

7. Wie der Philosophieunterricht die libanesische Gesellschaft verändern soll

Zu den Ermöglichungsbedingungen von Nassars philosophischem Projekt

In den letzten beiden Kapiteln wurden die epistemischen sowie die politisch-philosophischen Prämissen von Nassars ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ systematisch rekonstruiert. Dieser ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ stellt die normative Architektur einer ›neuen Gesellschaft‹ dar, die Nassar aus der Konflikterfahrung einer konfessionell-gemeinschaftlichen Zerklüftung des Libanon zu entwerfen begonnen hatte. Im Folgenden wollen wir nochmals etwas näher an den libanesischen Kontext herandrücken.

Bereits in Kapitel 5 wurde darauf hingewiesen, dass Nassars Philosophiebegriff demokratisch ist: Das philosophische Denken und Argumentieren, das er gegen die ideologisch-gemeinschaftliche Heteronomie einfordert, ist bei ihm eine kritisch-offene Diskursform, die seines Erachtens von jeder und jedem Einzelnen angeeignet und praktiziert werden kann und soll. Sein Philosophieverständnis bleibt damit nicht einer schmalen, akademisch gebildeten Elite von Intellektuellen vorbehalten, sondern greift in die kulturelle Breite der Gesellschaft aus. Sein ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ hängt vom Philosoph- und Philosophinsein eines jeden einzelnen Mitglieds der Gesellschaft ab, d.h. von der Fähigkeit aller, nach den Regeln seines ›kritisch-offenen Rationalismus‹ zu denken und zu deliberieren.

Nassars Anspruch, das Philosophieren in die gesellschaftliche Breite zu tragen, wird besonders dort deutlich, wo er auf die ›Bildung‹ (*tarbiya*) zu sprechen kommt. Wenn er sich diesem Thema zuwendet, werden die Ermöglichungsbedingungen seines philosophischen Gesamtprojekts sichtbar: konkrete soziopolitische Veränderungsvorschläge, die der Entstehung einer ›neuen Gesellschaft‹ nach den Prämissen seines ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ Vorschub leisten sollen.

Seine auf die Bildung ausgerichteten Veränderungsvorschläge formuliert Nassar vorwiegend in *Tarbiya*. Die darin versammelten Aufsätze widmen sich alle dem, was er selbst als ›Bildungsphilosophie‹ (*falsafat at-tarbiya*) bezeichnet. Er setzt sich darin allerdings vorwiegend kritisch mit Aspekten der libanesischen Bildungspolitik auseinander.¹ Deren Puls fühlte Nassar zeit seines Lebens auch immer wieder von ganz nahe, etwa während seiner Studienzeit am Lehrerseminar der Université Libanaise

1 Vgl. Naṣṣār, *Tarbiya*, 6.

(UL) sowie als Hochschullehrer an der pädagogischen und der geisteswissenschaftlichen Fakultät der UL; letzterer Abteilung stand er auch als Dekan vor.² Die an diesen Institutionen gewonnenen Erfahrungen sind, wie er selbst herausstreicht, in *Tarbiya* mit eingeflossen.³

Wie im Folgenden gezeigt werden soll, zeichnen sich die bildungspolitischen Bemühungen Nassars dadurch aus, dass sie eine von ihm selbst betontermaßen *philosophische* Vorstellung (*taṣawwur falsafi*) des Bürgers⁴ ins Zentrum rücken, bei deren Vermittlung des Weiteren der Philosophieunterricht v. a. auf Sekundarstufe (10.–12. Klasse) eine wichtige Rolle spielt. An diesen beiden Punkten orientiert sich die folgende Darstellung. Zunächst liegt der Fokus auf dem philosophischen Begriff des Bürgers und von ›Bürgerlichkeit‹ sowie dem Philosophieunterricht, der ihm den Weg bahnen soll. Danach steht Nassars Kritik an bestehenden und älteren libanesischen Philosophiekurrikula, die seines Erachtens einer philosophischen Vermittlung seiner Vorstellung von ›Bürgerlichkeit‹ im Wege stehen, im Fokus. In der Auseinandersetzung mit dieser Kritik kommen wir auf seine Vorschläge zu sprechen, wie diese Hindernisse aus dem Weg geräumt werden könnten, um damit die Entstehung einer ›neuen Gesellschaft‹ durch den Philosophieunterricht zu ermöglichen.

7.1 Gemeinsinn als Bürgersinn

7.1.1 Zurück zum Bürger

In *Tarbiya* rückt Nassar nicht nur den Libanon wieder in den Fokus seiner philosophischen Aufmerksamkeit, sondern mit dem ›Bürger‹ (*muwāṭin*) auch eine normative Figur, deren Abwesenheit er in jenem Land bereits in *Naḥwa* konstatiert hatte. In letzterem Buch argumentiert er, die libanesishe Verfassung verunmögliche eine konfessionsunabhängige, egalitäre Staatsbürgerlichkeit – obwohl sie diese wortwörtlich garantiere –, indem sie den einzelnen Denominationen etwa in der Personenstandsgesetzgebung, dem Erbrecht und im Bereich der Erziehungseinrichtungen weitgehende Autonomie zugestehe. Damit schiebe sich die Zugehörigkeit zu einer partikularen Gemeinschaft rechtlich zwischen das Individuum und den Staat. Das Individuum werde deshalb nicht direkt, sondern – wenn überhaupt – nur mittels der partikularen

2 Vgl. dazu den biographischen Abriss in der Einleitung zu dieser Studie.

3 Vgl. Naṣṣār, *Tarbiya*, 5.

4 Nassar verwendet den Begriff in *Tarbiya* ausschließlich in seiner männlichen Form. Fraglos sind aber auch Bürgerinnen mitgedacht. Vgl. zur Begründung Kapitel 1, FN 67 dieses Buches.

Gemeinschaft in die Gesellschaft und den Staat integriert und sozialisiert.⁵ In *Tarbiya* bekräftigt Nassar diese Diagnose,⁶ zeigt aber zugleich noch spezifischer, wie die Philosophie-Lehrpläne sowie das Bildungswesen allgemein ein System widerspiegeln und zugleich perpetuieren, in dem Individuen nicht primär Bürger eines Staates, sondern in erster Linie Mitglieder einer Konfessionsgemeinschaft sind.

In beiden Schriften ist der Begriff des Bürgers der Kristallisationspunkt von Nassars Systemkritik. Sowohl in *Nahnu* als auch in *Tarbiya* steht er für die Absenz einer Rechtsgleichheit der Libanesen im politischen wie auch im zivilen Bereich sowie für das Fehlen eines konfessionsübergreifenden Pflichtbewusstseins, das den Einzelnen unmittelbar gegenüber seinen Mitbürgern als Mitgliedern der libanesischen Gesellschaft und ihrem Staat bindet und nicht primär gegenüber einer partikularen Gemeinschaft.

Der Bürger lässt sich aber auch positiv als Träger jenes ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ verstehen, den Nassar aus seiner Kritik an der libanesischen Situation zu entwickeln begann. In der Person des Bürgers fließen die epistemischen sowie die politisch-philosophischen Aspekte seines ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ als normative Architektur einer ›neuen Gesellschaft‹ zusammen. Außerdem lässt sich der republikanisch-patriotische Anklang von Nassars Denken an diesem Begriff wieder festmachen.⁷

In diesem Sinne wäre der Bürger derjenige, der sich mit seinem kritisch-offenen Denken aus der ideologischen Heteronomie der partikularen Gemeinschaft loszudenken weiß und innerhalb der offenen Gesellschaft keine absoluten, sondern selbstkritisch-bescheidene Wahrheitsansprüche zur Geltung bringt, um mit seinen Mitbürgern über konfessionelle Grenzen hinweg in einen rationalen Dialog treten zu können. Er ist zudem jemand, der sich seiner ontologischen Verantwortung dem Menschengeschlecht gegenüber bewusst ist und folglich nicht nur seine individuellen Rechte, sondern auch seine Pflichten gegenüber anderen kennt und aufgrund dessen solidarisch-gerecht und gemeinwohlorientiert handelt, besonders im Kontext einer bestimmten politischen Gesellschaft. Der Bürger ist bei Nassar schließlich auch jene Person, die sich trotz der faktischen Pluralität moderner Gesellschaften, so besonders des Libanon, zur Zugehörigkeit zu einer *patria* (*waṭan*) als stets in der Veränderung begriffener ›Einheit der Verschiedenen‹ (*waḥdat al-muḥtalifin*) bekennt. Nassars Bürger treten zwar durch ihr individuelles Vernunftdenken zu ihren partikular-gemeinschaftlichen Zugehörigkeiten

5 Vgl. Naṣṣār, *Nahwa*, 108–119. Vgl. auch oben 3.3.1 und 3.3.2.

6 So am deutlichsten im ersten Aufsatz: Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwaṭṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 33–48.

7 Vgl. hierzu oben 4.4.

auf Distanz, treffen aber nicht als ungebundene und atomistische Individuen aufeinander, sondern finden in der *patria* als historisch gewordenem politischen Gebilde – nicht in der *natio* als vorpolitischer kultureller Einheit – einen Orientierungspunkt, auf den sie ihr gemeinsinnig-tugendhaftes Handeln abstimmen und dem sie ihre individuellen Interessen auch unterzuordnen gewillt sind.⁸

Um dieser Personalisierung der systematischen Prämissen von Nassars Verständnis von Liberalismus in einer bestimmten Vorstellung der Person des Bürgers Nachdruck zu verleihen, ließe sich anstatt von ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ auch von einem ›Liberalismus mit Bürgersinn‹ sprechen.

