

Blockierte Professionalität. Ibn Ḥaldūns Reflexionen zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften

Johannes Twardella*

Abstract

The article relates two current debates to each other. First, the pedagogical action of teachers has been discussed in educational science under the heading of “professionalism” for some time now. Second, in connection with the establishment of Islamic religious education in Germany, a debate has emerged about the extent to which its pedagogy can and should be Islamic. These debates are linked to each other by a discussion of considerations regarding the pedagogical action of teachers set out in Ibn Khaldun’s *“Muqaddimah”*. From the perspective of professionalisation theory, these considerations are remarkable because Ibn Khaldun sees pedagogy as a profession practised in society based on the division of labour in return for payment. Moreover, he assumes that this should be done on a scientific basis. It is also noteworthy that, as in the more developed structural-theoretical variant of professionalisation theory, a distinction is made between two dimensions of pedagogical action or teaching – the didactic and the educational – both of which are considered to be in a tense relationship with each other. However, it also becomes apparent that there are limits to the development of professionalism, which is why the term “blocked” professionalism can be used with reference to Ibn Khaldun.

Keywords

Ibn Khaldun, professionalisation theory, pedagogical action, Islamic religious education, Islamic pedagogy

1 Einleitung

Das pädagogische Handeln von Lehrerinnen und Lehrern wird gegenwärtig in den Erziehungswissenschaften unter dem Stichwort der „Professionalität“ diskutiert. Aus unterschiedlichen Perspektiven wird versucht empirisch zu untersuchen und theoretisch zu bestimmen, was das professionelle Handeln von Lehrkräften kennzeichnet. Grob gesprochen wird entweder von dem Begriff der Kompetenz ausgegangen und zu bestimmen versucht, welche Facetten von Kompetenz – eine

* PD Dr. Johannes Twardella ist Privatdozent an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main und Lehrer an der Elisabethenschule (Gymnasium in Frankfurt).

fachliche, eine pädagogische, eine fachdidaktische etc. – eine Lehrkraft besitzen sollte.¹ Oder es wird der Begriff der Struktur ins Zentrum gerückt und – ebenfalls auf dem Weg über empirische Analysen und theoretische Reflexionen – versucht, jene Strukturen zu identifizieren, welche dem pädagogischen Handeln von Lehrerinnen und Lehrern zugrunde liegen.²

Die verschiedenen Versuche, die Professionalität des Handelns von Lehrkräften zu bestimmen, stehen in unterschiedlichen Denktraditionen. In Bezug auf die strukturtheoretische Variante der Professionalisierungstheorie lässt sich sagen, dass diese in der Tradition soziologischen Denkens steht und insbesondere auf die Arbeiten von Talcott Parsons zurückgeht,³ die vor einiger Zeit wieder aufgegriffen und einer Revision unterzogen wurden.⁴ Selbstverständlich sind es aber auch Überlegungen aus der Tradition pädagogischen Denkens – etwa diejenigen von Johann Friedrich Herbart⁵ –, auf die sich die Professionalisierungstheorie stützt und die sie für das Verständnis der Professionalität pädagogischen Handelns fruchtbar zu machen versucht.

Bemerkenswert ist, dass seit einiger Zeit auch die Tradition pädagogischen Denkens im Islam in den Blick der Wissenschaft geraten ist.⁶ Dies kann in Deutsch-

1 Vgl. z.B. Andreas Frey/Claudia Jung (Hg.), *Kompetenzmodelle, Standardmodelle und Professionsstandards in der Lehrerbildung. Stand und Perspektiven*, Landau 2011.

2 Vgl. z.B. Werner Helsper, „Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen“, in: Arno Combe/Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main 1996, S. 521–569; Werner Helsper, „Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“, in: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schewpe (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 64–102.

3 Siehe z.B. Talcott Parsons, „Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur“, in: *Beiträge zur soziologischen Theorie*, Neuwied/Berlin 1964, S. 160–179.

4 Vgl. Ulrich Oevermann, „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“, in: Arno Combe/Werner Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main 1996, S. 70–182; ders., „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“, in: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schewpe (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 19–63.

5 Vgl. Johann Friedrich Herbart, „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (1806), in: Herman Nohl, *Die Pädagogik Herbarts*, Weinheim 1962, S. 5–182.

6 Die Voraussetzungen dafür werden gegenwärtig durch die *Göttinger Datenbank zur klassischen islamischen Pädagogik* (GöDIP) (<http://www.goedip.de>) geschaffen. Erste Versuche, einen Überblick über diese Tradition zu bieten und ihre Reichhaltigkeit vor Augen zu führen, liegen bereits vor, siehe Sebastian Günther, „Eine Erkenntnis, durch die keine Gewissheit entsteht, ist keine sichere Erkenntnis“, in: Yasar Sarikaya/Franz-Josef Bäumer (Hg.): *Aufbruch zu neuen Ufern. Aufgaben, Problemlagen und Profile einer Islamischen Religionspädagogik im europäischen Kontext*, Arabische Schriften zur klassischen islamischen Pädagogik, Münster 2017, S. 69–92; ders., „Bildungsauffassungen klassischer muslimischer Gelehrter. Von Abu Hanifa bis Ibn Khaldun (8.–15. Jh.)“, in: Zekirija Sejdini (Hg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung*, Bielefeld 2016, S. 51–72; ders., „Islamic Education, Its Culture, Content and Methods. An Introduction“, in: Sebastian Günther (ed.), *Knowledge and Education in Classical Islam. Religious Learning between Continuity and Change*, 2 vols., i, Leiden 2020, S. 1–39.

land darauf zurückgeführt werden, dass sich mit der Einrichtung des islamischen Religionsunterrichts die Frage stellte, ob in diesem nicht nur inhaltlich der Islam zum Thema gemacht werden, sondern auch die Art und Weise der Vermittlung, allgemeiner gesprochen, die Pädagogik eine islamische sein sollte. Die Frage stellt sich folglich, ob es in der Tradition pädagogischen Denkens im Islam Ansätze gibt, auf die eine islamische Religionspädagogik zurückgreifen kann, pädagogische Überlegungen, die als islamisch begriffen werden und die für das spezifisch Islamische der Religionspädagogik bürgen können. Diese Frage lässt sich nun auch konkret auf das pädagogische Handeln von Lehrkräften und deren Professionalität beziehen: Gibt es in der Tradition pädagogischen Denkens im Islam Ansätze, die speziell das pädagogische Handeln von Lehrkräften fokussieren und lässt sich aus einer islamischen Perspektive bestimmen, was die Professionalität pädagogischen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern ausmacht?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellung scheint die Auseinandersetzung mit den Überlegungen von Ibn Ḥaldūn besonders vielversprechend zu sein. Ibn Ḥaldūn lebte im 14. Jahrhundert (1332–1406) an verschiedenen Orten des Maghreb, u.a. in Tunis und in Fes, zwischenzeitlich hielt er sich auch in Granada auf und lebte schließlich in Kairo. Er war sowohl als Politiker wie auch als Richter und Lehrer tätig. Zudem war er ein bedeutender Wissenschaftler, der vor allem durch seine „Weltgeschichte“ bekannt wurde.⁷

In der Vergangenheit ist immer wieder auf Ibn Ḥaldūns Denken Bezug genommen worden – auf sehr unterschiedliche Weise.⁸ Besonders hervorgehoben sei seine Rezeption durch die Geschichtswissenschaft⁹ und vor allem durch die Soziologie. Diese erklärt sich dadurch, dass Ibn Ḥaldūns „Weltgeschichte“ keine bloße Ereignisgeschichte ist, sondern auch Strukturen und Gesetzmäßigkeiten thematisiert, die der Ansicht des Autors zufolge der Entwicklung von Zivilisationen zugrunde liegen.¹⁰ Ausgehend von der Frage nach den Grundlagen politischer Macht stellte Ibn Ḥaldūn den Begriff der *‘aṣabiyya*, der für die gegenseitige Bindung von Mitgliedern einer politischen Gemeinschaft steht, ins Zentrum seiner Überlegungen. In Bezug auf diese Bindung konstatierte er eine entscheidende Differenz: Während die *‘aṣabiyya* bei der ländlichen, genauer gesagt, der nomadischen Bevölkerung dauerhaft stark ausgebildet sei, unterliege sie unter den Bedingungen

7 Ein Überblick über die Stationen des Lebens von Ibn Ḥaldūn findet sich in: Ibn Ḥaldūn, *Die Muqaddima. Betrachtungen zur Weltgeschichte*, aus dem Arabischen übertragen und mit einer Einführung von Alma Giese, München 2011, S. 15ff.

