Abschaffung der Prügelstrafe ernsthaft für einen Fehler halten. Und wie oben bereits bemerkt, ist sie in vielen Ländern auch immer noch nicht gesetzlich abgeschafft worden. Von daher lohnt es sich immer noch, an ibn Khalduns Gedanken zu diesem Thema zu erinnern.

In der heutigen Debatte über Bildung und Erziehung werden die Aufgaben des Bildungssystems häufig auf ihren ökonomischen Aspekt reduziert. Gibran hingegen weist darauf hin, dass Kinder eigenständige Persönlichkeiten sind. Zu oft wird heutzutage vergessen, dass Kinder nicht bloß existieren, um zu Arbeitskräften heranzuwachsen. Al-Ghazzali sah im Lehren und Lernen die beste Form zur Verehrung Gottes. Es ist Ansichtssache, ob man dieser religiösen Herangehensweise folgen will. Jedoch weist Al-Ghazzali damit darauf hin, dass der Zweck von Bildung und Erziehung über die bloße Vermittlung von Beschäftigungsfähigkeit hinausreicht. Ein Bildungssystem muss auch der Entwicklung des Charakters dienen. Auch heute noch ist der Hinweis darauf bitter nötig.

Die Entwicklung des Charakters wird im öffentlichen Diskurs über pädagogische Themen heutzutage oft vernachlässigt. Häufig konzentrieren sich die öffentlichen Debatten bezüglich des Bildungssystems auf die in der Schule vermittelten Fachkenntnisse und das Abschneiden in Studien wie PISA. Vielen scheint gar nicht bewusst zu sein, dass im Bildungssystem auch der Charakter eines Kindes geformt wird. Und selbst dort, wo auch über Charakterentwicklung gesprochen wird, sind die Vorstellungen, wie diese zu verlaufen hat, oft antiquiert. Auch wenn es selten zugegeben wird, scheint das Erziehungsziel häufig kein_e selbstständige_r Bürger_In zu sein, sondern ein_e angepasste_r Untertan_In. Dies geht aber weit an den tatsächlichen Bedürfnissen unserer Gesellschaft vorbei.

3.2. Lernauffassungen

Bereits vor Jahrhunderten hat Al-Farabi – und von ihm beeinflusst ibn Sina – die Bedeutung und das Bildungspotenzial des Spiels erkannt. In der heutigen pädagogischen Wissenschaft ist zwar theoretisch bekannt, wie wichtig und förderlich das Spiel für eine gesunde Entwicklung und für Bildungsprozesse ist – in der Praxis des pädagogischen Handelns kommt dies jedoch oft zu kurz, und in der Öffentlichkeit wird das Spiel kaum ernst genommen. Allerhöchstens werden „pädagogisch aufbereitete“ Spielsituationen und spezielle sogenannte „Lernspiele“ als Gelegenheiten für Bildung und Erziehung wahrgenommen. Im von den Kindern selbst initiierten und gestalteten Spiel wird höchstens als Erholung ein Nutzen gesehen. Viele Leute glauben, dass spielen und lernen – oder spielen und sinnvolle Tätigkeit generell – einander ausschließen würden. Hier wäre eine Erinnerung an Al-Farabis und ibn Sinas Erkenntnisse wünschenswert. Die Gesellschaft sollte sich daran erinnern, dass Kinder gerade beim Spiel – auch beim freien Spiel – durchaus lernen und nützliche Kompetenzen erwerben können. Al-Farabi und ibn Sina hatten dies bereits erkannt. Es wäre durchaus ein Gewinn, würde unsere Gesellschaft sich an dieser Wertschätzung des Spiels ein Beispiel nehmen.

Heute wird die Bedeutung der Eigentätigkeit für die Erziehung und Bildung oftmals unterschätzt. Unter Lernen stellen die meisten Leute sich vor, mit anderen in einem Raum zu sitzen, nach vorne auf eine Lehrkraft zu schauen und einem von selbiger vorgetragenen Monolog zu lauschen. Ibn Tufail hingegen lässt den Titelhelden seines „Hayy ibn Yaqzan“ aus eigener Kraft zur Erkenntnis aller wesentlichen Dinge gelangen. Zwar übertreibt er es damit letztlich in die entgegengesetzte Richtung, wenn er die Notwendigkeit einer sozialen Gemeinschaft völlig negiert. Dennoch ist die Erinnerung an die Bedeutung und die Möglichkeiten des eigenständigen Erkennens und Tätigwerdens durchaus wertvoll. Selbsttätig erworbenes Wissen bleibt schließlich nachhaltiger im Gedächtnis verankert. Insofern bietet der „Hayy ibn Yaqzan“ durchaus heute noch nützliche Anregungen. Er hat in der Zeit der europäischen Aufklärung dem abendländischen Denken ja tatsächlich auch Anregungen gegeben. Ferner erkannten Al-Ghazzali und ibn Khaldun bereits die Bedeutung einer aktiven Beteiligung der

Lernenden für das Gelingen von Unterricht. Der Erstgenannte hatte auch bereits festgestellt, dass Wissen durch eigenständiges Erforschen besser erworben wird, als durch das Anhängen an Autoritäten. Zwar hat die pädagogische Wissenschaft dies mittlerweile bestätigt; jedoch wird in den Schulen dieses Wissen kaum angewandt. Die heutige pädagogische Arbeit würde durchaus gewinnen, wenn sie sich an diese Erkenntnisse erinnern würde. Freilich bessert sich diese Situation insofern, als es an heutigen Schulen vermehrt Gruppenarbeit gibt; diese ist jedoch immer noch sehr von den Lehrkräften dominiert.