Wie wichtig Nassar die Idee des Bürgers als Träger seines philosophischen Projekts ist, lässt sich daran erkennen, dass er sie ins Zentrum seiner Überlegungen zur Bildung rückt. In *Tarbiya* liegt denn auch sein Fokus weniger auf der Bildung allgemein, sondern vielmehr auf der Frage, wie dem Individuum durch Bildung ein bestimmtes Verständnis von ›Bürgerlichkeit‹ (*muwāṭiniyya*) – der Begriff *muwāṭiniyya* kann hier auch mit ›Bürgersinn‹ übersetzt werden – vermittelt werden kann.

Dieser Fokus Nassars in seinen Überlegungen zur Bildung auf den Bürger ist insofern nichts Besonderes, als die Vermittlung von Bürgertugenden als integrierendes Moment im stark fragmentierten Libanon immer wieder als Ziel bestimmter Reformen des Erziehungswesens genannt wurde.⁹ Einzigartig an Nassars Auseinandersetzung mit diesem Thema ist jedoch zum einen, dass er »eine spezifisch philosophische Vorstellung vom Wesen des Bürgers«¹⁰ vermittelt haben will. Zum anderen ist sein Ansatz dahingehend besonders, dass er dem Philosophieunterricht die zentrale Rolle bei der Entstehung eines libanesischen Bürgersinns zuspricht. Wir bleiben zunächst bei dieser betontermaßen philosophischen Vorstellung des Bürgers.

8 Vgl. dazu oben die theoretische Verortung von Nassars ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ in 4.4.

9 Vgl. Nemer Frayha, »Education and social cohesion in Lebanon«, in: *Prospects* 33/1 (2003), 77–88: 80–86; Nemer Frayha, »Educational reform in the Arab World. Directives, mechanisms and challenges in Lebanon, Syria and Oman«, in: Samira Alayan, Achim Rohde, Sarhan Dhouib (Hg.), *The politics of education reform in the Middle East. Self and other in textbooks and curricula*, New York, Oxford: Berghahn Books 2012, 15–39: 33–35.

10 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 18. Vgl. ähnlich auch Naṣif Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa. Dirāsa naqdiyya li-l-manhağ al-ğadīd li-māddat al-falsafa fi t-taʿlīm at-tānawī fi Lubnān«, in: ders., *Fi t-Tarbiya wa-s-siyāsa. Matā yaṣīr al-fard fi d-duwal al-ʿarabiyya, muwāṭinan?*, Bairūt: Dār at-Ṭalīʿa 2005, 175–211: 204–205; Naṣṣār, »Baina d-dimuqrāṭiyya wa-l-librāliyya [in *Tarbiya*]«, 294–295.

7.1.2 Ein philosophischer Begriff des Bürgers

Nassar unterscheidet in *Tarbiya* prinzipiell drei Arten von Bildung, die den Umgang von Menschen in öffentlichen sozialen Kontexten zum Gegenstand haben. Ihm geht es, wenn er von Bürgerbildung spricht, um die erste Bildungsart, welche die anderen beiden aber nicht unberührt lässt.

Diese erste Art hat die *muwāṭiniyya*, ›Bürgerlichkeit‹, zum Gegenstand und figuriert bei ihm deshalb unter der Bezeichnung *tarbiya muwāṭiniyya*. *Muwāṭiniyya* bezieht Nassar vorwiegend auf den Bereich des Politischen, versteht sie also primär als einen Status von Staatsbürgerschaft.¹¹ Sie beschreibt bei ihm zunächst ein vertikales Verhältnis von Rechten und Pflichten zwischen Individuen einerseits und dem staatlichen Gemeinwesen andererseits.¹² ›Bürgerlichkeit‹ ist bei ihm aber auch horizontal als ein Begriff moderner Demokratien zu verstehen, der auf einen Status der normativen Gleichheit aller in einem Gemeinwesen Vereinten abhebt und auf die gegenseitige Verantwortung verweist, die der Respekt dieser Rechte verlangt.¹³ Es ist dieser von historischen Gegebenheiten unabhängige Status eines vertikalen und horizontalen Verhältnisses von Rechten und Pflichten, den Nassar meint, wenn er von einem *philosophischen* Verständnis des Bürgers spricht.

Bildung hat auf diesen Bereich bezogen gemäß Nassar die Aufgabe, dem Einzelnen allgemeine Kenntnisse über diese Beziehungen von universell gültigen Rechten und Pflichten zu vermitteln und ihn dazu zu befähigen, sie in sich verändernden historischen Umständen geltend zu machen sowie in ihrem Sinne politisch verantwortlich und gemeinwohl-orientiert zu handeln.¹⁴

Die zweite Art von Bildung, die *tarbiya waṭaniyya*, was in etwa ›nationale‹ oder ›patriotische Bildung‹ bedeutet, ist bei Nassar stärker auf das Partikulare ausgerichtet als die erste. Er subsumiert darunter zum einen das Unterrichten von Mitgliedern eines Gemeinwesens über dessen Geschichte und Tradition, mit dem Ziel, die ›Liebe zur patria‹ (*ḥubb al-waṭan*) zu stärken. Zum anderen könne der Begriff aber auch allgemeiner auf eine nationale Bildungsstrategie sowie schließlich auf die Gesamtheit an Bemühungen zur Stärkung der Bürgertugenden im Sinne

11 Vgl. dazu auch Habermas, »Staatsbürgerschaft und nationale Identität«, 638–640.

12 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 16–19.

13 Vgl. ibid., 31–33, 48–53; Naṣṣār, »Baina d-dimuqrāṭiyya wa-l-librāliyya [in *Tarbiya*]«, 294–295; Naṣṣār, *Ma'nā*, 148–154.

14 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 48–53. Vgl. dazu auch Nassars Unterscheidung zwischen einer ›Erziehung zur (legitimen) Herrschaft‹ (*tarbiyat 'alā s-sulṭa*) sowie einer ›Erziehung zur Kontrolle‹ (*tarbiyat 'alā s-saiṭara*), in Naṣṣār, *Sulṭa*, 432–434.

einer individuellen Aufopferungsbereitschaft für das Wohl aller verweisen.¹⁵

Die Trennung zwischen dieser zweiten und der ersten Art von politischer Bildung ist laut Nassar allerdings nicht kategorisch. Denn die Bürgerbildung, die ihm vorschwebt, könne durchaus als Teil einer ›patriotischen Bildung‹ in letzterem Sinne verstanden werden, also als etwas, das die Bürgertugenden stärkt.¹⁶ ›Bürgerlichkeit‹ (*muwāṭiniyya*) und ›Patriotismus‹ (*waṭaniyya*) seien grundsätzlich einander ergänzende Konzepte.¹⁷

Trotzdem will er seine *tarbiya muwāṭiniyya* nicht auf die *tarbiya waṭaniyya* reduziert sehen und betont die thematische Eigenständigkeit der ersteren. Mit dieser dann doch klaren Unterscheidung versucht Nassar wohl, sein explizit philosophisches Verständnis von Bürger und Bürgerbildung jenseits von Konflikten um die Deutungshoheit über die libanesischen Identität zu platzieren. Dieser Kampf, der sich v.a. im Aufbau unterschiedlicher Erinnerungskulturen im Umgang mit der jüngeren libanesischen Vergangenheit äußert, wird im Libanon vorwiegend über den Geschichtsunterricht und damit im Bereich der *tarbiya waṭaniyya* ausgetragen,¹⁸ tangiert aber auch diejenigen der Philosophie, wie noch zu zeigen sein wird.

Dies bedeutet nicht, dass Nassars Bürgerbegriff historisch blind wäre. Denn Nassar sieht nicht über die geschichtlichen Hindernisse hinweg, die der Entstehung eines libanesischen Bürgersinns auch in der Gegenwart noch hinderlich sind, so etwa den Nationalpakt von 1943 oder das Tā'if-Abkommen von 1989, sondern versucht gerade auch mit Bezug auf diese historischen Schlüsselmomente zu zeigen, dass sie ein defektes Bürgerverständnis geschaffen haben, das es hinter sich zu lassen gilt.¹⁹ Er

15 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 16–18.

16 Vgl. *ibid.*, 16–17.

17 Vgl. *ibid.*, 18.

18 Vgl. zum Kampf um die Geschichte des Libanon Havemann, *Geschichte und Geschichtsschreibung*; Havemann, »Historiography in 20th-century Lebanon. Between confessional identity and national coalescence«. Wie diese unterschiedlichen Erinnerungskulturen Eingang in libanesischen Geschichtsschulbücher gefunden haben, hat Jonathan Kriener untersucht. Vgl. Jonathan Kriener, »Different layers of identity in Lebanese textbooks«, in: Samira Alayan, Achim Rohde, Sarhan Dhoubi (Hg.), *The politics of education reform in the Middle East. Self and other in textbooks and curricula*, New York, Oxford: Berghahn Books 2012, 131–153.