8 Eine Skizze dazu findet sich in: Tilman Nagel, „Ibn Ḥaldūn (1332–1406) – Das verborgene Wesen der Geschichte“, in: ders., *Die erdrückende Last des ewig Gültigen. Der sunnitische Islam in dreißig Porträtskizzen*, Bd. II: Dritter und Vierter Teil, Berlin 2018, S. 693–724.

9 Siehe z.B. Arnold J. Toynbee, *Der Gang der Weltgeschichte. Aufstieg und Verfall der Kulturen*, Zürich/Stuttgart/Wien 1961.

10 Zum Beispiel wurde Ibn Ḥaldūn von dem britischen Soziologen Ernest Gellner rezipiert, siehe Ernest Gellner, *Leben im Islam. Religion als Gesellschaftsordnung*, Stuttgart 1985. Auch Titus Burckhardt greift in seinem Buch über die Stadt Fes auf Ibn Ḥaldūn zurück, siehe Titus Burckhardt, *Fes. Stadt des Islam*, München 2015.

der Sesshaftigkeit bzw. der Sesshaftigkeit in Städten der Tendenz, permanent und kontinuierlich abzunehmen. Aus dieser Differenz resultiere – so Ibn Ḥaldūn – ein zyklischer Prozess im Verhältnis zwischen Stadt und Land, und zwar dergestalt, dass die Städte periodisch von Nomaden erobert werden, die die Macht durch Gewalt an sich reißen, und zwar dann, wenn die *‘aṣabiyya* in den Städten deutlich nachgelassen hat. Nach einer Eroberung ist diese zunächst wieder stark, doch nach einigen Generationen lässt sie nach und ist dermaßen geschwächt, dass eine neue Eroberung möglich wird.¹¹

Bemerkenswert ist nun, dass sich Ibn Ḥaldūn in seiner „Weltgeschichte“ immer wieder auch zu Fragen der Pädagogik äußert. In besonderer Weise geschieht dies in der Einleitung zu der „Weltgeschichte“, der „*Muqaddima*“. In den hier zu findenden Überlegungen äußert sich Ibn Ḥaldūn auch zu der Frage des pädagogischen Handelns von Lehrern bzw. zu verschiedenen Aspekten pädagogischer Professionalität. Auf sie soll im Folgenden eingegangen, sie sollen näher betrachtet und interpretiert werden.¹² Dabei wird sich nicht nur zeigen, welche Vorstellungen Ibn Ḥaldūn von der Professionalität pädagogischen Handelns entwickelte,¹³ sondern auch, dass die Entwicklung von Professionalität, so wie Ibn Ḥaldūn sie denkt, letztlich „blockiert“ ist.

2 Prämissen

Bevor im Einzelnen auf Ibn Ḥaldūns Ausführungen eingegangen wird, soll 1. grob skizziert werden, unter welchen Bedingungen seine Überlegungen entstanden sind, wie also das Bildungswesen zur Zeit Ibn Ḥaldūns beschaffen war und auf welchen Bereich des Bildungswesens er sich mit seinen Überlegungen bezieht. In groben Zügen sollen sodann 2. die professionalisierungstheoretischen Prämissen, vor deren Hintergrund die folgende Analyse durchgeführt wird, dargelegt werden. Und schließlich sollen 3. auch jene Prämissen kurz vorgestellt werden, von denen Ibn Ḥaldūn ausgeht, wenn er sich zu Fragen des pädagogischen Handelns von Lehrkräften äußert.

11 Siehe dazu auch Johannes Twardella, „*Der Islam in der Religionssoziologie*“, in: *asien afrika lateinamerika* 3 (1996), S. 305–316.

12 Zurückgegriffen wird auf die von Mathias Pätzold angefertigte Übersetzung ins Deutsche, siehe Ibn Ḥaldūn, *Das Buch der Beispiele. Einführung in die Weltgeschichte*, Stuttgart 2016. Die Arbeit mit einer Übersetzung ist m.E. legitim, da es bei der Analyse um die Herausarbeitung von basalen Strukturen pädagogischen Handelns geht. Zudem wird an verschiedenen Stellen die Übersetzung von Pätzold mit anderen Übersetzungen verglichen, mit einer Übersetzung ins Englische (Ibn Khaldun, *The Muqaddimah. An Introduction to History*, translated and introduced by Franz Rosenthal, Princeton/Oxford 1967) und mit einer anderen deutschen Übersetzung, siehe Ibn Ḥaldūn, *Die Muqaddima. Betrachtungen zur Weltgeschichte*, aus dem Arabischen übertragen und mit einer Einführung von Alma Giese, München 2011.

13 Dass Ibn Ḥaldūns Überlegungen professionalisierungstheoretisch aufgegriffen werden können, wurde bereits an anderer Stelle gezeigt, siehe Khursheed Ahmad Khanday, „*Ibn-Khaldun's perception of education. Pre-conditions and excellence*“, in: *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research (IJAMSR)* 10 (2018)1, S. 95–106.

1. Vor Kurzem ist eine Studie erschienen, in der die Überlegungen Ibn Ḥaldūns mit denjenigen von Wilhelm von Humboldt verglichen wurden.¹⁴ Um deutlich zu machen, worauf Ibn Ḥaldūn sich bezieht, hat der Autor, Erkan Erdemir, auf die uns geläufige Unterscheidung zwischen einem primären, einem sekundären und einem tertiären Bereich im Bildungswesen rekurriert und erklärt, nur der „primäre“ und der „tertiäre Bereich“ seien in islamischen Gesellschaften entwickelt gewesen, einen „sekundären“ Bereich, in dem Schüler eine Allgemeinbildung erhalten, welche sie dazu befähigt, entweder eine Berufsausbildung zu beginnen oder ein Studium an einer Hochschule aufzunehmen, habe es zur Zeit Ibn Ḥaldūns nicht gegeben. Und Erdemir behauptet, Ibn Ḥaldūns Überlegungen bezögen sich primär auf den „tertiären Bereich“, die Lehre an Hochschulen.

Bei genauerem Hinsehen ist jedoch festzustellen, dass die Bezugnahme auf jenes Bildungssystem, welches uns bekannt ist, problematisch ist, da sie eine Einheitlichkeit des Bildungssystems zur Zeit von Ibn Ḥaldūn unterstellt. Laut Abdesselam Cheddadi war eine solche zwar durchaus gegeben, jedoch nicht in Bezug auf institutionelle Strukturen, sondern allein in Bezug auf die religiöse Basis, den Islam.¹⁵ Ansonsten aber sei das zur damaligen Zeit hoch entwickelte islamische Bildungswesen ein segmentiertes gewesen:

Though education was informal and imparted by the family and the community in rural areas and among the urban poor, there was formal schooling for the children of the mercantile, clerical and political elite.¹⁶

Darüber hinaus habe es einen Unterricht gegeben, der auf die Ausübung verschiedener Berufe vorbereitet. Dieser sei im Rahmen einer Hochschule, der *madrasa*, angeboten worden. Auf ihn beziehe sich Ibn Ḥaldūn primär mit seinen Ausführungen.

2. Der strukturtheoretischen Variante der Professionalisierungstheorie ging es zunächst darum, die Besonderheiten bestimmter Berufe in modernen Gesellschaften zu bestimmen, die unter dem Begriff der „Profession“ zusammengefasst wurden. Beispielhaft wurden die Merkmale dieser Gruppe von Berufen an dem des Arztes abgelesen:¹⁷ die wissenschaftliche Basis professionellen Handelns, das Fehlen staatlicher Kontrolle, das Ausüben einer Kontrolle über ein Berufsethos, die Organisation in Berufsverbänden etc. Dann wurde diese klassische Variante der Professionalisierungstheorie einer Revision unterzogen und die Struktur des Handelns in den Fokus der Untersuchung gestellt. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang vor allem die Überlegungen des Soziologen Ulrich Oevermann, der

14 Siehe Erkan Erdemir, *Vergleich der Bildungsansichten von Ibn Haldun und Wilhelm von Humboldt*, Wien 2014.

15 Vgl. Abdesselam Cheddadi, „Education in Ibn Khaldun's *Muqaddima*“, in: *Prospects. Quarterly Review of Comparative Education* 24 (1994), 1f., S. 7–19.