In der arabischen Philosophie finden wir häufig die Ansicht, dass gerade die frühe Kindheit für die Entwicklung eines Menschen von entscheidender Bedeutung ist. So hatten etwa Ibn Sina, Al-Ghazzali, Ibn Ruschd und Ibn Khaldun bereits erkannt, dass Erziehung und Bildung schon sehr früh im Leben eines Kindes beginnen müssen. Trotz der Bestätigung dieser Ansicht durch die heutige pädagogische Wissenschaft wird die Wichtigkeit der vorschulischen Erziehung und Bildung immer noch häufig unterschätzt. Speziell bezüglich der Bildung scheinen viele Leute zu glauben, sie finge erst in der Schule an. Die Zeit vor dem Schuleintritt wird in ihrer Bedeutung oft nicht hinreichend ernstgenommen. Im Gegensatz dazu haben zum Beispiel Ibn Sina und Al-Ghazzali in ihren Werken auch die vorschulische Erziehung und Bildung für besonders wichtig erachtet. An die Bedeutung gerade der ersten Jahre zu erinnern, erscheint angesichts der weit verbreiteten Ignoranz diesem Zeitraum gegenüber höchst sinnvoll. Von daher wäre es auch vorteilhaft, sich diesbezüglich auf die oben genannten Denker zu besinnen. Wie wichtig in der Erziehung und Bildung gerade der Anfang ist, sollte den Leuten dringend wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Bildungs- und Erziehungsprozesse laufen schließlich schon von der Geburt an.

Al-Ghazzali und Ibn Khaldun erkannten bereits, dass gelungene Bildungs- und Erziehungsprozesse einer Berücksichtigung der Individualität von Kindern bedürfen. Obwohl auch die heutige pädagogische Wissenschaft dies erkannt hat, glauben immer noch viele Leute daran, dass alle Kinder einer Altersgruppe im Grunde gleich und entsprechend gleich zu behandeln wären. Möglicherweise ist das einfach ein unbewusster Versuch, sich die Arbeit zu vereinfachen. Dadurch werden viele Kinder nicht in der richtigen Weise gefördert und gefordert. Schaden tut dies nicht nur dem jeweiligen Kind. Der Gesellschaft als Ganzes gehen

Fähigkeiten verloren, die das jeweilige Kind bei angemessener Förderung und Forderung hätte entwickeln können. Es wäre daher sinnvoll, an die Erkenntnisse der arabischen Philosophie hierzu zu erinnern. Kinder brauchen eine Bildung, die ihre individuellen Fähigkeiten und Interessen berücksichtigt. Häufig werden diese jedoch sträflich vernachlässigt. Selbst dort, wo angeblich Differenzierung stattfindet, beschränkt sich diese häufig darauf, die Kinder in Gruppen einzuteilen und nur zwischen den, aber nicht innerhalb dieser Gruppen zu differenzieren.

Immer noch ist die Wahrnehmung in Bezug auf Kinder häufig defizitorientiert. Dabei hat sich in der pädagogischen Wissenschaft eigentlich bereits der Gedanke durchgesetzt, dass ein ressourcenorientierter Zugang den Bildungs- und Erziehungsprozessen förderlicher ist. Auch Al-Ghazzali betrachtete die Bildung und Erziehung von Kindern unter einem ressourcenorientierten Blickwinkel. Er ging davon aus, dass Kinder von Natur aus nach Wissen streben und die Grundlagen einer gesunden Charakter- und Persönlichkeitsentwicklung in sich tragen. Die heutige pädagogische Arbeit würde viel gewinnen, wenn sie sich eine solche Herangehensweise zu eigen machte. Al-Ghazzali war mit diesem Gedanken bereits vielen Menschen der heutigen Zeit weit voraus.

Al-Ghazzali hatte auch bereits die Idee, die Inhalte verschiedener Fächer miteinander zu verknüpfen. Fächerübergreifender Unterricht wird heutzutage zwar gerne gefordert. Jedoch wird diese Idee in der Realität selten ernsthaft umgesetzt. Theoretisch scheint den meisten Leuten bewusst zu sein, wie wichtig es ist, dass Kinder nicht nur Fachwissen lernen, sondern auch, dieses sinnvoll zu verknüpfen. Schließlich lassen sich in der Realität die verschiedenen Fächer auch nie eindeutig voneinander trennen, wenn es um die praktische Anwendung von Wissen oder die Lösung von konkreten Problemen geht. Allerdings werden daraus erschreckend wenige Konsequenzen für die Praxis gezogen. In heutigen Schulen werden die einzelnen Fächer oft als sauber voneinander abgetrennte Einheiten präsentiert, die sie in Wahrheit nicht sind. Es wäre daher sinnvoll, an Al-Ghazzalis Gedanken zu diesem Thema zu erinnern.

Weiterhin legte Al-Ghazzali auch Wert auf die Nachhaltigkeit von Lernprozessen. Auch dies ist ein Punkt, dessen Bedeutung zwar theoretisch allgemein bekannt ist, der aber in der Praxis viel zu selten beachtet wird. Häufig wird in Schulen zu sehr auf die Noten und die kurzfristigen Lernerfolge geachtet, und

zu wenig darauf, wie viel Wissen die Schüler_Innen langfristig behalten. In heutigen Schulen wird meist einfach der Lehrplan abgearbeitet – in der Regel ohne Rücksicht darauf, ob dieses Vorgehen für manche Schüler_Innen zu schnell oder zu langsam ist. Al-Ghazzali hingegen forderte Lehrkräfte auf, gerade auf diesen Aspekt zu achten und ihn zu berücksichtigen. Seine Gedanken zu diesem Thema wären eine durchaus nützliche Erinnerung daran, dass in der Schule nicht für die Schule, sondern für das Leben gelernt werden soll. Von daher sollte sich die Schule der Aufnahmefähigkeit ihrer Schüler_Innen anpassen, anstatt zu verlangen, dass diese ihre Aufnahmefähigkeit dem Lehrplan anpassen.