19 Ein 2002 erschienenes Schulbuch zur *civil education* (so übersetzt Mark Farha in diesem Fall *tarbiya waṭaniyya*) versuchte die jüngere Geschichte des Libanon ganz auszublenden. Mark Farha stellt diesbezüglich die berechnete Frage, »how a civic culture can be inculcated without explicit reference to and open discussion of its traditional impediments in Lebanon.« Als Beispiel nennt er etwa den Umstand, dass der Widerspruch zwischen der

zeigt jedoch damit, dass es jenseits konfessionalistischer Identitäts- und Konsenspolitik einen Bürgerbegriff gibt, ein Verständnis von Bürgerlichkeit und Staatsbürgertum, das sich aus universalistischen Überlegungen ableitet und trotzdem den sozialen und politischen Zusammenhalt auch eines lokalen Gemeinwesens stärken kann, so besonders einer pluralistischen Gesellschaft wie derjenigen des Libanon.²⁰

Ebenfalls eine Trennlinie zieht Nassar zwischen seiner auf das Politische fokussierten Bürgerbildung und einer dritten, der ›zivilen Bildung‹ (*tarbiya madaniyya*), die das außerpolitische Betragen zum Gegenstand habe, so etwa das friedliche Aushandeln und Regeln von ökonomischen Interessen und Bedürfnissen. Der Staat und das Politische spielen in diesem Bereich der Zivilgesellschaft nur eine marginale Rolle – Adressaten der zivilen Bildung sind denn gemäß Nassar auch nicht primär politische Bürger als solche, sondern einfach ›die Individuen der Gesellschaft‹ (*afrād al-muḡtama*).²¹

Allerdings berührt Nassars ›philosophischer Bürgerbegriff‹ trotz dieser prinzipiellen Abgrenzung zum Zivilen gerade auch diesen Bereich des Außerpolitischen im engeren Sinne. So schließt er zum einen selbst nicht aus, dass seine Vorstellung von Bürgerbildung auch im Bereich des Zivilen das tugendhafte Handeln zu fördern vermag.²² Zum anderen steht sein Bürgerbegriff in Widerspruch zu jenen Teilen der libanesischen Verfassung, die den Bereich des Zivilrechtlichen berühren, so besonders Artikel 9. Als Forderung einer konsequenten Rechtsgleichheit stellt er die Sonderrechte der einzelnen Konfessionsgemeinschaften in Frage, welche ihnen aufgrund dieses Artikels etwa im Personenstandsrecht, im Erbrecht oder bei der Institutionalisierung von eigenen privaten Schulen gewährt werden.²³ Vermittels der Anfechtung dieser zivilen Sonderrechte

Garantie konfessioneller Autonomie einerseits und der Garantie von allgemeiner Staatsbürgerlichkeit andererseits, den die Verfassung selbst in sich trägt, in diesem Lehrbuch nicht thematisiert wird. Vgl. Mark Farha, »The historical legacy and political implications of state and sectarian schools in Lebanon«, in: Maha Shuayb (Hg.), *Rethinking education for social cohesion*, London: Palgrave Macmillan 2012, 64–85: 78, 82.

20 Vgl. dazu Hugh Starkey, »Education, social cohesion and human rights«, in: Maha Shuayb (Hg.), *Rethinking education for social cohesion*, London: Palgrave Macmillan 2012, 37–49.

21 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 18–19. Vgl. dazu auch die Ausführungen zu Nassars Begriff der ›politischen Gesellschaft‹ oben Abschnitt 6.2.3. Vgl. zur Unterscheidung von *tarbiya muwāṭiniyya*, *tarbiya madaniyya* sowie *tarbiya waṭaniyya* auch Adūnis al-ʿAkrah, *at-Tarbiya ʿalā l-muwāṭina wa-ṣurūṭuhā fī d-duwal al-muttaḡiḥa naḥwa d-dimuqrāṭiyya*, Bairūt: Dār at-Ṭalīa 2007, 11–21.

22 Vgl. Naṣṣār, *Tarbiya*, 7–8.

23 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 36–40.

durch eine betont philosophische, d. h. auf universell gültige Rechte und Pflichten verweisende Vorstellung des Bürgers greift Nassar in die Breiten des Alltäglichen aus. Die Ungleichheit, die die Verfassung zwischen den Mitgliedern des libanesischen Gemeinwesens im zivilrechtlichen Bereich durch die Gewährung von gemeinschaftsspezifischen Sonderrechten schafft, trägt die Konfessionalisierung bis tief in das soziale Gefüge hinein, wie Nassar in *Tarbiya* ähnlich wie in *Naḥwa* argumentiert. Dort schafft und stützt diese Ungleichheit die von ihm v. a. in *Naḥwa* scharf kritisierte ›konfessionalistische Kultur‹ (*taqāfa ṭāʿifiyya*) – eine totale Vereinnahmung auch der individuellen Geisteswelt durch partikulargemeinschaftliche Ordnungsvorstellungen.²⁴ Indem Nassar auch im zivilrechtlichen Bereich Gleichheit einfordert, greift er trotz seiner prinzipiellen Konzentration auf das Politische gerade auch diese in einer alltäglichen konfessionalistischen Praxis verwurzelte Denkkultur an. Dies bringt uns von seiner betont philosophischen Vorstellung des Bürgers zum Philosophieunterricht als Ort, an dem eine neue Kultur entstehen soll, die die konfessionalistische ersetzt – zum Philosophieunterricht und damit zu den Ermöglichungsbedingungen von Nassars ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹.

7.1.3 *Der Philosophieunterricht als Weg in eine philosophische Kultur*

Der Philosophieunterricht hat bei Nassar zwei Aufgaben. Zum einen erachtet er ihn als am besten dafür geeignet, der Gesellschaft den erwähnten philosophischen Begriff des Bürgers und von Bürgerlichkeit zu vermitteln. Die *tarbiya muwāṭiniyya* findet also im Philosophieunterricht statt. Nassar sieht die Philosophie hier in einem Dienstverhältnis zu einem Staat, der wirklich ein demokratischer Staat der rechtlich absolut gleichgestellten Bürger sein will.²⁵

Philosophische Bildung soll aber nicht nur ›von oben‹ ein bestimmtes Verständnis von Bürgerlichkeit als rechtlichem Status vermitteln. Nassars Bürger soll auch aktiv ›von unten‹ als eine Art Antidot zur ›konfessionalistischen Kultur‹ wirken können. Damit kommt dem Philosophieunterricht noch eine zweite Funktion zu – nämlich die Bürger zum selbständigen Denken anzuregen und zu befähigen.

In *Tarbiya* plädiert Nassar dafür, der konfessionalistischen eine ›philosophische Kultur‹ (*taqāfa falsafiyya*) entgegenzusetzen. Diese soll durch den Philosophieunterricht v. a. auf Sekundarstufe (10.–12. Klasse) und später auch an der Universität geschaffen und gestärkt werden, zudem

24 Vgl. *ibid.*; Naṣṣār, *Naḥwa*, 108–119, 184–185. Vgl. dazu auch oben 3.3.

25 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 204–205.

dadurch, dass der Staat die Verbreitung philosophischen Wissens über die Medien, die Unterstützung von Kulturvereinen sowie philosophischen Gemeinschaften fördert.²⁶

Nassar ist davon überzeugt, dass ein thematisch, kulturell und bezüglich der unterrichteten Denkströmungen ausgeglichenes Kurrikulum die Philosophie »zum Mittel einer rationalen Erleuchtung, einer geistigen Öffnung und logischen Schulung sowie eines Reifungsprozesses machen kann, und auf ein Leben der persönlichen Autonomie und der sozialen Verantwortung vorbereitet«. ²⁷ Es geht ihm also auch darum, durch philosophische Bildung den Bürger zur »Mündigkeit zu erziehen«, wie es Adorno nannte – und sich dabei auf Kant bezog, ²⁸ auf den wir in unserer Untersuchung von Nassars Denken bereits einige Male gestoßen sind.

Die Mündigkeit als Mut, sich im Sinne Kants seines eigenen Verstandes zu bedienen oder aber, in der Bedeutung Muḥammad Waqīdīs, als Kühnheit zum philosophischen Standpunkt²⁹ – diese Mündigkeit ist folglich ebenso Bestandteil von Nassars philosophischem Bürgerbegriff wie bestimmte Rechte und Pflichten.³⁰ Die »»Bürger« im wahrsten, demokratischen Sinne des Wortes« sind bei ihm denn auch »»Individuen, die fähig sind, selber, d. h. mit ihrer eigenen Vernunft (*ʿuqūl*) und ihren eigenen Interessen (*maṣāliḥ*) über ihre Angelegenheiten und Probleme nachzudenken, nicht mit der Vernunft und den Interessen anderer«. ³¹ Darauf soll sie der Philosophieunterricht ebenso vorbereiten, wie er sie über ein natürliches Rechtsverhältnis zum Staat aufklären soll.

Besonders in einem kurz nach dem Ende des fünfzehnjährigen libanesischen Bürgerkriegs verfassten Artikel in *Tarbiya* verleiht Nassar der Hoffnung Nachdruck, dass eine philosophische Kultur der libanesischen Gesellschaft als Grundlage einer friedlichen Nachkriegszeit und damit auch als Basis einer neuen politischen Kultur dienen könnte. Über den Philosophieunterricht könne ein philosophisches Bewusstsein in die sich

26 Vgl. Naṣṣār, »at-Tarbiya baina l-falsafa wa-l-aydiyūlūgiyya [in *Tarbiya*]«, 139–140; Naṣṣār, »al-Aydiyūlūgiyya wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 173–174. Vgl. zudem ähnlich Naṣṣār, »Ishām«, 148–150.

27 Naṣṣār, »al-Aydiyūlūgiyya wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 174.

28 Vgl. Theodor W. Adorno, »Erziehung zur Mündigkeit«, in: ders., *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969*, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1970, 113–147: 133.