16 Ebd., S. 7.

17 Vgl. Talcott Parsons, „Struktur und Funktion der modernen Medizin“, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 3 (1958), S. 10–57.

davon ausgeht, dass das professionelle Handeln stets auf der Basis eines Arbeitsbündnisses stattfindet und als eine stellvertretende Krisenbewältigung anzusehen ist.¹⁸ Wenn eine – mit Oevermann gesprochen – Lebenspraxis in eine Krise geraten und nicht eigenständig dazu in der Lage ist, diese zu lösen, kann sie sich an einen Experten, einen Professionellen, wenden und ein Arbeitsbündnis mit diesem eingehen, auf dessen Basis der Professionelle sodann dabei behilflich ist, die Krise der Lebenspraxis zu bewältigen. Das impliziert, dass die Lebenspraxis teilweise ihre Autonomie aufgibt, sich in Abhängigkeit von einem Professionellen begibt und mit diesem kooperativ die Krise zu bewältigen versucht, und zwar mit dem Ziel, ihre Autonomie – wieder – zu gewinnen. Die Professionalität des Handelns kennzeichnet sodann, dass nicht standardisiert, sondern jeweils fallspezifisch vorgegangen wird.

Gleiches gilt – wenn auch in modifizierter Form – für das pädagogische Handeln von Lehrkräften: Auf der Basis eines Arbeitsbündnisses zwischen Lehrerinnen und Lehrern und ihren Schülerinnen und Schülern (sowie deren Eltern) werden Krisen bewältigt, Krisen des Verstehens.¹⁹ Die pädagogische Kommunikation im Unterricht über eine bestimmte „Sache“ zielt kurzfristig auf die Lösung jener Krisen, in welche Schülerinnen und Schüler durch die Konfrontation mit einer Sache geraten, also von Bildungskrisen. Langfristig gesehen zielt sie allerdings darauf, dass die Lehrkraft überflüssig wird und das pädagogische Arbeitsbündnis wieder aufgelöst werden kann, weil die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg über die Bewältigung zahlreicher Krisen schließlich mündig geworden sind.²⁰

3. Die Überlegungen Ibn Haldüns beruhen auf anthropologischen Prämissen: Den Menschen unterscheidet vom Tier die Fähigkeit zu denken.²¹ Diese Fähigkeit sei die entscheidende Voraussetzung für die Entstehung der Wissenschaften. Damit es zu dieser komme, müsse jedoch eine weitere Voraussetzung erfüllt sein, eine zivilisatorische: das Vorhandensein einer städtischen Kultur. Außerhalb der Städte sei es möglich, dass sich Menschen schlicht auf dasjenige beschränken, was für ihre Subsistenz notwendig sei, auch in Bezug auf das Wissen. Innerhalb der Städte sei dies jedoch nicht mehr möglich, entstehe eine Arbeitsteilung, bildeten

18 Vgl. Ulrich Oevermann, „Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns“, in: Arno Combe/Werner Helsper, *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*, Frankfurt am Main 1996, S. 70–182; ders., „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“, in: Margret Kraul/Winfried Marotzki/Cornelia Schweppe (Hg.), *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn/Obb. 2002, S. 19–63.

19 Siehe hierzu auch Andreas Gruschka, *Erziehen heißt Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*, Stuttgart 2019.

20 Auf der Basis der pädagogischen Unterrichtsforschung, die Unterricht als eine „widersprüchliche Einheit von Erziehung, Didaktik und Bildung“ (Gruschka) begreift, ist die Professionalisierungstheorie weiter ausdifferenziert worden, siehe Johannes Twardella, *Pädagogische Unterrichtsforschung und die Professionalisierung des Unterrichtens*, in: ders., *Pädagogische Kasuistik. Fallstudien zu grundlegenden Fragen des Unterrichts*, Opladen/Berlin/Toronto 2015, S. 199–216.

21 Zu dem Folgenden siehe Pätzold, S. 239f.

sich „Gewerbe“ – und zu diesen gehöre auch der Beruf des Lehrers. Die Tätigkeit des Lehrers beruhe darauf, dass Menschen unterschiedlich viel wissen. Dies gelte vor allem auch zwischen den Generationen: Die Mitglieder der erwachsenen Generation wissen in der Regel mehr als die der heranwachsenden. Deswegen sei Letzteren daran gelegen, von der erwachsenen Generation zu lernen. So entstehe die „Unterweisung“.²²

Ibn Ḥaldūn entfaltet sodann eine Systematik der Wissenschaften, zunächst ausgehend von einer Unterscheidung in Bezug auf deren Basis: Die einen Wissenschaften, die „weisheitlich-philosophischen Wissenschaften“, beruhen auf der Fähigkeit des Denkens, die anderen auf der Überlieferung, genauer gesagt, auf dem Koran und den Hadithen. In Bezug auf Letztere formuliert Ibn Ḥaldūn zum einen die Vorstellung der Aufhebung, zum anderen die der Unüberbietbarkeit: Erstere bezieht sich auf frühere Überlieferungen – vor allem die jüdische und die christliche – und auf diese bezogene Wissenschaften. Sie seien, so heißt es, durch den Islam aufgehoben, ja, seien aufzugeben und „die Diskussion über sie [sei, J.T.] untersagt“.²³ Das „Studium aller offenbarten Bücher mit Ausnahme des Koran“²⁴ sei verboten. Die Vorstellung der Nichterreichbar- bzw. Nichtüberbietbarkeit bezieht sich auf die Entwicklung dieser auf Überlieferungen basierenden Wissenschaften. Diese haben inzwischen ein „Höchstmaß an Vorzüglichkeit und Perfektion“²⁵ erreicht, das nicht mehr gesteigert werden könne.

Was nun die Lehrtätigkeit betrifft, so wurde bereits gesagt, dass Ibn Ḥaldūn diese als ein eigenes „Gewerbe“ betrachtet, einen Beruf, der im Kontext städtischen Lebens auf der Basis von Arbeitsteilung und gegen Bezahlung ausgeübt wird.²⁶ Bemerkenswert ist, dass Ibn Ḥaldūn in Bezug auf die Lehrtätigkeit sodann zwischen dem Inhalt, dem Kanon der Wissenschaften, der zu vermitteln ist, und der Form der Vermittlung differenziert. Und auch diese, also die Art und Weise der Vermittlung, die Pädagogik, wird von ihm mit Anspruch auf Wissenschaftlichkeit entfaltet. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass Ibn Ḥaldūn zwischen unterschiedlichen Dimensionen der Pädagogik differenziert, zwischen derjenigen der Didaktik und der der Erziehung. Im Folgenden wird – dieser Unterscheidung fol-

22 In der englischen Übersetzung ist von „instruction“ die Rede, siehe Rosenthal, S. 333.

23 Pätzold, S. 244f.

24 Ebd., S. 245.

25 Ebd., S. 245.

26 In der Übersetzung von Giese ist nicht von „Gewerbe“, sondern von „Handwerk“ die Rede, vgl. Giese, S. 416. Während bei dem Begriff des „Handwerks“ das wissensbasierte praktische Können im Vordergrund steht, liegt der Akzent bei dem Begriff des „Gewerbes“ auf der Berufsförmigkeit. Gerade wenn es um das pädagogische Handeln von Lehrkräften geht, ist der Begriff des Gewerbes zunächst vorzuziehen, da derjenige des Handwerks mit einer – zwar nicht abwegigen, aber erst noch zu erörternden – Vorstellung von Professionalität verbunden ist, einem technischen Können, das nicht fallspezifisch vorgeht.

gend – zunächst auf Ibn Ḥaldūns Überlegungen zur Didaktik, dann auf diejenigen zur Erziehung eingegangen.²⁷

Dass Ibn Ḥaldūn diese beiden Merkmale von Professionen aufgreift – die Berufsförmigkeit und dass das pädagogische Handeln auf wissenschaftlicher Basis stattfindet –, berechtigt m.E. dazu, den „modernen“ Begriff der Professionalität auf seine Überlegungen anzuwenden. Es wird sich zeigen, dass einerseits noch weitere Aspekte von Professionalität von Ibn Ḥaldūn angesprochen und reflektiert werden, dass andererseits aber der Professionalität pädagogischen Handelns durch Ibn Ḥaldūn auch Grenzen gesetzt werden, und zwar dadurch, wie er das pädagogische Arbeitsbündnis entwirft.