Eine weitere Erkenntnis, die wir sowohl bei Ibn Sina als auch bei Al-Ghazzali finden, ist die, dass Bildungsprozesse auch außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfinden. Heute wird Bildung oft auf Schulbildung reduziert, so dass dieser Punkt sträflich vernachlässigt wird. An die Erkenntnisse Ibn Sinas und Al-Ghazzalis hierzu zu erinnern, erscheint daher durchaus sinnvoll. Zahlreiche Gelegenheiten zur Bildung ließen sich so besser nutzen. So wären viele Experimente auch außerhalb eines schulischen Kontextes durchführbar.

Viele Menschen heutzutage haben immer noch reichlich überholte Vorstellungen davon, wie Kinder lernen. So glauben zum Beispiel viele Leute, dass Kindertagesstätten gewissermaßen verschult werden müssten, um als Bildungsinstitutionen erfolgreich sein zu können. Gleichzeitig finden wir erstaunlich fortschrittliche Ansichten zu diesem Thema bei Menschen, die vor Jahrhunderten gelebt haben. Selbst heute noch lassen sich aus den Werken der in dieser Arbeit behandelten Denker Ideen gewinnen, wie die Arbeit in heutigen Bildungseinrichtungen verbessert werden könnte.

3.3. Die Gruppe

Ibn Sina und Ibn Khaldun schätzten die Gruppendiskussion als Mittel der Bildung. Diese Methode wird mittlerweile in Schulen durchaus häufig praktiziert. Im Austausch innerhalb der Gruppe liegt ein großes Bildungspotential. Allerdings sind in heutigen Klassenräumen die Gruppendiskussionen noch sehr stark von den Lehrkräften dominiert.

Ibn Sina hatte bereits den Gedanken, dass Kinder in einer Gruppe nicht nur von Erwachsenen lernen, sondern auch von den anderen Kindern. Obwohl mit den heutigen Erkenntnissen der Pädagogik im Einklang, ist diese Vorstellung vielen Menschen heutzutage fremd. Nach einer weit verbreiteten – wenngleich längst überholten - Ansicht lernen Kinder grundsätzlich nur von Erwachsenen. Infolgedessen werden die Chancen, die sich daraus ergeben, die Angehörigen der nächsten Generation voneinander lernen zu lassen, zu wenig genutzt. Eine denkbare Erklärung wäre, dass viele Erwachsene Angst davor haben, dass ihre Rolle in den Bildungs- und Lernprozessen von Kindern relativiert wird. Kinder sollten aber auch Gelegenheit haben, einander beim Lernen zu helfen. Es erscheint daher richtig, hier an ibn Sinas Gedanken zu diesem Thema zu erinnern. Bei Al-Ghazzali wiederum finden wir die Vorstellung, dass auch Erwachsene von Kindern lernen. Auch dieser Gedanke scheint für viele Leute heute noch schwer zu akzeptieren zu sein. Wahrscheinlich liegt dies daran, dass diese Vorstellung das Konzept der völligen Überlegenheit der Erwachsenen fundamental in Frage stellt. Vor dem Hintergrund des heutigen pädagogischen Kenntnisstands jedoch erscheinen Al-Ghazzalis Gedanken hierzu durchaus schlüssig. Es wäre wünschenswert, wenn einige Leute diesbezüglich *ihren Stolz herunterschlucken würden*. Schließlich ist eine Gelegenheit zum Lernen auch für Erwachsene noch wertvoll. In der arabischen Philosophie wurde dies oft betont. Heute glauben viele, mit dem ersten Beruf, den sie lernen, bereits ausgelernt zu haben. Dabei ist durchaus bekannt, dass es heute eines lebenslangen Lernens bedarf. Trotzdem finden wir – gerade auch bei pädagogischen Fachkräften – oft eine Verweigerungshaltung gegenüber Fortbildungen. Auch hier wäre eine Besinnung auf die arabische Philosophie von Nutzen. Lernen ist keineswegs ausschließlich Sache der Kinder. Al-Ghazzali hat auch bereits für diejenigen, die Pädagogik betreiben, Demut empfohlen. Dazu gehört auch die Einsicht, dass man auch als Erwachsener immer noch etwas lernen kann. Schließlich sollten pädagogische Fachkräfte sich auch darüber im Klaren sein, dass sie nicht nur die ihnen anvertrauten Kinder beeinflussen, sondern auch von ihnen beeinflusst werden.

Al-Ghazzali stellte bereits fest, dass gelungene Erziehung und Bildung einer gelungenen Beziehungsgestaltung bedarf. Heute wird dieser Punkt oft vernachlässigt, obgleich er der pädagogischen Wissenschaft bekannt ist. Speziell

an den Schulen wird die Beziehungsgestaltung häufig vernachlässigt. In den Kindertagesstätten sieht es in dieser Hinsicht schon bedeutend besser aus. Jedoch wird die Bedeutung dieser Institutionen für die Erziehung und Bildung auch oft nicht hinreichend ernst genommen. Anders als Al-Ghazzali verkennen viele heute lebende Menschen völlig, wie wichtig die Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Kindern für erfolgreiche Bildungsprozesse in Kindertagesstätten und Schulen sind. Hier könnten die Werke jenes Philosophen durchaus nützliche Anregungen geben.