29 Vgl. Waqīdī, »Ġurʿa«. Vgl. dazu auch oben 5.2.3.

30 Vgl. dazu auch Nāṣif Naṣṣār, »Fi ṣuʿūbat at-tarbiya al-muwāṭiniyya wa-muṣkilātihā«, in: ders., *Fi t-Tarbiya wa-s-siyāsa. Matā yaṣīr al-fard fi d-duwal al-ʿarabiyya, mawāṭinan?*, Bairūt: Dār at-Ṭalīfa 2005, 55–78: 55–56; Nāṣif Naṣṣār, »al-Mabādīʾ at-taʿlīmiyya fi d-dasātīr al-ʿarabiyya«, in: ders., *Fi t-Tarbiya wa-s-siyāsa. Matā yaṣīr al-fard fi d-duwal al-ʿarabiyya, mawāṭinan?*, Bairūt: Dār at-Ṭalīfa 2005, 81–105: 104–105.

31 Naṣṣār, »an-Nuḥūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 192.

bekämpfenden Massen (*ġamāhīr*) und Gemeinschaften (*ġamā'āt*) einziehen, um sie so von innen her philosophisch zu disziplinieren und die gesellschaftspolitischen Konflikte auf eine gewaltfreie Ebene zu verlagern.³²

Diesem auf den Philosophieunterricht konzentrierten Bildungsideal stand und steht im Libanon jedoch einiges im Wege. Denn der Philosophieunterricht bestärkt eher die ›konfessionalistische Kultur‹, als dass er diese abbauen würde, wie Nassar in *Tarbiya* zeigt. Diese Kritik und seine Vorschläge, wie eine wirkliche ›philosophische Kultur‹ geschaffen werden kann, stehen im Folgenden im Fokus, bevor wir abschließend nochmals auf die ›philosophische Kultur‹ zurückkommen.

7.2 Der konfessionell-ideologische Pakt im libanesischen Philosophiekurrikulum

7.2.1 Ta'lim maḏhabī (*Indoktrination*)

Nassar zeichnet in *Tarbiya* kein durchwegs negatives Bild der libanesischen Bildungslandschaft. Er sieht zwar die konfessionellen Sonderrechte im Bereich des Erziehungswesens kritisch, weil sie Teil eines rechtlich gestützten und institutionalisierten Konfessionalismus seien. Er macht auch geltend, dass in privaten Schulen, die bestimmten Gemeinschaften unterstellt sind, eine partikularistische Sichtweise auf den Libanon gelehrt werde, was der Entstehung eines konfessionell ungebundenen libanesischen Bürgersinns im Wege stehe.³³ An anderer Stelle beurteilt er die Existenz solcher Privatschulen aber auch als Ausdruck einer Liberalität, die die meisten anderen Gesellschaften und Staaten der Region gerade auch im Erziehungswesen vermissten. Er sieht diese privaten Einrichtungen deshalb ebenso als gesellschaftliche Bereicherung. Der moderne Staat könne sich in Fragen der Bildung allgemein nicht völlig gleichgültig zeigen, das Erziehungswesen aber auch nicht vollkommen beherrschen, ohne dafür ein Mindestmaß an Bildungsfreiheit zu opfern.³⁴

32 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūġiyya wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 170. Vgl. ähnlich auch Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 185.

33 Vgl. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 41. Vgl. zur Frage, ob die Existenz konfessionseigener privater Schulen und Universitäten im Libanon der Entstehung einer ›libanesischen Identität‹ abträglich ist, Farha, »Historical legacy«, 87–88; Frayha, »Education and social cohesion«.

34 Vgl. Naṣṣār, »al-Mabādī' at-ta'limiyya [in *Tarbiya*]«, 89–92.

In diesem Sinne exemplarisch eingeschränkt ist die Bildungsfreiheit gemäß Nassar in Syrien sowie im Irak. In den Verfassungen dieser beiden Staaten konstatiert er das, was er als *ta'lim maḡhabī* bezeichnet, was mit ›dogmatischer Indoktrination‹ übersetzt werden kann.³⁵ Er versteht darunter eine »Verankerung von Überzeugungen und Glaubensgrundsätzen, die bestimmte Verhaltensweisen hervorrufen.«³⁶ Die Überzeugungen und Glaubensgrundsätze, in deren Zeichen seines Erachtens der Unterricht in den genannten beiden Staaten steht, sind jene der Ideologie des sozialistischen und arabisch-nationalistischen Ba'tismus.³⁷

Trotz seiner Kritik an der ideologischen Indoktrination durch ein staatliches Erziehungswesen verneint Nassar nicht, dass Bildung bestimmte Zwecke verfolgen soll. Bildung sei eine ›zielgerichtete‹ (*ḡadif*) oder ›normative‹ (*ma'yārī*) Tätigkeit,³⁸ deren Absichten meist im Kontext übergeordneter Vorstellungen einer besseren Gesellschaft und deshalb mit der Absicht einer Veränderung bestimmter Realitäten erdacht würden. Er verweist diesbezüglich auf Platon, Rousseau und Dewey, die ihre Bildungsphilosophien alle im Kontext einer bestimmten politischen Philosophie und im Hinblick auf die Erfordernisse einer Umsetzung von deren Idealen konzipiert hätten.³⁹ Doch unterscheidet er grundsätzlich einerseits zwischen den philosophischen Prämissen solcher Lehren, denen ein ganzheitliches und verallgemeinerbares Menschenbild zugrunde liege, sowie andererseits einem ideologischen Bildungsverständnis, das seine Ziele aus den politischen Bestrebungen einer partikularen Gemeinschaft – im Ba'tismus Syriens und des Iraks der arabischen – abbilde und dem Zweck einer Vergewisserung ihrer eigenen, historisch kontingenten Identität unterordne.⁴⁰ Vor diesem Hintergrund fordert Nassar auch für den Libanon eine philosophische Bildung, deren Ziel es sein soll, den Einzelnen losgelöst von

35 Nassar selbst hätte *ta'lim maḡhabī* 1987, als er sich in einem Artikel von *Tarbiya* den ›Unterrichtsprinzipien‹ (*mabādi' at-ta'lim*) in den genannten Verfassungen auseinandersetzte, wohl nicht mit einem so negativ konnotierten Begriff wie ›Indoktrination‹ übersetzt; gemeinhin wird für Indoktrination auch *talqīn* verwendet. Denn es ist auffallend, dass Nassar sich in diesem Artikel in ungewohnter Weise für seine Kritik rechtfertigt und sie eher zurückhaltend äußert. Vgl. etwa *ibid.*, 82–83. Möglicherweise hatte diese Zurückhaltung mit der dominanten Rolle zu tun, die Syrien seit kurz nach dem Beginn des Bürgerkriegs im Libanon spielte. Trotzdem gibt m.E. ›Indoktrination‹ die Bedeutung von *ta'lim maḡhabī* am besten wieder.

36 *Ibid.*, 104.

37 Vgl. *ibid.*, 92–102.

38 Vgl. *ibid.*, 93; Naṣṣār, *Tarbiya*, 6.

39 Vgl. Naṣṣār, »at-Tarbiya baina l-falsafa wa-l-aydiyūlūḡiyya [in *Tarbiya*]«, 133–134.

40 Vgl. *ibid.*, 134–136.

ideologisch-gemeinschaftlichen Teilperspektiven zum mündigen Bürgersein zu befähigen.⁴¹

7.2.2 Ta'lim maḏhabī im libanesischen Philosophieunterricht

Nassar verwendet in seiner Auseinandersetzung mit dem libanesischen Philosophiekurriculum den Begriff der ›Indoktrination‹ (*ta'lim maḏhabī*) nicht. Doch spielen ihm zufolge auch hier ideologische Zwänge, die ein in wesentlichen Belangen undemokratisches politisches System stützen sollen, auf unterschiedlichen Ebenen eine Rolle. Der Lehrplan versuche nämlich, zwei unterschiedliche Ideologien unter der Ägide einer dritten zusammenzubringen, wie er erklärt. Das Philosophiekurriculum unterstehe im Libanon der konfessionalistischen Ideologie des Nationalpakts, die um die ›Koexistenz‹ (*ta'āyuš*) als bloßes ›Nebeneinander-Dahinexistieren‹ (*taḡāwūr*) zwischen einerseits einer maronitischen und andererseits einer sunnitischen Ideologie bemüht sei. Hinter der maronitischen Ideologie glaubt Nassar wiederum eine von der französischen Bourgeoisie beeinflusste ›liberal-progressistische Ideologie‹ (*aydiyūlūḡiyya libraliyya taqaddumiyya*) zu erkennen, hinter der sunnitischen dagegen eine ›fundamentalistisch-reaktionäre‹ (*aydiyūlūḡiyya ušūliyya māḏawiyya*).⁴²

Wie dieser ideologisch-konfessionelle Pakt Eingang in den Philosophieunterricht erhalten hat, illustriert Nassar zum einen im Hinblick auf das Kurrikulum für die Sekundarstufe von 1946, das 1968 im Klima der Verarbeitung der Niederlage des Sechstagekriegs revidiert wurde,⁴³ zum andern mit Bezug auf den nach wie vor verwendeten Lehrplan von 1997, der die Bestimmungen des Friedensabkommens von Ta'if (1989) berücksichtigte und die Richtlinien von 1968 ersetzte.⁴⁴ Die strukturellen

41 Vgl. Naṣṣār, »al-Mabādī' at-ta'limiyya [in *Tarbiya*]«, 104–105; Naṣṣār, »at-Tarbiya baina l-falsafa wa-l-aydiyūlūḡiyya [in *Tarbiya*]«, 139–140.

42 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūḡiyya wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 146–153; Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 179–180.