3 Zur Didaktik Ibn Ḥaldūns

Zunächst soll der Frage nachgegangen werden, wie sich Ibn Ḥaldūn zu Fragen der Didaktik äußert. Dazu heißt es einleitend:

Wisse, dass die Unterweisung in den Wissenschaften für die Studierenden nur dann nutzbringend ist, wenn sie schrittweise sowie nach und nach erfolgt.²⁸

Als Erstes stellt sich die Frage, was es bedeutet, dass Ibn Ḥaldūn von „Unterweisung“ spricht. Wie ist das zu verstehen? Denkbar ist, dass dieser Begriff schlicht für jenen Prozess steht, in dem jemand, der etwas weiß und kann, sein Wissen und Können an eine andere Person weitergibt. Insofern von einer „Unterweisung in den Wissenschaften“ die Rede ist, könnte vermutet werden, dass es dabei nicht nur um den neuesten Kenntnisstand in den Wissenschaften geht, über den informiert wird, sondern womöglich auch um Theorien und Methoden. Warum spricht Ibn Ḥaldūn dann aber nicht von einer „Einführung in die Wissenschaften“? Der Begriff der Unterweisung legt die Vermutung nahe, dass hier die Vorstellung zugrunde liegt, der Vermittlungsprozess versetze den Studierenden am Ende dazu in die Lage, auf der Basis wissenschaftlicher Kenntnisse eine bestimmte Praxis auszuüben. Dieser besitze dann ein Können, das dem handwerklichen vergleichbar und wissenschaftlich fundiert ist. Das würde bedeuten, dass der Begriff der Unterweisung darauf hinweist, dass das Studium an einer Hochschule dazu qualifizieren soll, eine professionelle Tätigkeit auszuüben.

In Bezug auf den Prozess der Unterweisung wird nun gesagt, dass er „nutzbringend“ sein solle. Wie ist das zu verstehen? Es bedeutet zunächst, dass die Un-

27 Bei der Analyse werde ich mich auf die Methode der Objektiven Hermeneutik stützen, sie jedoch nicht konsequent anwenden, sondern partiell abkürzend verfahren, siehe zur Objektiven Hermeneutik Ulrich Oevermann, „Die Methode der Fallrekonstruktion in der Grundlagenforschung sowie der klinischen und pädagogischen Praxis“, in: Klaus Kraimer (Hg.), *Die Fallrekonstruktion. Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, Frankfurt am Main 2000, S. 58–156; Andreas Wernet, *Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik*, Opladen 2000.

28 Pätzold, S. 259.

terweisung nicht als zweckfrei gedacht wird. Sie ist vielmehr immer auf einen bestimmten Nutzen hin ausgerichtet bzw. hat es zu sein. Die Frage stellt sich dann freilich, an welchen Nutzen bzw. Zweck Ibn Ḥaldūn hier denkt: Denkt er an einen Nutzen für die Unterweisung selbst oder an einen solchen, der außerhalb der Unterweisung liegt? In dem ersten Fall würde sich die Frage stellen, wie die Unterweisung zu gestalten sei, damit sie am Ende als erfolgreich gelten kann.²⁹ In dem anderen Fall ist die Unterweisung das Mittel, um einen über sie hinausgehenden Zweck zu erreichen. Dann würde sich die Folgefrage stellen, für wen denn die Unterweisung nützlich sein soll: für die Studierenden oder für die Gesellschaft? Diese beiden Möglichkeiten müssen sich freilich nicht gegenseitig ausschließen. Im Gegenteil, denkbar ist, dass die Unterweisung denjenigen, die ein Studium absolvieren, in dem Sinne nützt, dass sie im Anschluss an ihr Studium eine bestimmte Tätigkeit eigenständig und eigenverantwortlich ausüben können. Davon würde dann auch die Gesellschaft profitieren, vor allem dann, wenn sie arbeitsteilig organisiert ist: Jedes Individuum trägt dann Verantwortung nicht nur für sich selbst, sondern auch für andere bzw. für das Funktionieren der Gesellschaft als Ganzes. Diese kann sich darauf verlassen, dass jedes Individuum seine Aufgaben, sein „Gewerbe“, eigenständig und eigenverantwortlich ausübt, und zwar auf der Basis wissenschaftlichen Wissens. Die Frage ist dann freilich, wie es dazu kommt, dass ein Individuum sich für das Studium, welches auf ein bestimmtes Gewerbe vorbereitet, entscheidet: Gab es eine Möglichkeit der Wahl und wurde das Individuum zuvor dazu in die Lage versetzt, zwischen verschiedenen Studiengängen zu wählen, erhielt es also eine allgemeine Bildung, die ihm die Entscheidung für eine Spezialisierung ermöglichte?

Von der Unterweisung heißt es nun, sie sei nur dann nutzbringend, „wenn sie schrittweise sowie nach und nach erfolgt“. Das heißt zunächst – ganz basal –, dass die Unterweisung nicht spontan oder „naturwüchsig“, sondern durchdacht und „schrittweise“ erfolgen soll. Die Metaphorik der Schritte basiert auf der Vorstellung von einer Strecke mit einem Anfang und einem Ende. Die Distanz zwischen diesen Punkten ist so groß, dass sie nicht mit *einer* Bewegung zurückgelegt werden kann, vielmehr sind mehrere Bewegungen, mehrere Schritte erforderlich. In Bezug auf diese ist es sodann wichtig, dass sie nacheinander und immer in dieselbe Richtung vollzogen werden. Bezogen auf eine Lehrtätigkeit kann das Verschiedenes bedeuten, je nachdem worauf Bezug genommen wird, auf die Studierenden und deren Stand des Wissens und Könnens oder allein auf den „Stoff“. Wie dem auch sei, in jedem Fall ist es erforderlich, den „Stoff“ didaktisch aufzuarbeiten, ihn so zu strukturieren, dass er „schrittweise“, also sequenziell, vermittelt werden kann.

29 Diese Lesart liegt der Übersetzung von Giese zugrunde. Dort ist nicht von „nutzbringend“, sondern von „wirksam“ die Rede, vgl. Giese, S. 484. Rosenthal hat mit „effective“ übersetzt, vgl. Rosenthal, S. 416.

Im Folgenden geht Ibn Ḥaldūn genauer darauf ein, wie er sich ein schrittweises Vorgehen denkt. Es sollen, so sagt er, stets drei Schritte vollzogen werden: In einem ersten Schritt sollen den Studierenden „die wesentlichen Probleme aus jedem Gebiet der (jeweiligen) Disziplin dargelegt“³⁰ werden. Die Studierenden würden dadurch in die Lage versetzt, „die Disziplin zu verstehen und sich deren (grundlegende) Probleme anzueignen“. Während also im ersten Schritt in eine wissenschaftliche Disziplin eingeführt wird, und zwar dadurch, dass deren Grundprobleme dargelegt werden, sollen im zweiten Schritt „erschöpfende Erklärungen und Erläuterungen“ geboten werden. Dabei soll auch auf „bestehende Meinungsverschiedenheiten und deren Betrachtungsweisen“ eingegangen werden. Schließlich soll in einem dritten Schritt noch einmal die gesamte Disziplin behandelt werden, und zwar so, dass der Lehrer „dabei nichts ungeklärt (lässt), was schwierig, schwer verständlich und zweifelhaft ist“. Er „eröffnet ihm (dem Studierenden, J.T.) alles Geheimnisvolle“. Ibn Ḥaldūn spricht in Bezug auf dieses Vorgehen auch von einer „dreifachen Wiederholung“³¹, wodurch unterstrichen wird, dass der Fokus nicht auf unterschiedlichen Inhalten liegt, sondern auf unterschiedlichen Graden der Differenzierung, beginnend mit dem Elementaren, endend mit dem fortgeschrittensten Stand der Explikation, stets bezogen auf eine ganze Disziplin.