Al-Ghazzali maß der Familie eine entscheidende Bedeutung für die Erziehung und Bildung bei. Der heutigen pädagogischen Wissenschaft ist ebenfalls die enorme Bedeutung der Familie für Erziehung und Bildung bekannt. Trotzdem glauben viele pädagogische Fachkräfte, an den Eltern vorbei oder sogar gegen die Eltern arbeiten zu können. Oft sehen sich Erziehungsberechtigte und Fachkräfte auch in einer Art Konkurrenzverhältnis. Dass die pädagogischen Fachkräfte in einem solchen Kampf gegen die Eltern nicht gewinnen können, wird dabei übersehen. Letztlich schaden solche Kämpfe auch den Kindern, die dadurch in Loyalitätskonflikte geraten. Al-Ghazzalis Erkenntnisse können hier zu etwas mehr Zurückhaltung anregen. Es scheint durchaus nötig, daran zu erinnern, dass – auch wenn Kindertagesstätte und Schule durchaus eine große Bedeutung haben – Kinder hauptsächlich durch ihre Familien geprägt werden. Aus diesem Grund ist es nötig, die Eltern konstruktiv in die Arbeit der Bildungsinstitutionen miteinzubeziehen. Auch wenn – wie bereits früher erwähnt – die Verpflichtung der Fachkräfte in erster Linie den Kindern gegenüber besteht; durch Machtkämpfe mit den Eltern, welche die Kinder in Loyalitätskonflikte stürzen, kann dieser Verpflichtung nicht entsprochen werden. Dem Kindeswohl können solche Auseinandersetzungen schwerlich förderlich sein; gerade weil für pädagogische Fachkräfte die Kinder höchste Priorität haben, müssen sie mit den Eltern ein kooperatives Miteinander anstreben. Auch wenn die Kinder kein Besitz ihrer Eltern sind, haben die Eltern doch immer noch mehr Recht an ihrem Nachwuchs, als jede pädagogische Fachkraft; und sie haben – nicht nur juristisch, sondern vor allem durch die familiäre Bindung – die besseren Möglichkeiten, ihr Recht in dieser Hinsicht durchzusetzen.

Generell scheinen in der heutigen pädagogischen Arbeit viele Leute die Gruppe aus dem Auge verloren zu haben. Dieses Problem betrifft vor allem Schulen; in

Kindertagesstätten wird meist noch auf die Gruppendynamik geachtet. Hingegen werden die Aufgaben von Lehrkräften häufig auf die Wissensvermittlung reduziert.

4. Fazit

In der vorangegangenen Arbeit wurden die Gedanken und Vorstellungen verschiedener Philosophen des arabisch-islamischen Kulturraums zu Kindern dargestellt. Diese Gedanken und Vorstellungen wurden des Weiteren daraufhin untersucht, wie sie vor dem Hintergrund des heutigen Kenntnisstandes der pädagogischen Wissenschaft zu bewerten sind, wie sie das pädagogische Denken sowohl im arabisch-islamischen als auch im westlich-abendländischen Kulturraum beeinflusst haben und welche Anregungen die Pädagogik noch heute aus ihnen gewinnen kann. Hierbei wurde festgestellt, dass einige pädagogische Erkenntnisse, die heute noch gegen Beharrungstendenzen und Vorurteile um ihre praktische Umsetzung kämpfen, in der arabischen Philosophie bereits vor Jahrhunderten vorhanden waren. Auch stellte sich heraus, dass die arabische Philosophie im pädagogischen Denken nicht nur des arabisch-islamischen, sondern auch des westlich-abendländischen Kulturraums deutliche Prägungen hinterlassen hat.

Eine ernsthafte Beschäftigung mit den positiven Leistungen der arabisch-islamischen Kultur findet im Westen viel zu selten statt. In dieser Arbeit wurden verschiedene Anregungen dargelegt, die die arabische Philosophie liefert und die der heutigen pädagogischen Arbeit nützlich sein können. Teilweise handelt es sich um Gedanken, die ihrer Zeit – sowohl im arabisch-islamischen als auch im westlich-abendländischen Kulturraum – um Jahrhunderte voraus waren. Über einen langen Zeitraum hinweg waren die islamischen Länder weitaus fortschrittlicher als die abendländischen. Viele Errungenschaften, die die Entwicklung des Abendlandes seit dem Ende des Mittelalters und den Aufstieg des Westens zum global dominierenden Kulturraum erst ermöglichten, kamen aus oder über den arabisch-islamischen Kulturraum nach Europa.

Die Verdrängung dieses dritten Erbes des Abendlands (neben dem griechisch-römischen und jüdisch-christlichen Erbe) dürfte wiederum mit der weiten Verbreitung von Islamophobie im heutigen Westen zusammenhängen. Indem die Verdienste der abgewerteten anderen Kultur um die eigene Kultur abgeleugnet werden, lässt sich das Selbstbild als überlegene Kultur leichter aufbauen und aufrechterhalten. Das Abendland hat in der Vergangenheit vom Austausch mit der islamischen Kultur profitiert; es kann auch in der Gegenwart und in Zukunft

noch davon profitieren. Jedoch setzt dies die Einsicht voraus, dass der Westen nicht per se überlegen ist. Die Ansicht, dass eine bestimmte Kultur grundsätzlich überlegen wäre – ob nun offen geäußert oder latent vorhanden – stellt somit ein enormes Hindernis für den Fortschritt dar.