43 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūḡiyya wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 143–146.

44 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 176. Vgl. zu beiden Bildungsreformen, ihren Kontexten und ihren Zielen Frayha, »Education and social cohesion«, 82–88; Nemer Frayha, »Education as a means of building social cohesion in Lebanon. An unfinished task«, in: Maha Shuayb (Hg.), *Rethinking education for social cohesion*, London: Palgrave Macmillan 2012, 103–113. Eine detaillierte kritische Analyse des Philosophie-Lehrplans von 1997 bietet jüngst az-Zahrā' Suhail at-Tašm. Sie folgt in ihrer Kritik mehrheitlich jener Nassars, ergänzt diese aber und analysiert neben dem Lehrplan auch das Lehrbuch des Faches ›Zivilisationen und Philosophie‹. Sie zeigt, wie das Lehrbuch etwa durch bestimmte Fragen

Probleme, die Nassar in beiden Plänen bezüglich des Philosophieunterrichts ausfindig macht, sind sich dabei sehr ähnlich⁴⁵ und berühren v.a. zwei Punkte, die eng miteinander verknüpft sind. Beide sieht er dem Unterfangen verpflichtet, die ›konfessionalistische Kultur‹ und damit auch die konfessionalistische Identität der Schüler und der Gesellschaft aufrechtzuerhalten, anstatt eine philosophische Kultur zu schaffen, in der junge Erwachsene zu einem kritischen Umgang mit den Problemen einer lebendigen Gegenwart heranreifen können. Denn beide sind primär darum bemüht, das bestehende politische System zu schützen und deshalb dessen Infragestellung zu verhindern, wie Nassar überzeugt ist. Aus diesem Grund klammern auch beide Lehrpläne das moderne und das zeitgenössische arabische Denken größtenteils aus.

Nassars Kritik nimmt ihren Ausgang in der Feststellung, dass in den Lehrplänen eine fächerspezifische wie auch eine sprachliche Trennung zwischen der westlichen und der arabischen Philosophie unternommen wird. So zerteilt der Lehrplan von 1968 – wie jener von 1946 – die philosophische Materie einerseits in das Fach ›Geschichte der arabischen Philosophie‹ (*tārīḥ al-falsafa al-ʿarabiyya*), das auf Arabisch gelehrt wird, und andererseits das Fach ›Allgemeine Philosophie‹ (*falsafa ʿamma*), wo der Unterricht auf Französisch oder auf Englisch stattfindet. Bereits diese grundsätzliche Diskriminierung kritisiert Nassar mit deutlichen Worten, weil sie die philosophische Persönlichkeit eines jeden Schülers nachhaltig spalte:

Der Schüler, der diese beiden Bereiche studiert, vermag es nicht, sie zusammenzuführen. Und in Wahrheit will das Kurrikulum gar nicht, dass er die beiden verknüpft. Als würde es sagen: Dies sind die großen Lehren der Philosophie bei den Arabern, und jenes sind die großen Lehren bei den Westlern, und jede Zivilisation oder Kultur hat ihre eigene Perspektive auf die Philosophie und ihre philosophische Praxis und ihre philosophische Sprache. Und der Schüler unterwirft sich dem, was das

v.a. zum Auswendiglernen und Wiedergeben bestimmter Positionen anregt und wenig zum Selbstdenken, was jedoch als allgemeines Lernziel festgelegt wurde. Vgl. az-Zahrāʾ Suhail aṭ-Ṭašm, »Tadrīs al-falsafa fi Lubnān, 1: Tadrīs al-Falsafa fi l-marḥala aṭ-tānawiyya«, in: ʿAfif ʿUṭmān (Hg.), *Ḥāl tadrīs al-falsafa fi l-ʾālam al-ʿarabī*, Bīblūs: 2015, 102–135. Das Kurrikulum des Faches ›Zivilisationen und Philosophie‹ kann auf der Website des Center for Educational Research and Development des libanesischen Erziehungsministeriums eingesehen werden, auch in englischer und französischer Übersetzung. Vgl. Center for Educational Research and Development (CERD) »Philosophy and civilizations«, <http://www.crdp.org/curr-content-desc?id=8>, letzter Zugriff: 21. November 2017.

- 45 Frayha bestätigt, dass die Reform von 1997 dem fast 30 Jahre zuvor erarbeiteten Kurrikulum nichts Wesentliches beifügte. Vgl. Frayha, »Education as means of building social cohesion«, 104.

Kurrikulum festlegt, und unter das, was ihm durch den Lehrer und das Schulbuch vermittelt wird, und es prägen sich in seinen Geist zwei Bilder des Gegenstandes der Philosophie ein, die sich historisch, inhaltlich und bezüglich ihrer Wirkung unterscheiden.⁴⁶

Nassar erachtet diese Trennung des Unterrichtsgegenstandes philosophisch als nicht schlüssig begründbar und stellt auch fest, dass sie von den Entwicklern des Kurrikulums faktisch unbegründet blieb. Zudem weist er darauf hin, dass der Lehrplan grundsätzlich einer Formulierung allgemeiner Ziele, die der Philosophieunterricht in den libanesischen Schulen zu verfolgen hätte, ermangele. Diesen Makel tut er aber nicht etwa als Nachlässigkeit ab, sondern interpretiert ihn als bewusstes Verschweigen jener ideologischen Kalküle, denen das Kurrikulum seines Erachtens letzten Endes unterworfen ist, und versucht deshalb, die politische Konstruktion des Lehrplans offenzulegen.⁴⁷

Bezüglich des Fachs ›Geschichte der arabischen Philosophie‹ macht Nassar zunächst darauf aufmerksam, dass darin im Unterschied zu 1946 der Einfluss arabisch-nationalistischer Strömungen auf den Inhalt des Kurrikulums klar erkennbar sei. So sei etwa konsequent von ›arabischer‹, nicht mehr ›islamischer Philosophie‹ die Rede, was er auf die Präsenz des eher säkular und sprachlich ausgerichteten Panarabismus in den Dogmen des Baʿthismus und des Nasserismus auch innerhalb der libanesischen ›sunnitischen Ideologie‹ zurückführt. Gleichermassen erklärt er sich die Einführung des Fachs ›Geschichte der Wissenschaften bei den Arabern‹ im Fachbereich Naturwissenschaften mit dem Panarabismus. Er erkennt darin einerseits eine chauvinistische Sehnsucht nach vergangener Größe, gerade im Zeitalter der Niederlagen des arabischen Nationalismus, andererseits einen Versuch, den ›avantgardistischen Generationen‹ zu vermitteln, dass eine Zukunft in technischer und wissenschaftlicher Prosperität in der Logik der eigenen Geschichte und Kultur liege.⁴⁸

Ebenfalls auf den Einfluss des arabischen Nationalismus kann laut Nassar möglicherweise der Umstand zurückgeführt werden, dass der neue Lehrplan seinen Fokus mehrheitlich auf bestimmte bedeutende philosophische Gelehrte (*aʿlām*) und definierte Aspekte ihrer Lehren legt und nicht mehr auf weithin rezipierte und nachhaltig einflussreiche Texte (*muṣūṣ*). Er sieht in dieser Konzentration auf Personen einen Führerkult widerspiegelt, wie ihn v.a. der Nasserismus kenne.⁴⁹

Schwieriger und nicht immer mit ideologischen Erwägungen zu erklären ist für Nassar die Auswahl der Philosophen selbst, die hinsichtlich

46 Naṣṣār, »al-Aydiyūlūġiyya wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 149.

47 Vgl. *ibid.*, 146–147, 157.

48 Vgl. *ibid.*, 153–154.

49 Vgl. *ibid.*, 157.

dieser ideologischen Erwägungen in das Kurrikulum aufgenommen wurden. Im Lehrplan von 1968 waren es nämlich nur noch sechs Gelehrte, deren Theorien Eingang in den Unterricht fanden: Fārābī, Ibn Sīnā, Ma‘arrī, Ġazālī, Ibn Rušd und Ibn Ḥaldūn. Gestrichen wurden hingegen etwa Ibn ‘Arabī, die Iḥwān aṣ-Ṣafā’ (die ›Lauteren Brüder‹) sowie Ibn Ṭufail.⁵⁰

Das Ausscheiden der Iḥwān aṣ-Ṣafā’ deutet Nassar als Versuch der ›sunnitischen Ideologie‹, den Einfluss der Schia zurückzudrängen, die gerade in den 1960er Jahren durch eine eigene geschärfte Ideologie vermehrt Machtansprüche zu stellen begann⁵¹ und als von den ›Lauteren Brüdern‹ beeinflusst betrachtet werden könne.⁵² Ähnlich beurteilt Nassar die Weglassung Ibn ‘Arabīs als Bestreben, der sunnitischen Identität klarere Konturen zu geben und deshalb Denker wegzulassen, die nicht zu einem klassisch sunnitischen Kanon und damit einem bestimmten sunnitischen Religionsverständnis passen.⁵³

Was die ›sunnitische Ideologie‹ inhaltlich im Lehrplan belassen hat, deutet Nassar als in der Bemühung begriffen, die arabische Philosophie möglichst davon abzuhalten, eine die gegenwärtigen soziopolitischen Umstände verändernde Rolle zu spielen; dies ist seines Erachtens auch als Zugeständnis an ihre Kollaborateure der ›maronitischen Ideologie‹ und ihr gemeinsames Schutzdach, die ›Ideologie des Nationalpakts‹, zu verstehen. So glaubt Nassar zunächst in dem, was von den sechs noch verbleibenden Philosophen unterrichtet wurde, ein Bestreben zu erkennen, die Philosophie grundsätzlich in ein negatives Licht zu stellen. Der Lehrplan reproduziere nämlich v.a. eine Debatte um und gegen die Philosophie, wie sie das islamische Mittelalter gekannt habe. In allem, was der Lehrplan auflistet, wähnt Nassar die Sunniten in einem Disput einer vergangenen Gegenwart gefangen, dessen Darstellung sie in einer anderen Gegenwart zu ihren Zwecken zu instrumentalisieren suchten. Damit ließen sie nicht nur die mittelalterlichen Kontexte dieser Debatten und