Interessant ist, dass Ibn Ḥaldūn im Folgenden seine didaktischen Überlegungen empirisch begründet, und zwar mit Bezug auf die Studierenden: Die Lehrtätigkeit kann gelingen oder misslingen und ob das eine oder andere erfolgt, zeige sich bei den Studierenden. Genauer gesagt, das Misslingen zeige sich daran, dass Studierende nicht mehr bereit sind, weiter zu lernen: Der Studierende „verliert [...] die Lust, wendet sich davon ab und gibt letztlich auf.“³² Oder der Studierende wird dazu verpflichtet, sich den Stoff anzueignen, und der Lehrer „verwirrt sein [des Studierenden, Anm. d. Verf.] Denken“ dadurch, dass er nicht der Drei-Schritte-Methode folgt. Wenn aber dieser Methode gefolgt und vom Elementaren zum Differenzierten, Komplexen vorangeschritten wird, dann werde sich allmählich aufseiten des Studierenden die „Fähigkeit, Wissen aufzunehmen, sowie die Eignung, es auch zu verstehen“ entwickeln.

Ibn Ḥaldūn berücksichtigt schließlich auch, dass für die Lehrtätigkeit in der Regel didaktisches Material verwendet wird, konkret ein (Lehr-)Buch. Wichtig ist ihm in diesem Zusammenhang, dass die Unterweisung sich auf dieses konzentriert, d.h., Fragen, die nicht in ihm behandelt werden, sondern über es hinausgehen, sollen ausgeblendet werden. Ebenso soll nicht mit zwei Büchern gleichzeitig gearbeitet werden. Der Lehrer sollte vielmehr ausschließlich mit einem Buch arbeiten, bis der Studierende es „von vorn bis hinten auswendig“³³ kennt. Darüber hinaus ist Ibn Ḥaldūn wichtig, dass ein Lehrgang nicht verkürzt oder zu sehr in die Länge

30 Ebd., S. 259.

31 Ebd., S. 260.

32 Ebd., S. 260.

33 Ebd., S. 261.

gezogen wird. Vor allem warnt er vor seiner „Zerstückelung“. Denn seine Dichte bewirke, dass die Wissenschaft „schneller, gründlicher und richtiger beherrscht“³⁴ werde. Und schließlich empfiehlt er – was sich vor dem Hintergrund des oben Gesagten versteht –, dass nicht mehrere Disziplinen gleichzeitig studiert werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Ibn Ḥaldūns Didaktik kennzeichnet, dass sowohl die Sache als auch die Schüler in den Blick genommen werden und Vermittlung bzw. „Unterweisung“ als ein riskantes Unternehmen begriffen wird, das durchaus scheitern kann. Dieses Scheitern lässt sich jedoch verhindern, indem der „Stoff“ strukturiert wird. Das Ziel besteht in der Aneignung der Wissenschaft, verstanden als ein Auswendiglernen und Beherrschen des Stoffes einer oder mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen. Die didaktischen Überlegungen orientieren sich schließlich an dem Prinzip der Nützlichkeit bzw. der Effektivität. Empfohlen wird eine Drei-Schritte-Methode vom Elementaren zum Komplexen, ergänzt durch pragmatische Empfehlungen, die sicherstellen sollen, dass die Studierenden das zu Lernende „schnell, gründlich und richtig beherrschen.“³⁵

4 Erziehung

Bemerkenswert ist, dass Ibn Ḥaldūn im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zur Unterweisung auch auf Fragen der Erziehung eingeht. Dazu heißt es:

Es ist so, dass überzogene Strenge beim Unterricht den Lernenden, insbesondere kleineren Kindern, schadet.³⁶

Es lässt sich – noch – nicht sagen, wie Ibn Ḥaldūn die Strenge begründet sieht: Begreift er sie als eine Charaktereigenschaft einer Lehrperson oder als situative Reaktion einer Lehrkraft darauf, dass Lernende nicht dasjenige im Unterricht machen, was von ihnen erwartet wird. Wenn er von Letzterem ausgeht, lässt sich erklärend sagen, dass für Lehrende stets zwei Möglichkeiten bestehen: Sie können entweder streng sein, d.h. so unterrichten, dass keine Abweichungen von dem Erwarteten geduldet werden. Oder sie können permissiv, d.h. bereit sein, zu tolerieren, dass Lernende bestimmte Erwartungen nicht erfüllen.³⁷ Wichtig ist dann zu beachten, dass Ibn Ḥaldūn nicht von der Unterscheidung zwischen Strenge und Permissivität spricht, sondern von derjenigen zwischen „überzogener“ und nicht überzogener Strenge, d.h. Strenge muss offensichtlich seiner Meinung nach sein. Worum es ihm allein geht, ist das Ausmaß der Strenge. Wichtig scheint es zu sein,

34 Ebd., S. 261.

35 Ebd., S. 261.

36 Ebd., S. 262.

37 Zur pädagogischen Permissivität siehe Andreas Wernet, *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*, Opladen 2003.

das richtige Maß zu finden. Doch wie kann das gelingen, woran kann eine Lehrperson sich dabei orientieren?³⁸

Zu beachten ist zudem, dass Ibn Ḥaldūn keine Sollensforderung aufstellt, sondern einen kausalen Zusammenhang behauptet: Strenge, wenn sie nicht in einem angemessenen Maß, sondern „überzogen“ praktiziert wird, „schadet“. Die Frage stellt sich, an welchen Schaden er hier denkt: Wirkt sich überzogene Strenge negativ auf den Lernprozess aus, kann sie ihn erschweren, ja, womöglich sogar unmöglich machen? Denkt Ibn Ḥaldūn vielleicht daran, dass ein Schaden für die Gesellschaft entsteht, wenn die Unterweisung aufgrund „überzogener“ Strenge nicht zu dem gewünschten Ergebnis führt? Oder geht es darum, dass ein Schaden für die Persönlichkeit der Lernenden und deren Entwicklung entstehen könnte? Wenn Letzteres zutreffen sollte: Von welcher Vorstellung von Person und Entwicklung geht Ibn Ḥaldūn dann aus? Hat er eine Theorie der Person bzw. eine von deren Entwicklung?

Zu berücksichtigen ist schließlich auch, dass Ibn Ḥaldūn hier von Kindern spricht und in Bezug auf diese zwischen „kleineren“ und großen unterscheidet. Beziehen sich seine Überlegungen an dieser Stelle nicht mehr auf Studierende an einer Hochschule oder geht er davon aus, dass bereits Kinder an einer solchen studieren können? Wie dem auch sei: Seine Äußerung impliziert, dass überzogene Strenge auch größeren Kindern schaden kann, ein Schaden aber vor allem bei jüngeren eintritt.

da eine solche Strenge als schlechte Eigenart (anzusehen ist).