Auch was das pädagogische Denken betrifft, wurde der westlich-abendländische vom arabisch-islamischen Kulturraum beeinflusst. Zu nennen wäre hier etwa die Rezeption von ibn Tufails „Hayy ibn Yaqzan“ oder, in der jüngeren Zeit, von Gibrans „Der Prophet“. Wie viele andere Einflüsse der islamischen auf die abendländische Kultur, sind auch diese Einwirkungen der breiten Öffentlichkeit in den westlichen Ländern kaum bekannt. Diese Arbeit verfolgt unter anderem auch das Ziel, diese Einflüsse aufzuzeigen.

Einige Gedanken, die arabische Philosophen vor Jahrhunderten bereits zur Erziehung und Bildung von Kindern hatten, sind dem Denken vieler Menschen heutzutage immer noch weit voraus. Wenn wir den Westen nicht als Maß aller Dinge betrachten, sondern bereit sind, andere Kulturen anzuerkennen und von ihnen zu lernen, eröffnen sich uns völlig neue Möglichkeiten. Von daher lohnt es sich immer noch, die Werke der arabischen Philosophen auch unter einem pädagogischen Blickwinkel zu lesen. So finden wir beispielsweise bei Al-Ghazzali bereits den Gedanken der Ressourcenorientierung, bei ibn Tufail den Gedanken der Autopoiesis und bei ibn Khaldun die Ablehnung der Prügelstrafe. Alles Ideen, die heute noch Schwierigkeiten haben, sich im öffentlichen Diskurs durchzusetzen – wobei ihre Gegner oftmals behaupten, es wären „neumodische“ Ideen. Von dem Umstand abgesehen, dass diese Ansichten – wie gerade dargelegt – im Grunde keinesfalls neu sind, ist die bloße Neuheit eines Gedankens noch lange kein Beweis für seine Untauglichkeit. Die heutige pädagogische Arbeit kann also immer noch von diesen Philosophen lernen. Gleiches gilt für die allgemeine Öffentlichkeit und ihre Einstellung zu pädagogischen Themen. Zu den Zielen dieser Arbeit gehört es auch, auf diese nützlichen Anregungen hinzuweisen.

Freilich dürfen wir dabei auch nicht ins entgegengesetzte Extrem verfallen und in den Gedanken der arabischen Philosophen eine Art Allheilmittel für alle Probleme des heutigen Erziehungs- und Bildungswesens sehen. Einige der in dieser Arbeit dargestellten Ideen sind auch hochproblematisch. Als Beispiel

wäre hier die Einstellung ibn Sinas oder Al-Ghazzalis zur Bildung und Erziehung von Mädchen zu nennen.

Zu den eher problematischen unter den hier dargestellten Gedanken gehört auch die bei einigen der in dieser Arbeit behandelten Denker vorzufindende Billigung der Prügelstrafe. In diesem Punkt sind die betreffenden Denker freilich nicht einfach den Vorurteilen ihrer Zeit verhaftet, sondern diese Vorurteile haben sich – auch im Abendland – teilweise bis heute erhalten. Hier bedarf es des Überdenkens antiquierter Vorstellungen.

Auch die Idee einer klassenspezifischen Bildung und Erziehung, wie sie bei Al-Farabi, ibn Sina und ibn Ruschd zu finden ist, ist überaus problematisch. Wobei diese Separation nach sozioökonomischem Status in den Bildungssystemen vieler Staaten traurige Realität ist. Auch hier bedarf es eines kritischen Hinterfragens von althergebrachten Institutionen und Vorgehensweisen.

Bei der Beschäftigung mit der arabischen Philosophie unter einem pädagogischen Blickwinkel sollte also nicht nach einem Wundermittel zur Lösung aller Probleme unseres heutigen Bildungs- und Erziehungswesens gesucht werden. Jedoch sind von einer solchen Beschäftigung durchaus wertvolle Anregungen zu erwarten, die auch in der heutigen pädagogischen Arbeit noch nützlich sein können. Dazu müssen wir allerdings bereit sein, von Denkern einer anderen Kultur zu lernen. Somit ist es notwendig, anzuerkennen, dass wir von Menschen dieser anderen Kultur noch etwas lernen können.

Abschließend bleibt also zu sagen, dass die arabische Philosophie zwar keinen magischen Schlüssel zu einer qualitativ hochwertigen Erziehung und Bildung liefern kann. Jedoch kann sie durchaus Anregungen liefern, die für diesen Zweck hilfreich sind. Tatsächlich hat die arabische Philosophie das heutige pädagogische Denken auch im westlich-abendländischen Kulturraum beeinflusst. Um diese Anregungen auch heute noch nutzen zu können, müssen wir aber bereit sein, anzuerkennen, dass die arabisch-islamische Tradition Gedanken hervorgebracht hat, von denen zu lernen sich für uns lohnt.

Das vielleicht wichtigste Ergebnis dieser Arbeit jedoch ist, dass zwischen den Vorstellungen der verschiedenen hier behandelten Philosophen deutliche Unterschiede bestehen. Wie alle Kulturen ist auch die islamisch-arabische äußerst heterogen und lässt sich nicht auf einen Nenner bringen.