50 Vgl. *ibid.*, 154.

51 Hierzu Weiss, *Shadow of sectarianism*, 1.

52 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūgiyya wa-ta’līm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 156. Er verweist diesbezüglich auch auf den Machtzuwachs der ländlichen schiitischen Alawiten auf Kosten der sunnitischen urbanen Eliten in Syrien. Dieser gipfelte darin, dass nach 1966 die Alawiten auch in der Ba’ṭ-Partei eine tonangebende Stellung innehatten. Von den syrischen Konflikten zwischen Alawiten und Sunniten blieb auch der Libanon nicht unberührt. Vgl. dazu Gregor Voss, *‘Alawīya oder Nuṣairiya? Schiitische Machtelite und sunnitische Opposition in der Syrischen Arabischen Republik: Untersuchung zu einer islamisch-politischen Streitfrage*, 1987, Diss. Hamburg; Reinhard Schulze, *Geschichte der islamischen Welt. Von 1900 bis zur Gegenwart*, München: C.H. Beck 2016, 315–316.

53 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūgiyya wa-ta’līm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 157.

damit die Lebhaftigkeit und Dynamik dieser Philosophie außer Acht, sondern verweigerten sich gleichzeitig auch den soziopolitischen Erfordernissen einer sich verändernden Gegenwart. In diese Richtung interpretiert Nassar den Fokus auf Ibn Ḥaldūns ›Soziologie‹ (*ʿilm al-ʿum-rān*) sowie seine Kritik der Philosophie und der Vernunft; auf Ibn Rušds *Entscheidende Abhandlung* sowie seine Kritik Ġazālīs; den Fokus auf Ibn Sīnās Theorie des Notwendig-Seienden, der Geistigkeit der Seele (*rūḥāniyyat an-nafs*) und der Ewigkeit der Welt (*qidam al-ʿālam*); den Fokus auf Fārābīs Erkenntnistheorie sowie seine politische Utopie und deren Kritiker; auf Maʿarrīs Pessimismus und seine Sichtweise der Vernunft, der Religion sowie des Schicksals; schließlich den Fokus auf Ġazālīs Theologie und Philosophiekritik sowie seinen Sufismus und auf seinen *Erreter aus dem Irrtum*.⁵⁴ Weshalb all diese Denker, die teilweise – so besonders Ibn Rušd – gerade in der Moderne als Apologeten des Vernunftdenkens gelesen werden, als Philosophiekritiker verstanden werden sollten, begründet Nassar hier nicht. Er legt diesem Urteil wohl seine eigene, nicht unumstrittene Lektüre einiger dieser Denker zugrunde – so z. B. seine in *Išārāt* geäußerte Auffassung, Ibn Rušd habe entgegen etwa den Behauptungen Muḥammad ʿAbid al-Ġābirīs nicht etwa die religionsrechtliche Legitimität des Vernunftdenkens verteidigt, sondern diesem v. a. aus religionsrechtlicher Perspektive seine Grenzen aufzeigen wollen;⁵⁵ oder aber seine Behauptung, Fārābī habe mit seinem emanationistischen Idealismus die gesamte arabische Philosophie, inklusive des politischen Denkens, in realitätsfremde spekulative Höhen getrieben und sie damit früh zum Scheitern verurteilt.⁵⁶

Die Intention der ›sunnitischen Ideologie‹, die Philosophie soziopolitisch möglichst zahnlos zu machen und dem Status quo zu verpflichten, glaubt Nassar auch daran festmachen zu können, dass die praktische Philosophie – abgesehen von Fārābīs politischem Denken – im Lehrplan komplett übergangen worden sei. Die praktische Philosophie sei aber entgegen anderweitigen Behauptungen in der arabischen Tradition durchaus bedeutend gewesen. Nassar nennt etwa Abū Bakr ar-Rāzīs *Spirituelle Medizin* (*Kitāb aṭ-Ṭibb ar-rūḥānī*) oder die ethischen Schriften von Yaḥyā Ibn ʿAdī und Miskawaih, verweist aber auch auf wichtige praktisch-philosophische Ansätze, die von namhaften Juristen und Theologen wie ʿAbdalġabbār al-Muʿtazilī oder Abū l-Ḥasan ʿAlī al-Māwardī, aber auch von Ġazālī entwickelt worden seien. Er deutet diese Weglassungen als Versuch, das Feld der Moral und der Politik von rationalen Überlegungen

54 Vgl. *ibid.*, 157–158.

55 Vgl. Naṣṣār, »Ibn Rušd [in *Išārāt*]«, 15–21. Vgl. dazu die Kritik von Balqaziz, »Fī l-Manḥağ at-tārīḥī an-naqdī. Ḥudūd al-ʿaqlāniyya al-falsafiyya fī l-is-lām«, 145–157.

56 Vgl. Nassar, *Pensée*, 261.

möglichst frei zu halten, um es komplett der Religion zu überlassen. Gleichmaßen beanstandet er die totale Abwesenheit der modernen und zeitgenössischen arabischen Philosophie: deren kritisch-subversives Potenzial werde als Gefahr für die konfessionelle Kollaboration gesehen und deshalb nicht unterrichtet, ist Nassar überzeugt.⁵⁷

Das Verhältnis der ›maronitischen Ideologie‹ zum Fach der ›Allgemeinen Philosophie‹ ist laut Nassar anders gelagert als jenes der sunnitischen zur ›Geschichte der arabischen Philosophie‹. Denn die Maroniten hätten zur westlichen Philosophie, welche als allgemeine Philosophie unterrichtet werde, bloß ein externes Verhältnis, d.h. nichts Wesentliches zu ihren Inhalten beigetragen. Es werde in erster Linie eine französisch-liberale Tradition vermittelt, welche v.a. während der Mandatszeit Eingang in maronitische intellektuelle Kreise gefunden habe und dort die mehrheitlich scholastischen und neothomistischen Orientierungen der Philosophie ablöste. Die allgemeine Philosophie sei damit auch nicht ›maronitisch‹, wie die arabische Philosophie ›sunnitisch‹ sei. Nassars Analyse dieses anderen Kurrikulums bezieht sich denn auch nur beiläufig auf den Inhalt und beschränkt sich auf die Funktion, welche es zu erfüllen hat.⁵⁸

Bezüglich dieser Funktion hebt Nassar positiv hervor, dass der Lehrplan der ›Allgemeinen Philosophie‹ um einen Gegenwartsbezug bemüht sei und neben der theoretischen auch die praktische Philosophie gelehrt werde. Die Gegenwart, die dabei vermittelt wird, sei jedoch mit dem Fokus auf französische liberale Denkströmungen diejenige von Paris, nicht diejenige Beiruts. Letzten Endes tue die ›maronitische Ideologie‹ also trotz ihres Gegenwartsbezugs dasselbe wie die ›sunnitische‹: Sie wende sich von den Erfordernissen der libanesischen Gegenwart und drängenden Veränderungen ab, um den Status quo nicht in Gefahr zu bringen. In dieser Verweigerungshaltung gegenüber der libanesischen Gegenwart wird sie für Nassar zur Komplizin der ›sunnitischen Ideologie‹. Zu dieser Komplizenschaft und zur Verweigerungshaltung gegenüber der Gegenwart gehöre auch, dass die ›maronitische Ideologie‹ wie ihre sunnitischen Kollaborateure im Kurrikulum jenen arabischen philosophischen Strömungen keine Aufmerksamkeit zu schenken gewillt sei, die sich mit den Erfordernissen dieser Gegenwart kritisch auseinandersetzten.⁵⁹ Nassar meint zu letzterem Punkt:

Die Absicht dahinter, die Problematik unseres Zeitalters und die Denkschulen, die sich darum im Widerstreit befinden, aus dem Blickwinkel von Paris zu bestimmen, ist natürlich, eine Öffnung gegenüber der gegenwärtigen Welt zu bewirken, wie sie sich in einer der einflussreichen großen Metropolen wandelt und formt. [Die Absicht dahinter] ist jedoch auch der Verschluss gegenüber der zeitgenössischen Welt, wie sie sich in

57 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūġiyya wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 159–161.