Das ist eine überraschende Wendung. Die Behauptung, dass überzogene Strenge schade, wird nicht mit Bezug auf deren Folgen, deren negative Folgen für den Lernprozess, für die Gesellschaft oder für die Lernenden und deren Entwicklung begründet. Vielmehr wird die Strenge grundsätzlich als „Eigenart“, Haltung oder Charaktereigenschaft einer Lehrperson begriffen und erklärt, als solche sei sie einfach schlecht. Das müsse man so sehen. Zum einen wird klar, dass für Ibn Ḥaldūn Strenge mehr ist als eine Art zu erziehen, die in unterschiedlicher Weise zum Zug kommen kann, z.B. dergestalt, dass eine Lehrperson sie situativ und zeitlich begrenzt einsetzt. Vielmehr sieht er sie hier als im Charakter einer Lehrperson verankert und damit als dauerhaft gegeben an. Zum anderen stellt sich die Frage, warum Ibn Ḥaldūn meint, diese „Eigenart“ sei per se als schlecht zu beurteilen. Steht hier eine normative Klassifikation von Charaktereigenschaften bzw. ein Tugendkatalog im Hintergrund, dem zufolge sich Charaktereigenschaften bzw. Tugenden pauschal als gut oder als schlecht bestimmen lassen? Oder sind es letztlich

38 In den anderen Übersetzungen wird der Akzent etwas anders gelegt, nämlich auf Strafen. Doch die Differenzierung bleibt erhalten: Es wird deutlich, dass Ibn Ḥaldūn Strafen nicht grundsätzlich ablehnt, sondern allein deren „furchteinflößende Wirkung“ (Giese, S. 486) problematisiert oder dass sie „schwer“ (severe, Rosenthal, S. 424) sind.

doch die Folgen, die Ibn Ḥaldūn dazu veranlassen, eine zur „Eigenart“ gewordene Strenge als schlecht zu beurteilen?³⁹

Ein Student, Sklave oder Diener, der in Unterdrückung und unter Zwang großgeworden ist,⁴⁰

Erneut nimmt die Argumentation eine überraschende Wendung: Ibn Ḥaldūn spricht nun nicht mehr über Kinder, sondern von Studenten sowie von „Sklaven und Dienern“. Wie kommt er darauf? Ausgeschlossen werden kann, dass die Wortfolge so zu verstehen ist, dass Sklaven und Diener die beiden Gruppen von Menschen sind, aus denen sich Ibn Ḥaldūn zufolge die Gruppe der Studenten zusammensetzt. Vielmehr handelt es sich um eine Aufzählung, die auf der Annahme basiert, dass diese drei Gruppen von Personen eine Gemeinsamkeit besitzen können. Dem Gesagten zufolge besteht diese Gemeinsamkeit darin, dass alle drei Gruppen das Gleiche erfahren können, nämlich „in Unterdrückung und unter Zwang großzuwerden“. Ibn Ḥaldūn behauptet keineswegs, dass dies immer so sei, vielmehr ist seine Formulierung als eine hypothetische zu verstehen: Es kann sein, dass nicht nur Sklaven und Diener, sondern auch Studenten unter solchen Verhältnissen aufwachsen. Warum aber zieht Ibn Ḥaldūn diese Möglichkeit in Erwägung? Welche Schlussfolgerung will er daraus ziehen? Will er auf Konsequenzen hinweisen, die eine Erziehung durch Zwang und Unterdrückung hat und die bei allen drei Gruppen in gleicher Weise auftreten? Zielt seine Argumentation also letztlich auf einen statusunabhängigen Zusammenhang, ja, auf ein allgemeines Gesetz bezüglich der Auswirkungen von Unterdrückung und Zwang? Wenn ja, welche Schlüsse will er daraus ziehen? Geht es ihm darum, dass Studenten gerade anders erzogen werden sollten als Sklaven und Diener?

wird von diesem Zwang geprägt,

Es wird deutlich, dass es Ibn Ḥaldūn tatsächlich um Fragen der Persönlichkeit und deren Entwicklung geht. Und es bestätigt sich, dass er verallgemeinert, ja, mit einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit argumentiert, die nicht nur für Sklaven und Diener, sondern auch für Studenten, ja, letztlich für alle Menschen gilt. Unabhängig von dem Status, den Menschen innehaben, prägen die Bedingungen, unter denen sie aufwachsen, ihren Charakter, konkret: wirken sich Unterdrückung und Zwang auf die Persönlichkeit aus und führen zur Herausbildung bestimmter Charakterzüge. Die Frage ist dann: Wie stellt Ibn Ḥaldūn sich das vor? Und hat er auch eine Vorstellung davon, wie sich diese Prägung auf das Denken und Handeln der Menschen auswirkt?

39 Von Letzterem geht Giese in ihrer Übersetzung aus, vgl. Giese, S. 486, während die Übersetzung von Rosenthal beide Lesarten zulässt, vgl. Rosenthal, S. 425.

40 Es mag irritieren, ja als störend empfunden werden, dass nicht ein kompletter Satz zitiert und analysiert wird, doch ein solches sequenzielles Vorgehen ist hier methodisch geboten – und ermöglicht ein höheres Maß an methodischer Kontrolle.

der den Freiraum der Seele einengt,

Das ist interessant. Ibn Ḥaldūn geht von einem „Freiraum der Seele“ aus.⁴¹ Wie ist das zu verstehen? Zunächst lässt sich festhalten, dass Ibn Ḥaldūn diese Formulierung nicht einschränkt, sie nicht auf eine Gruppe von Menschen mit einem bestimmten Status bezieht, d.h., er geht davon aus, dass jeder Mensch einen „Freiraum der Seele“ besitzt. Und gilt das immer und überall? Zwei Möglichkeiten sind denkbar: Entweder nimmt Ibn Ḥaldūn an, dass der Mensch im Laufe seines Lebens einen solchen Freiraum gewinnt, oder er glaubt, dass jeder Mensch einen solchen von Anfang an hat. Zu vermuten ist, dass Ibn Ḥaldūn von Letzterem ausgeht, er also die Vorstellung hat, dass der Mensch grundsätzlich einen – von Gott oder von der Natur gegebenen – „Freiraum der Seele“ besitzt. Dieser kann jedoch im Laufe des „Großwerdens“, anders formuliert, im Laufe der Sozialisation „eingengt“ werden, und zwar durch die Erfahrung von Unterdrückung und Zwang. Und diese Erfahrung „prägt“ eine Person, ihren Charakter – den sie sodann ein Leben lang behält.

Philosophisch gesehen lässt sich sagen, dass Ibn Ḥaldūn an dieser Stelle das in der Erziehung grundsätzlich gegebene Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang thematisiert. Und es liegt nahe, die Art und Weise, wie er das macht, mit derjenigen von Immanuel Kant zu vergleichen. Wenn Kant die Frage formuliert „Wie kultiviere ich die Freiheit beim Zwang?“⁴², dann geht er davon aus, dass Erziehung notwendig immer mit der Ausübung von Zwang verbunden ist. In diesem Punkt scheint keine Differenz zwischen den beiden Denkern zu bestehen, spricht doch Ibn Ḥaldūn von Strenge, die für ihn grundsätzlich zur Erziehung gehört.

Kant geht des Weiteren davon aus, dass Heranwachsende Freiheit besitzen. Auch in diesem Punkt scheint es keine Differenz zu geben, da Ibn Ḥaldūn von einem „Freiraum der Seele“ spricht. Ein Unterschied zwischen beiden Denkern scheint jedoch darin zu bestehen, wie sie *das Verhältnis* von Freiheit und Zwang sehen und wie sie die Frage beantworten, wie erzieherisch mit diesem Spannungsverhältnis umgegangen werden sollte. Dass Kant das Spannungsverhältnis nicht einfach feststellt, sondern eine Frage formuliert, macht deutlich, dass er von einem Paradox ausgeht, auf das in der Praxis eine Antwort gefunden werden muss. Entweder kann der Umgang mit diesem Paradox erfolgreich sein oder auch nicht, d.h., die erzieherische Praxis kann durchaus scheitern, nämlich dann, wenn die Heranwachsenden nicht mündig, nicht autonom werden. Wie aber ist eine Erziehung zur Mündigkeit möglich, wenn auf Zwang nicht verzichtet werden kann? Kants Antwort besteht darin, dass Erziehung nicht einfach die Freiheit bewahren, sondern sie „kultivieren“ solle. Die Aufgabe der Erziehung besteht also darin, ei-

41 Die Formulierung „Freiraum der Seele“, die sich in der Übersetzung von Pätzold findet, ist interessant, scheint aber nicht zwingend zu sein. Giese spricht von „der Heiterkeit der Seele“, Giese, S. 486.

42 Immanuel Kant, *Über Pädagogik*, Bad Heilbrunn/Obb. 1960.

nen Prozess zu gestalten – der mit der Ausübung von Zwang notwendig verbunden ist –, in dem Heranwachsende auf der einen Seite ihre Freiheit bewahren, durch den auf der anderen Seite, vermittelt über die Auseinandersetzung mit Kultur, ihre Freiheit jedoch zu einer „kultivierten“ wird. Anders gesprochen, Kant sieht die Aufgabe der Erziehung in der Ermöglichung von Bildung. Durch Bildung wird der Heranwachsende mündig bzw. autonom.