Quellen

- Ablayev, E. A. (1992). *Pedagogical Ideas of Antiquity in Central Asia and Our Times*. In F.-P. Hager, M. Depaepe, M. Heinemann, J. Herbst & R. Lowe (Hrsg.), *Aspects of Antiquity in the History of Education* (S. 61-65). Hildesheim: Verlag August Lax.
- Afnan, S. M. (1956). *Avicenna. His life and work*. Zugriff am 5. 5. 2013. Verfügbar unter: <http://www.cristoraul.com/MY-PDFs/AVICENNA.pdf>
- Alam G. M., Ismail K. E. H. L. & Mishra P. K. (2010). *Do developing countries need Education laws to manage its system or are ethics and a market-driven approach sufficient?* [Onlineversion]. *African Journal of Business Management*, Vol. 4(15), 3406-3416.
- Al-Farabi, A. N. (2005). *Über die Wissenschaften. De scientiis. Lateinisch-Deutsch* (Philosophische Bibliothek Band 568). Nach der lateinischen Übersetzung Gerhards von Cremona Mit einer Einleitung und kommentierenden Anmerkungen herausgegeben und übersetzt von Franz Schupp. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Al-Farabi, A. N. (2009). *Die Prinzipien der Ansichten der Bewohner der vortrefflichen Stadt* (Reclams Universal-Bibliothek Nr. 18663). Aus dem Arabischen übersetzt und herausgegeben von Cleophea Ferrari. Stuttgart: Philipp Reclam jun..
- Al-Ghazzali, A. H. (1988). *Der Erretter aus dem Irrtum* (Philosophische Bibliothek Band 389). Aus dem Arabischen übersetzt, mit einer Einleitung, mit Anmerkungen und Indices herausgegeben von 'Abd-Elsamad 'Abd-Elhamid Elschazli. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Alkanderi, L. (2012A). *Al-Ghazali's Teachings concerning Master-Pupil and Parent-Child Relationships and educational Opportunities within the Islamic Family*. Zugriff am 13. 5. 2013. Verfügbar unter: http://latefah.net/artic3/AL_GHAZALIS_TEACHINGS.pdf
- Alkanderi, L. (2012B). *Al-Ghazali on the Education of Women: an Investigation in Terms of Conflict Theory, Functional Theory and Institution Theory*. Zugriff am 14. 5. 2013. Verfügbar unter: http://latefah.net/artic3/AL_GHAZALI_ON_THE_EDUCATION_OF_WOMEN.pdf

- Alkanderi, L. (2001A). *Exploring Education in Islam: Al-Ghazali`s Model of the Master-Pupil Relationship applied to Educational Relationships within the Islamic Family*. Doktorarbeit, Pennsylvania State University. Zugriff am 16. 5. 2013. Verfügbar unter: http://latefah.net/artic3/EXPLORING_EDUCATION_IN_ISLAM.pdf
- Alkanderi, L. (2001B). *The Master-Pupil Relationship in islamic Education and Al-Ghazali`s proposed Curriculum and Guidelines for Education – from Birth through higher Education – and how they pertain to our contemporary Environment*. Zugriff am 18. 5. 2013. Verfügbar unter: <http://latefah.net/artic3/curriculum.pdf>
- Al Naqib, A. al-R. (1993). *Avicenna (370?-428 AH/980?-1037 AD)* [Onlineversion]. Prospects: the quarterly review of comparative education, vol. XXIII, no. 1/2, 53-69.
- Al-Talbi, A. (1993). *Al-Farabi (259-339 AH/872-950 AD)* [Onlineversion]. Prospects: the quarterly review of comparative education, vol. XXIII, no. 1/2, 353-372.
- Attar, S. (2007). *The Vital Roots of European Enlightenment: Ibn Tufayl`s Influence on Modern Western Thought*. Plymouth: Lexington Books.
- Butterworth, C. E. (1993). *Die politischen Lehren von Avicenna und Averroes*. In I. Fetscher & H. Münkler (Hrsg.), *Mittelalter: Von den Anfängen des Islams bis zur Reformation* (Pipers Handbuch der politischen Ideen, Bd. 2, S. 141-173). München: R. Piper.
- Cheddadi, A. (1994). *Ibn Khaldun (A.D. 1332-1406/A.H. 732-808)* [Onlineversion]. Prospects: the quarterly review of comparative education, vol. XXIV, no. 1/2, 7-19.
- Gibran, K. (2008). *Der Prophet* (Kleine Bibliothek der Weltweisheit Bd. 22). Aus dem Englischen von Giovanni und Ditte Bandini und mit einem Nachwort versehen von Stefan Wild. München: Verlag C. H. Beck.
- Hendrich, G. (2005). *Arabisch-Islamische Philosophie. Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt/Main: Campus.
- Horsch, S. (2004). *Lessing, der Islam und die Toleranz. Vortrag auf dem Studientag: „Toleranz – ein brauchbarer Begriff im interreligiösen Dialog?“ in der Evangelischen Akademie Arnoldsheim am 28. September 2004 von Silvia Horsch*. Zugriff am 21. 4. 2013. Verfügbar unter: http://www.al-sakina.de/inhalt/artikel/lessing_islam/lessing_islam.html#IV