58 Vgl. *ibid.*, 161–164.

59 Vgl. *ibid.*, 164–167.

den verschiedensten Strömungen der arabischen Denker wandelt und formt. Die politische maronitische Ideologie sieht keinen Grund, sich für diese Strömungen zu interessieren, für die sich auch ihre Komplizin, die sunnitische Ideologie, nur am Rande zu begeistern vermag. Deshalb geht sie mit ihrer Komplizin darin einig, die Modernität (*mu'āṣara*) von der Authentizität (*aṣāla*) zu trennen und das Authentische mit dem arabischen mittelalterlichen philosophischen Erbe verknüpft zu belassen und das Moderne mit der lebendigen Philosophie der westlichen Metropolen, im Speziellen Paris. Vor dem Hintergrund dieses Paktes ist es ein Leichtes, Argumente für ein Missachten jenes Denkens aufzubringen, das versucht, auf die eine oder andere Art die Dialektik von Modernität und Authentizität zu leben.⁶⁰

Im Philosophie-Lehrplan von 1997 sieht Nassar durchaus Verbesserungen im Vergleich zu jenem von 1968. Positiv streicht er etwa die verstärkte Ausrichtung auf Texte und nicht mehr philosophische Persönlichkeiten heraus und dass die Lehrpersonen als Vermittelnde der Materie stärker in die Pflicht genommen werden.⁶¹ Auch begrüßt er grundsätzlich den Versuch, das Schulwesen nach den langen Kriegsjahren grundlegend zu reformieren.⁶²

Doch schon die neuen, klar festgelegten allgemeinen Bildungsziele, die bereits 1994 in einem ›Plan zur Erziehungsreform im Libanon‹ definiert wurden,⁶³ sieht Nassar wieder unverkennbar vom Geiste einer ›konfessionalistischen Kultur‹ durchdrungen.

Dies macht er zunächst daran fest, dass diese Reform den neuen Lehrplan auf eine von der Regierung entwickelte ›Bildungsphilosophie‹ (*falsafa tarbawiyya*) verpflichtet, die explizit aus der bestehenden Verfassung sowie dem neuen Nationalpakt, d.h. dem Ta'if-Abkommen, hergeleitet wurde. Da dies jedoch zwei Rechtstexte seien, die ganz im Zeichen der alten Ordnung stünden, würde auch die neue ›Bildungsphilosophie‹ den alten ideologischen Pakt nur weiterführen und zementieren.⁶⁴

Nassar illustriert dies an den sogenannten drei ›intellektuellen und humanistischen Dimensionen‹ (*al-ab'ād al-fikriyya wa-l-insāniyya*) dieser Bildungsphilosophie, drei Dimensionen, die durch den Unterricht aktiviert werden sollten, wie ihre Entwickler hofften. Die erste dieser Dimensionen fordert einen ›Glauben‹ (*īmān*) an den Libanon als ein Land der Freiheit, Demokratie und Gerechtigkeit. Die zweite soll den Glauben an den Menschen und seine Würde, die Vernunft, die Wichtigkeit von Arbeit sowie moralisches Handeln stärken. Die dritte wiederum stellt fest, dass die

60 Ibid., 167.

61 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 190–191.

62 Vgl. ibid., 175–178.

63 Vgl. dazu Frayha, »Education and social cohesion«, 84–85.

64 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 178–179. Vgl. auch Frayha, »Education and social cohesion«, 84–85.

libanesische Sichtweise auf das Universum im Wesentlichen von den monotheistischen Religionen geprägt sei. Diese spirituelle Weltsicht müsse gestärkt und ins Positive gewendet werden, um sie so zur Verhinderung von Fanatismus mobilisieren zu können, gibt die ›Bildungsphilosophie‹ vor.⁶⁵

Nassar kritisiert an den ersten beiden Dimensionen, dass dort der *Glaube* zur Stütze von Freiheit, Demokratie und Gerechtigkeit respektive für die Achtung des Menschen und seiner Würde gemacht werde. Einen wie auch immer konstituierten Glauben erachtet er als zu schwach, um diese im Libanon nur fragil verankerten Güter nachhaltig zu fördern. Anstatt durch Bildung den Glauben etwa an Freiheit und Gerechtigkeit zu stärken, verlangt er deshalb gerade in den Schulen eine philosophische Auseinandersetzung damit, um sie auch im alltäglichen, sowohl öffentlichen wie auch privaten Umgang zu festigen.⁶⁶

Die Möglichkeiten eines solchen philosophischen Diskurses in den Schulen sieht Nassar jedoch bedroht, wenn, wie dies in der dritten Dimension der neuen Bildungsphilosophie geschehe, der Libanese als *homo religiosus* definiert und gar gefordert werde, diese Eigenschaft der Religiosität zu stärken. Indem ihn die Bildungsphilosophie als religiöses Wesen definiere, werde dem libanesischen Bürger die Möglichkeit abgesprochen, primär eine nichtreligiöse, etwa philosophische Weltanschauung zu haben. Ferner erkenne man in dieser dritten Dimension auch, dass der ›Glaube‹, den die ersten beiden Dimensionen ansprechen, ein religiöser sei, Begriffe wie Freiheit, Demokratie oder Vernunft also aus einer monotheistisch-spirituellen Warte verstanden würden.⁶⁷

Nassar sieht wegen dieser dritten Dimension den Philosophieunterricht durch die neue Bildungsphilosophie auch ganz grundsätzlich in Frage gestellt, da dieser Unterricht eben gerade nicht die Philosophie, sondern die Religion ins Zentrum stellt. Und tatsächlich versuchte die Kommission, die mit der Umsetzung der 1994 festgelegten allgemeinen Bildungsziele betraut wurde, die Philosophie fast komplett aus dem neuen Lehrplan zu streichen. Nassar veranlasste dies dazu, in seiner Funktion als Dekan der philosophisch-historischen Fakultät der Université Libanaise mit einem offenen Brief an den damaligen Erziehungsminister gegen dieses Vorhaben zu protestieren.⁶⁸

65 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 179–182. Vgl. dazu auch Frayha, »Education and social cohesion«, 84–85.

66 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta'lim al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 179–183.

67 Vgl. *ibid.*

68 Das Schreiben wurde in der Beiruter Tageszeitung *an-Nahār* veröffentlicht. Vgl. Naṣīf Naṣṣār, »Risāla ilā wazīr at-tarbiya. Tahmiš tadrīs al-falsafa ḥaṭa' ḡasīm«, in: *an-Nahār* 19374 (28. Februar 1996), 13. Auch andere libanesische Philosophieprofessoren protestierten bereits zuvor gegen das Vorhaben, so etwa Adūnis al-'Akra, »Ilgā' al-falsafa min al-manāhiḡ at-ta'limiyya. Man asqata al-falsafa asqta al-'aql«, in: *an-Nahār* 19371 (24. Februar 1996), 11.

Letzten Endes wurde der Philosophie im Lehrplan von 1997 dann doch ihr Platz eingeräumt – ob aufgrund dieser Proteste oder nicht, sei hier dahingestellt –, und zwar innerhalb eines größeren Fachkomplexes, der mit ›Zivilisationen und Philosophie‹ betitelt wurde.⁶⁹

Trotz der Reformanstrengungen, die in diesem neuen Plan ihren Niederschlag finden sollten, treten auch darin in den Grundzügen die Probleme wieder auf, mit denen bereits der Plan von 1968 zu kämpfen hatte, wie Nassar erklärt.

So behält auch der neue Lehrplan die Dichotomie zwischen allgemeiner und arabischer Philosophie grundsätzlich bei.⁷⁰ Zwar sei versucht worden, die beiden Traditionen unter bestimmten Themen- und Problembereichen näher aneinanderzurücken. Doch glaubt Nassar, dass diese neue Orientierung an bestimmten Problemen oder Themen mehrheitlich zuungunsten der arabischen Philosophie ausgefallen sei, weil sie letztere als rückständig aussehen lasse. Denn es würden mehrheitlich einfach die Antworten der arabischen Philosophie in Parallelität zur westlichen Behandlung eines Themas gestellt, ohne ein Gleichgewicht zwischen den beiden zu schaffen. Dass Antworten der mittelalterlichen arabischen Philosophie auf diese Fragen im Vergleich zu jenen des westlichen Denkens unbefriedigender ausfallen würden, sei offensichtlich. Nassar spricht diesbezüglich auch von einer ›Parallelität ohne Gleichgewicht‹ (*muwāzāh min dūn muwāzana*), die zwischen der westlichen und der arabischen Philosophie hergestellt worden sei.⁷¹

Er illustriert am Beispiel des Themas ›Mensch‹, was diese ›Parallelität ohne Gleichgewicht‹ für die Persönlichkeit eines Schülers bedeutet. Unter diesem Themenbereich würden die Lehren Ibn Sīnās oder der Iḥwān aṣ-Ṣafāʾ zur Seele einerseits sowie moderne Erkenntnisse der westlichen Psychologie andererseits gelehrt. Nassar schließt, dass einem Schüler, der sich bestimmte Fragen als Mensch stellt, vom neuen Lehrplan nur die Möglichkeit geboten werde, entweder nach Antworten in der modernen westlichen Psychologie zu suchen, dabei aber eine bestimmte kulturelle Entfremdung zu fühlen, oder aber seine eigene Tradition zu befragen und dabei die eigene Rückständigkeit zu erfahren.⁷²

Vgl. dazu auch Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 183–185.

69 Der Inhalt dieses Faches mitsamt seinen Lernzielen ist abgebildet und – in Anlehnung an Nassar, aber detaillierter – kritisch kommentiert bei aṭ-Ṭašm, »Tadris al-falsafa fi Lubnān, 1«, 108–134.

70 Vgl. für Details *ibid.*, 111–112.

71 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 190, 201–202.

72 Vgl. *ibid.*, 202–203.

7.2.3 *Philosophieunterricht jenseits des Konfessionalismus*

Nassar erachtet es als durchaus berechtigt, dass sich libanesische Schüler sowohl mit der westlichen als auch der arabischen philosophischen Tradition auseinandersetzen. Denn beide sieht er als Bestandteil einer sehr eigenen libanesischen Geschichte und damit zu einer libanesischen Identität gehörend.⁷³ Damit der Philosophieunterricht jenseits von konfessionalistisch-ideologischen Zwängen jedoch dazu beitragen kann, die libanesische Gesellschaft zu einen, und sie nicht weiter spaltet, müssen diese beiden philosophischen Traditionen Nassar zufolge allerdings anders zusammengeführt werden, als es bisher der Fall war.