Ibn Ḥaldūn geht ebenfalls von einem Spannungsverhältnis zwischen Freiheit und Zwang aus, begreift dies jedoch nicht als paradoxales. Und die Lösung des Spannungsverhältnisses sieht Ibn Ḥaldūn nicht darin, dass die Freiheit sich wandelt, zu einer „kultivierten“ wird, sondern in der Wahrung des richtigen Maßes bei der Anwendung von Strenge bzw. Zwang, sodass der Seele ein gewisser Freiraum erhalten bleibt. Mit der Strenge sollte nicht „übertrieben“ werden, sie sollte nicht zu einer Charaktereigenschaft der Lehrkraft und damit auf Dauer gestellt werden, sonst wachsen Lernende auf wie Sklaven und Diener.

sie inaktiv werden lässt,

Das Aufwachsen in Unterdrückung und unter Zwang führt nicht nur dazu, dass der Freiraum der Seele eingeengt, sondern auch dazu, dass diese letztlich inaktiv wird. Die Seele benötigt einen hinreichend großen Freiraum, um lebendig zu bleiben. Vorübergehend kann dieser eingeschränkt werden, ohne dass sich das negativ auswirkt. Doch wenn dies auf Dauer geschieht, wenn Unterdrückung und Zwang Normalität werden wie bei Sklaven und Dienern, dann erlahmt die Seele. Sie besteht dann zwar weiter, ist aber nicht mehr aktiv.⁴³

Das fügt sich ins Bild: Kant zufolge gehört die Ausübung von Zwang – er spricht vor allem von „Wartung“ und „Disziplin“ – zwar notwendig zur Erziehung, diese führt aber auf dem Weg über die „Kultivierung“ der Freiheit, über Bildung letztlich zu Mündigkeit und Autonomie. Ibn Ḥaldūn hingegen argumentiert mit der prägenden Macht von Strukturen: Die Freiheit bleibt bestehen, auch wenn sie immer wieder vorübergehend eingeschränkt wird. Wird sie jedoch von Anfang an und dauerhaft beschnitten, gerinnt ihre Einengung zu einer Struktur, dann verliert die Seele ihre Vitalität und wird inaktiv.

Offen ist noch die Frage, wofür im Denken Ibn Ḥaldūns der Begriff der Seele steht. Zweifelsohne bezieht er sich auf etwas im Innern des Menschen, etwas Lebendiges, doch was verbindet Ibn Ḥaldūn mit ihm? Wird die Seele als eine Instanz im Innern gedacht, die ihren Freiraum dafür nutzen kann, sich für oder gegen den Islam zu entscheiden? Ist der Freiraum der Seele darüber hinaus notwendig, damit der Mensch sich für das Gute und Richtige entscheiden kann? Und muss dieser Freiraum zu dem Zweck bestehen, dass der Mensch für seine Entscheidungen verantwortlich gemacht werden kann – von den Menschen, von Gott? Oder wird

43 Und es wird unterstellt, dass die Seele der Studierenden – im Unterschied zu derjenigen der Sklaven und Diener – lebendig, aktiv bleiben *sollte*.

die Seele in einem umfassenden Sinne als Zentrum des Willens und der Spontaneität des Menschen verstanden? Dann wäre allerdings zu berücksichtigen, dass Ibn Ḥaldūn der Übersetzung von Pätzold zufolge nicht einfach von Freiheit, sondern von einem „Freiraum“ spricht, was die Vorstellung impliziert, dass die Seele sich nicht beliebig entscheiden kann, sondern nur innerhalb bestimmter Grenzen. Denkbar ist aber auch, dass es Ibn Ḥaldūn eher um dasjenige geht, was als „Geist“ bezeichnet werden könnte, die Fähigkeit, über sich selbst und die Welt, mithin auch über dasjenige, was im Rahmen der Unterweisung vermittelt wird, zu reflektieren. Nicht zuletzt könnte es aber auch sein, dass die Aktivität der Seele für notwendig erachtet wird, damit die Studierenden später ihren Beruf eigenständig und eigenverantwortlich ausüben können. Und dann wäre auch die Lesart denkbar, dass der „Raum“, innerhalb dessen sich die Seele frei bewegen kann, derjenige ist bzw. demjenigen entspricht, innerhalb dessen die Lernenden später, wenn sie ihren Beruf ausüben, sich bewegen, ein sozialer Raum, der Raum, der als – religiös begründete – sittliche Ordnung gedacht wird, in deren Grenzen die Menschen frei und eigenverantwortlich handeln sollen.⁴⁴

den (Betroffenen) zur Untätigkeit führt

Eine weitere Folge davon, dass dauerhaft Zwang ausgeübt wird, wird genannt: Zunächst war von Auswirkungen auf das Innere des Menschen die Rede, nun spricht Ibn Ḥaldūn Folgen für das Handeln des Menschen an: Der Mensch wird „untätig“. Ist damit gemeint, dass der Mensch gar nichts mehr macht? Oder geht es darum, dass der Mensch keine Eigeninitiative mehr entwickelt und nur noch – wie Sklaven und Diener – macht, was ihm befohlen wird? Das spräche dafür, dass Ibn Ḥaldūn tatsächlich die Seele als Entscheidungs- bzw. Spontaneitätszentrum im Menschen ansieht (auch wenn zu berücksichtigen ist, dass ihr Grenzen gesetzt sind).

und ihn dahin bringt, zu lügen und sich zu verstellen.

Das überrascht ebenfalls. Setzt die Behauptung, der Mensch würde „lügen und sich verstellen“, nicht voraus, dass er als frei gedacht wird und als jemand, der entscheiden kann, ob er die Wahrheit sagt oder nicht? Ibn Ḥaldūn denkt offensichtlich anders, geht davon aus, dass sich das Aufwachsen „in Unterdrückung und unter Zwang“ so auf den Menschen bzw. seinen Charakter auswirkt, dass er die Unwahrheit sagt bzw. nicht mehr aufrichtig ist und sagt, was er denkt. Der Charakter ist dann durch die strukturellen Bedingungen gewissermaßen „verbogen“, „verdorben“. Der Mensch ist dann nicht mehr so, wie er im Rahmen der als sittlich

44 An dieser Stelle wäre es sinnvoll, sich mit dem Diskurs um die „Seele“ in den pädagogischen und bildungstheoretischen Gedanken muslimischer Gelehrter auseinanderzusetzen. Das würde allerdings den Rahmen der Analyse sprengen.

gedachten Ordnung sein sollte, ein Mitglied der Gesellschaft, dem alle vertrauen können und das sich in diese Ordnung fügt.

Die Analyse kann an dieser Stelle abgebrochen werden, da durch das Folgende die oben entwickelte Deutung im Wesentlichen nur noch bestätigt wird und kaum etwas Neues hinzukommt, das eine Korrektur oder Modifikation dieser Deutung notwendig machen würde. Allerdings zeigt sich, dass die allgemeinen Aussagen über den Menschen und welchen Einfluss Unterdrückung und Zwang auf ihn haben (er wird zu einem „Mündel anderer“⁴⁵) mit einer islamischen Perspektive verbunden werden, was daran erkennbar wird, dass Ibn Ḥaldūn in seine Ausführungen ein Zitat aus dem Koran einfließt. Es besteht aus seiner Sicht also kein Widerspruch zwischen einer universalistischen Perspektive und derjenigen des Islam. Beides kommt in seinem Denken zu einer Einheit.