- Ibn Sina, A. A. (1960). *Die Metaphysik Avicennas. Enthaltend die Metaphysik, Theologie, Kosmologie und Ethik*. Übersetzt und erläutert von M. Horten. Frankfurt am Main: Minerva.
- Ibn Ruschd, A. I-W. (1996). *Kommentar des Averroes zu Platons Politeia*. Herausgegeben und kommentiert von Erwin Isak Jacob Rosenthal, ins Deutsche übersetzt von Simon Lauer, mit einer Einleitung von Friedrich Niewöhner. Zürich: Spur Verlag.
- Ibn Tufail, A. B. (2004). *Der Philosoph als Autodidakt. Hayy ibn Yaqzan*. Übersetzt, mit einer Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Patric O. Schaerer. Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- Nofal, N. (1993). *Al-Ghazali (A.D. 1058-1111; A.H. 450-505)* [Onlineversion]. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, vol. XXIII, no. 3/4, 519-542.
- Rizvi, S. H. (2006). *Avicenna (Ibn Sina) (c. 980-1037)*. Zugriff am 19. 4. 2013. Verfügbar unter: <http://www.iep.utm.edu/avicenna/>
- Rudolph, U. (2008). *Islamische Philosophie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart*. (2., durchgesehene Aufl.). München: Verlag C. H. Beck.
- Shamsavari, M. (2012). *Al-Farabi Educational Ideas about the Foundations of Education (Objectives, Programs, Methods, Teacher and Student)* [Onlineversion]. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(9), 9569-9572.
- Steitieh, D. M. (2001). *Ibn Tufayl, c. 1106-85*. In J. A. Palmer (Hrsg.), *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey* (S. 33-36). London/New York: Routledge.
- Tawil, H. A. (2001). *Al-Ghazzali, 1085-1111*. In J. A. Palmer (Hrsg.), *Fifty Major Thinkers on Education. From Confucius to Dewey* (S. 29-33). London/New York: Routledge.
- Walther, W. (2004). *Kleine Geschichte der arabischen Literatur. Von der vorislamischen Zeit bis zur Gegenwart*. München: Verlag C. H. Beck.
- Wirmer, D. (2011). *Das natürliche Begehren des einsamen Philosophen. Bildung durch Wissenschaft bei Ibn Bagga und Ibn Tufail*. In L. Honnefelder (Hrsg.), *Albertus Magnus und der Ursprung der Universitätsidee. Die Begegnung der Wissenschaftskulturen im 13. Jahrhundert und die*

Entdeckung des Konzepts der Bildung durch Wissenschaft (S. 206-240).
Berlin: Berlin University Press.

Anhang

Biographien und historischer Kontext

Biographien	Historischer Kontext
<p>Abu Nasr Al-Farabi: ca. 870 in Farab im heutigen Kasachstan als Sohn eines Samanidenoffiziers geboren; ca. 900 Fortzug nach Bagdad und Harran (heutige Türkei); dort Schüler der christlichen Gelehrten ibn Hailan und ibn Yunis; Ausbildung zum Arzt; Fortzug nach Aleppo an den Hamdanidenhof; dort ca. 950 gestorben</p>	<p>Das Abbasidenkalifat (Nordafrika, Südwest- und Zentralasien) zerfällt durch religiöse und politische Unruhen in verschiedene Staaten, die formell den Kalifen in Bagdad als Oberhaupt anerkennen, de facto jedoch unabhängig sind; das Mitte des 8. Jahrhunderts von den Abbasiden auf die Iberische Halbinsel abgedrängte Umayyadenkalifat erlebt hingegen unter Kalif Abdarrahan III. eine Blüte der Kultur und Machtentfaltung</p>
<p>Abu Ali ibn Sina: ca. 980 nahe Buchara im heutigen Usbekistan als Sohn eines höheren Samanidenbeamten geboren; umfassende Ausbildung bei Privatlehrern; erwies sich als außergewöhnlich begabt, soll mit 10 Jahren bereits Koran und Hadithe auswendig zu rezitieren gelernt haben; durch die Lektüre von Al-Farabis Kommentar zur Metaphysik des Aristoteles erwachte ibn Sinas Interesse an der Philosophie; enge Freundschaft und Briefwechsel mit dem Universalgelehrten Al-Biruni; Tätigkeit als Arzt; politische Tätigkeit an verschiedenen Höfen, die daraus resultierenden Verstrickungen in politische Ränkespiele zwingen ibn Sina regelmäßig zu Flucht und Exil, bringen ihn in Lebensgefahr und in den Kerker; 1037 gestorben, als er seinen damaligen Herrn, den Herrscher von Isfahan (heutiger Iran) auf einem Feldzug nach Hamadan (heutiger Iran) begleitete</p>	<p>Mitte des 10. Jahrhunderts übernimmt mit den Fatimiden die einzige (ismailitisch-)schiitische Kalifendynastie die Macht in Ägypten und steigt zur Vormacht im östlichen Mittelmeerraum auf; im Tyrrhenischen Meer arabische Niederlage gegen Pisa und Genua (1016); Zerfall des Umayyadenkalifats, Verschärfung der Reconquista</p>