Im Folgenden führt Ibn Ḥaldūn aus, dass sich an zahlreichen Beispielen die Problematik einer „überzogenen“ Strenge – die schädliche Wirkung vor allem von Unterdrückung und auf Dauer gestelltem Zwang – belegen lasse, und resümiert:

Somit sollten Lehrer gegenüber dem Schüler und der Vater gegenüber dem Sohne in der Erziehung nicht zu autoritär auftreten.⁴⁶

Es bestätigt sich: Erziehung darf, ja, sollte – wenn es als notwendig erscheint – durchaus streng, ja, autoritär sein, allerdings nicht „zu autoritär“. Dabei schließt Ibn Ḥaldūn auch nicht die Anwendung von Gewalt als Erziehungsmittel aus, etwa die Verabreichung von Stockhieben. Dazu heißt es jedoch, es sollten „nicht mehr als drei Stockhiebe“⁴⁷ erfolgen. Und um die Frage des Maßes zu beantworten, bezieht sich Ibn Ḥaldūn schließlich auf eine Autorität, auf Umar, den zweiten der rechtgeleiteten Kalifen. Dieser habe gewusst, so Ibn Ḥaldūn,

dass das Maß (der Disziplinierung), das das religiöse Gesetz zu diesem Zweck bereit hält, ausreicht, um den Betreffenden zu zügeln, da das religiöse Gesetz am besten weiß, was für diesen gut ist.⁴⁸

War oben noch unklar, wie das rechte Maß gefunden werden kann, wird nun eine Antwort gegeben: Das Maß, an dem sich die Erziehung orientieren soll, ist durch das religiöse Gesetz festgelegt. In diesem ist bestimmt, welches Maß an Strafen bzw. an Strenge richtig ist.

Fassen wir zusammen: Ibn Ḥaldūn reflektiert über die Frage des Zwanges und der Strenge in der Erziehung. Dabei ist seine Prämisse, dass der Mensch eine Seele hat, die einen Freiraum benötigt, um aktiv und lebendig sein zu können. Unter normalen Bedingungen besitzt jeder Mensch diesen Freiraum, doch kann ihm dieser genommen werden. Dies kann letztlich zur Konsequenz haben, dass die Seele

45 Pätzold, S. 262.

46 Ebd., S. 263.

47 Ebd., S. 263.

48 Ebd., S. 263.

vollkommen inaktiv und der Mensch passiv wird. Dies ist an Sklaven und Dienern erkennbar, wenn sie in Unterdrückung und Zwang aufwachsen. Auch wenn Studenten unter solchen Bedingungen heranwachsen würden, würde ihre Seele Schaden nehmen und erlahmen. Deswegen soll der Vater und sollen Lehrende nicht zu streng, nicht zu autoritär sein.

Anders formuliert: Es wird wie selbstverständlich davon ausgegangen, dass Lernende gegenüber Lehrkräften gehorsam sein sollten, ja, „zu Gehorsam verpflichtet“⁴⁹ sind. Dieser Gehorsam ist die Voraussetzung dafür, dass sie von den Lehrkräften lernen können. Der Gehorsam darf jedoch nicht unnachgiebig und dauerhaft eingefordert werden, da sonst der Charakter Schaden nehmen könnte, und zwar dermaßen, dass die Lernenden im Anschluss an ihr Studium nicht mehr dazu in der Lage sind, ein eigenständiges und gutes Leben innerhalb der islamischen Gesellschaft, der islamischen Zivilisation, die als eine sittliche Ordnung gedacht wird, zu führen. Davon, dass durch den Gehorsam das Lehrer-Schüler-Verhältnis irgendwann überflüssig werden könnte und der Student mündig wird, ist jedoch nicht die Rede.

5 Fazit

Abschließend soll der Versuch unternommen werden, die Ergebnisse der Analyse noch einmal zusammenfassen, und zwar aus der Sicht der Professionalisierungstheorie. Dieser Versuch liegt – wie oben bereits gesagt wurde – nahe, da sich in den pädagogischen Überlegungen von Ibn Ḥaldūn einige Aspekte von Professionalität finden lassen. So geht Ibn Ḥaldūn davon aus, dass das pädagogische Handeln von Lehrkräften berufsförmig ausgeübt wird – der Lehrberuf ist für ihn eine Art des „Gewerbes“. Zudem hat die Analyse gezeigt, dass Ibn Ḥaldūn das pädagogische Handeln von Lehrpersonen als eines begreift, das reflektiert erfolgen, ja, auf der Basis wissenschaftlichen Wissens stattfinden sollte. Auch das ist eine wesentliche Bedingung der Professionalität pädagogischen Handelns. Ibn Ḥaldūns Anspruch ist es, ein solches Wissen, eine Reflexion über Fragen der Vermittlung und Fragen der Pädagogik auf wissenschaftlichem Niveau zur Verfügung zu stellen. Erstaunlich ist, dass sich diese Reflexion sowohl auf die Dimension der Didaktik als auch auf diejenige der Erziehung bezieht.

Von der neueren, revidierten Fassung der Professionalisierungstheorie ist das Arbeitsbündnis in das Zentrum der Reflexion über Bedingungen von Professionalität gerückt worden. Dieses ist bei Ibn Ḥaldūn eines, das zwischen Schülern bzw. Studenten, die einen „Freiraum der Seele“ besitzen, lernen möchten und zu Gehorsam verpflichtet sind, und einer Lehrperson eingegangen wird, die fachlich kompetent ist und Gehorsam aufseiten der Lernenden erwarten kann. Das heißt, das Arbeitsbündnis wird nicht dergestalt gedacht, dass es auf der einen Seite durch eine Asymmetrie zwischen Lehrperson und Student geprägt ist und auf der ande-

49 Ebd., S. 263.

ren Seite auf die Aufhebung dieser Asymmetrie hin angelegt ist, d.h. darauf, dass es überflüssig wird, weil die Studenten autonom werden. Sondern die Asymmetrie wird als eine Konstante gedacht, die nicht sukzessive überwunden wird, sondern bestehen bleibt.

Auf der Basis des Arbeitsbündnisses findet die Unterweisung statt, die Ibn Ḥaldūn als einen mehrdimensionalen Prozess betrachtet, den er unter didaktischen und erzieherischen Gesichtspunkten reflektiert. Didaktisch gesehen stellt sich für ihn zum einen die Frage des Stoffs, die er mit einer Systematik der wissenschaftlichen Disziplinen beantwortet. Zum anderen legt er dar, dass die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens nur erfolgreich sein kann, wenn der „Stoff“ mithilfe einer bestimmten Didaktik bzw. Methodik vermittelt wird. Dafür schlägt Ibn Ḥaldūn eine Drei-Schritte-Methode vor. Mit ihrer Hilfe kann ihm zufolge die Unterweisung so gestaltet werden, dass die Studenten am Ende ihres Studiums den gesamten Stoff einer Disziplin auswendig können.

Bezogen auf die Erziehung lässt sich sagen, dass Ibn Ḥaldūn über die „pädagogischen Nebeneffekte“ einer überzogenen Gehorsamsforderung reflektiert, die starr und unflexibel ist, weil sie eine Charaktereigenschaft einer Lehrkraft ist bzw. zu einer unwandelbaren Struktur pädagogischen Handelns geronnen ist. Die Seele des Studenten bedarf in einer Phase, in der sie noch plastisch ist und geprägt wird, eines hinreichend großen Freiraumes. Durch den Vergleich mit Kant wurde herausgestellt, dass Ibn Ḥaldūn die Notwendigkeit dieses Freiraums nicht mit Bezug auf die Unterweisung begründet, genauer gesagt, nicht argumentiert, dass die Freiheit im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Stoff, der Kultur, „kultiviert“ wird. Diesen Prozess begreift Ibn Ḥaldūn als einen Lern- und nicht als einen Bildungsprozess (im Sinne des Neuhumanismus). Er begründet den „Freiraum der Seele“ mit dem Verweis auf die charakterlichen Prägungen durch strukturellen Zwang: Ein Mensch kann unter diesen Bedingungen keinen Charakter ausbilden, der „gut“ ist, so wie er für das Zusammenleben in einer sittlichen Ordnung, der islamisch begründeten Zivilisation sein sollte. Diese Ordnung, allgemein gesprochen der Islam, gibt den Rahmen vor, innerhalb dessen Ibn Ḥaldūn sich alles vorstellt: die *‘aṣabiyya* ebenso wie das professionelle Handeln von Lehrkräften und das Lernen von Schülern und Studenten (und deren spätere berufliche Tätigkeit). Deswegen kann sich die Professionalität pädagogischen Handelns nicht dergestalt entwickeln, dass sie auf die Autonomie der Heranwachsenden zielt, und bleibt letztlich eine „blockierte“.