Biographien	Historischer Kontext
<p>Abu Hamid Al-Ghazzali: 1058 in Tus im heutigen Iran geboren; in Nischapur (heutiger Iran) Studium der Theologie bei Al-Djuwayni; übernahm in Bagdad einen Lehrstuhl für islamisches Recht, in dieser Zeit Beschäftigung mit der Philosophie insbesondere ibn Sinas; infolge einer Sinnkrise Aufgabe des Lehramts und Hinwendung zur mystischen Tradition des Sufismus; Reisen durch viele islamische Länder, schließlich Rückkehr nach Nischapur und Tus; dort 1111 gestorben</p>	<p>Das unter arabischer Herrschaft stehende Sizilien wird von normannischen Eroberern eingenommen; in Südwestasien etabliert sich das Rum-Seldschukenreich mit der Hauptstadt Konja; Beginn der Kreuzzugsbewegung mit der Eroberung Jerusalems und der Levante durch Kreuzzügler</p>
<p>Abu Bakr ibn Tufail: 1105 nahe Granada geboren; wirkte als Arzt, Astronom und Philosoph auf zahlreichen höheren Verwaltungsposten im Almohadenreich (heutiges Nordafrika und Spanien); Lehrer und Förderer des ibn Ruschd, dem er 1169 zu einem Posten am Hof Abu Yaqub Yusufs verhalf; 1185 gestorben</p>	<p>Herrschaft der Almohaden im maurischen Spanien und Teilen Nordafrikas; Saladin stürzt die Fatimiden und übernimmt die Macht im heutigen Syrien und Ägypten, wo er die Dynastie der Ayyubiden begründet</p>
<p>Abu l-Walid ibn Ruschd: 1126 in Cordoba als Sohn eines politisch einflussreichen Richters geboren; umfassendes Studium der Philosophie, Mathematik, Naturwissenschaften, Medizin, Rechtsprechung und islamischen Theologie; kam 1169 durch ibn Tufails, seines Lehrers und Förderers, Vermittlung an den Hof Abu Yaqub Yusufs nach Marrakesch (heutiges Marokko); 1171 Oberrichter von Cordoba; 1182 Nachfolger ibn Tufails als Hofarzt; wirkte in verschiedenen Ämtern im Almohadenreich; wurde auf Druck konservativer Religionsgelehrter verbannt, seine Bücher öffentlich verbrannt; Rückkehr bereits nach kurzer Zeit; wirkte bis zu seinem Tod 1198 in verschiedenen offiziellen Funktionen am Almohadenhof</p>	<p>Saladin erobert den Großteil des Kreuzfahrerkingreichs Jerusalem einschließlich der namensgebenden Hauptstadt; 1114-1187 Gerhard von Cremona, einer der bedeutendsten Übersetzer arabischer Schriften</p>

Biographien	Historischer Kontext
<p>Abd ar-Rahman ibn Khaldun: 1332 in Tunis als Sohn eines wohlhabenden, politisch einflussreichen Landbesitzers geboren; Nachfahre von Flüchtlingen vor der Reconquista aus Sevilla; umfassende Ausbildung; bekleidete eine Reihe von Ämtern bei lokalen Herrschern; in diverse Palastrevolten und Verschwörungen verwickelt, darum mehrfach in Haft; Übersiedlung nach Kairo; handelte die Übergabe Aleppos an Timur-i-lang aus; 1406 in Kairo als Richter gestorben</p>	<p>Abbasidenkalifat seit 1258 endgültig untergegangen (Eroberung Bagdads durch mongolische Truppen und Hinrichtung des letzten Kalifen); Kreuzzüge seit 1291 beendet (Einnahme Akkons, der letzten Enklave des Königreichs Jerusalem, durch die neue ägyptisch-syrische Herrscherdynastie der Mamluken); Beginn des Aufstiegs des Osmanenreichs seit 1300; Eroberungszüge Timur-i-langs in Südwest- und Zentralasien und Osteuropa</p>
<p>Khalil Gibran: 1883 in Bscharre im heutigen Libanon geboren; 1894 Emigration der Familie nach Boston; 1897-1901 in den Libanon zurückgeschickt, dort Besuch einer arabischen Schule in Beirut; 1901 Rückkehr nach Boston; kurz darauf Tod seiner Mutter, einer Schwester und seines Halbbruders an Tuberkulose; mit 20 Jahren Ausstellung seiner Zeichnungen in Boston; verdient seinen Lebensunterhalt mit Porträtzeichnungen; zweijähriger Aufenthalt in Paris; 1912 Übersiedlung nach New York; schreibt dort erst arabisch- später zunehmend englischsprachige Werke; 1931 Tod in New York</p>	<p>Kolonialzeitalter; Reform- und Unabhängigkeitsbewegungen in den Kolonien und im mittlerweile großer Gebiete in Nordafrika und Südosteuropa verlustig gegangenen Osmanischen Reich; Herausbildung der Salafiyya; Sturz Sultan Abdul Hamid II. durch die jungtürkische Bewegung; später Etablierung einer Militärdiktatur; erster Weltkrieg und Völkermord an den Armeniern, Assyrern und Aramäern; nach dem Krieg Vertrag von Sevres, Aufteilung der verbliebenen arabischen Gebiete des Osmanenreichs zwischen Britannien und Frankreich und Wiedereinsetzung Abdul Hamid II. durch die Siegermächte; Mustafa „Atatürk“ Kemal stürzt den Sultan, erzwingt eine Revision des Vertrags von Sevres (Vertrag von Lausanne) und ersetzt das Sultanat durch ein Einparteiensystem; damit Ende des Osmanenreichs</p>
<p>Vgl. zu Al-Farabi: Hendrich 2005, S. 60-63; zu ibn Sina: ebd., S. 76-78; zu Al-Ghazzali: ebd., S. 86-87; zu ibn Tufail: ebd., S. 103; zu ibn Ruschd: ebd., S. 108-109; zu ibn Khaldun: ebd., S. 143; zu Gibran: Wild im Nachwort zu Gibran, 2008, S. 98-103; zum historischen Kontext: Hendrich, 2005, S. 178-181</p>	

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Nutzung der verzeichneten Quellen angefertigt und die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle Quellen, die ich wörtlich oder sinnhaft entnommen habe, wurden durch mich im Text kenntlich gemacht und verweisen auf die im entsprechenden Verzeichnis notierten Literaturangaben und Quellen.