So schlägt Nassar zunächst eine Vereinheitlichung der Sprache des Philosophieunterrichts vor. Er findet, dass diese Sprache Arabisch sein sollte, also auch die europäische Philosophie auf Arabisch unterrichtet werden müsse, nicht zuletzt, weil er die Fremdsprachenkenntnisse, die auf Primar- und Mittelstufe angeeignet werden, für nicht ausreichend hält, um sie im Philosophieunterricht zu verwenden. Damit eine solche arabischsprachige Vereinheitlichung des Stoffes erfolgen könne, müssten aber zuerst durch Übersetzungen die textlichen Grundlagen für einen solchen sprachlich einheitlichen Philosophieunterricht geschaffen werden.⁷⁴

Ebenfalls eine integrierende Funktion verspricht Nassar sich von der Aufnahme moderner und zeitgenössischer arabischer Denker in das Kurikulum, da sie konfessionsunabhängig die Probleme der gesamten Gesellschaft abbilden und benennen. Es seien dies Probleme, wie sie sich gegenwärtig in ihrer ganzen Komplexität und Dringlichkeit und nicht in einer anderen Gegenwart – einer arabisch-mittelalterlichen oder einer europäisch-modernen – stellten. Zwar figurierten solche Denker auf dem Lehrplan von 1997, wo das Thema »Moderne Fragen in der arabischen Philosophie« abgehandelt werde⁷⁵ – es werden etwa Rifāʿa Rāfiʿ at-Taḥṭāwī, Ġamāladdīn al-Afġānī, Ġubrān Ḥalīl Ġubrān, Amīn ar-Riḥānī, Šakīb Arslān und Ṭāhā Ḥusain behandelt.⁷⁶ Doch kritisiert Nassar zum einen, dass diese »modernen Fragen« auf die drei Probleme von »Ost und West« (*aš-šarq wa-l-ġarb*), »Tradition und Moderne« (*at-turāṭ wa-l-ḥadāṭa*) sowie »Freiheit und Fortschritt« (*al-ḥurriyya wa-t-taqaddum*) reduziert worden seien. Zudem seien die unter diesen Problemfeldern abgehandelten Personen eigentlich Literaten oder religiöse Denker, die alle vor dem Zweiten Weltkrieg gewirkt hätten. Er schlägt deshalb vor, unter den

73 Vgl. Naṣṣār, »al-Aydiyūlūġiyya wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 169–170.

74 Vgl. *ibid.*, 170–173; Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 191.

75 Vgl. at-Tašm, »Tadrīs al-falsafa fī Lubnān, I«, 112.

76 Nassar selbst nennt diese Namen nicht, sie sind aber bei az-Zahrāʾ Suhail at-Tašm aufgeführt, vgl. *ibid.*, 130.

von ihm als ›Philosophen‹ bezeichneten Leuten etwa auch Šibli Šumayyil, Zakī Nağīb Maḥmūd, Yūsuf Karam oder ‘Abdarrahmān Badawī zu Wort kommen zu lassen, aber auch ›Denker‹ wie Luṭfī as-Sayyid, Sāṭi‘ al-Ḥusrī, Anṭūn Sa‘ādah, Zakī al-Arsūzī, Michel Aflaq, Munīf ar-Razāz oder Michel Chiha zu berücksichtigen. Mit diesen Intellektuellen könnten auch dringliche Themen angegangen werden, welche die intellektuellen Diskussionen der Gegenwart in der arabischen Welt am stärksten beschäftigten, so etwa: das Vernunftdenken, der Materialismus, der Nationalstaat, Demokratie, das dogmatische Denken, Sprache und Revolution.⁷⁷

Der Philosophieunterricht soll sich aber nicht nur mit den Problemen abgeben, die diese Texte abbilden oder benennen, sondern v.a. auch die jungen Erwachsenen und ihre Fragen selbst ins Zentrum rücken. Er soll dazu ermutigen, die Fragen, mit denen sich »der jugendliche libanesische Schüler in seinem Umgang mit sich selbst und der Welt um ihn herum«⁷⁸ tagtäglich konfrontiert sieht, philosophisch zu reflektieren und damit seine Persönlichkeit zu stärken.⁷⁹

Eine Konversation mit der arabischen wie der westlichen Geschichte des Denkens aus der gegenwärtigen Realität heraus ist dieser philosophischen Reflexion dienlich, wie Nassar überzeugt ist. Die Geschichte dürfe sich dabei jedoch nicht der Gegenwart aufdrängen, um so deren Veränderung zum Besseren zu obstruieren.⁸⁰ Nur als gegenwartsbezogene, selbstbestimmte Konversation mit frei gewählten Elementen unterschiedlicher Traditionen kann der Philosophieunterricht eine ›philosophische Kultur‹ entstehen lassen, in der mündige Bürger über ihre konfessionelle Zugehörigkeit hinausdenken.

Nassar preist in *Tarbiya* also jene kritische Lektüre philosophischer Texte als für den Philosophieunterricht geeignet an, die er selbst seit seiner frühen Auseinandersetzung mit Ibn Ḥaldūn einerseits und Gabriel Marcel andererseits in seinen universitären Qualifikationsschriften praktiziert hat. Und auch später setzte er sich mit einer Vielzahl anderer Denker beider Traditionen zwecks der philosophischen Beschäftigung mit drängenden Gegenwartsfragen auseinander. Es ist dies jene Methode, die er in *Istiqlāl* als ›Dialektik der philosophischen Autonomie‹ (*ḡadaliyyat al-istiqlāl al-falsafī*) bezeichnet hatte: ein Diskurs mit der philosophischen Tradition aus der gegenwärtigen Realität heraus, eine Befragung des westlichen wie arabischen intellektuellen Erbes, die die Autonomie des Selbst in seiner eigenen Realität wahrt und bekräftigt, ohne aber die Geltungsansprüche der Tradition im Hier und Jetzt absolut verneinen zu müssen.⁸¹

77 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuhūd at-tarbawī wa-ta‘līm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 209–210.

78 Ibid., 203.

79 Vgl. ibid.

80 Vgl. ibid.

81 Vgl. Naṣṣār, *Istiqlāl*, 235–269. Vgl. dazu auch oben Abschnitt 1.3.

‘Aṣṣāmaddīn Hilāl hat also durchaus recht, wenn er der Ansicht ist, dass Nassars Auseinandersetzung mit dem libanesischen Bildungswesen mit der Hoffnung einherging, er, Nassar, werde sein eigenes Denken in der alltäglichen Praxis verkörpert sehen.⁸²

Es scheint jedoch, dass Nassar sein Denken nicht als vorgefertigte Idee einer ›neuen Gesellschaft‹ vermittelt sehen will, sondern auf die individuelle menschliche Vernunft vertraut, die, einmal von der gesellschaftlich-ideologischen Heteronomie befreit, mithilfe eines jeden Einzelnen philosophisch-diskursiv selbst den Weg zum Besseren findet. Diesen Schluss lässt zumindest die Tatsache zu, dass Nassar unter jenen zeitgenössischen Denkern, die es seines Erachtens im Philosophieunterricht zusätzlich zu berücksichtigen gilt, nicht nur diejenigen auflistet, in deren Fußstapfen er selbst teilweise zu gehen glaubte (z.B. Šumayyil,⁸³ Sa‘ādah und Arsūzī⁸⁴), sondern auch solche, die er scharf kritisiert hat: Zakī Nağīb Maḥmūd und Yūsuf Karam,⁸⁵ oder Luṭfī as-Sayyid, der ihm zu individualistisch-liberal ist,⁸⁶ oder gar Michel Chiha, einen der intellektuellen Urväter des ›libanesischen Systems‹, dessen Eigenheit eine Kombination von Konfessionalismus und neoliberalen Kapitalismus ist.⁸⁷

Nassar zeigt hier also ein inklusives Verständnis dessen, was im Philosophieunterricht vermittelt werden soll – umfassender vielleicht, als es sein dezidiert aufklärerischer Rationalismus teilweise vermuten ließe. Sein Philosophieverständnis ist folglich nicht nur dahingehend demokratisch, dass es sich um das Philosoph- und Philosophinsein eines jeden einzelnen Bürgers und nicht nur einer akademischen Elite bemüht, sondern auch insofern, als es die Vielfalt philosophischer Strömungen abzubilden gewillt ist.

Es lässt sich allgemein sagen, dass bei Nassar die philosophische Bildung ganz im Zeichen der Demokratie bzw. einer Demokratisierung des Libanon steht, weshalb Maqūra auch der Ansicht war, bei Nassar sei die Demokratie primär eine Frage der Bildung.⁸⁸ Etwas präziser ließe sich sagen, dass die philosophische Bildung bei ihm die Entstehung einer demokratischen ›neuen Gesellschaft‹ im Sinne seines ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ ermöglichen soll.

Der Philosophieunterricht scheint dabei nicht bloß einer unter vielen Faktoren zu sein, die zur Erneuerung der Gesellschaft beitragen. Die

82 Vgl. Hilāl, »at-Tarbiya wa-l-‘aql al-multazim«, 80.

83 Vgl. Naṣṣār, *Naḥwa*, 15–16, 32–48.

84 Vgl. Naṣṣār, *Istiqlāl*, 88–234.

85 Vgl. *ibid.*, 21–30.

86 In Naṣṣār, *Hurriyya*, 145–146.

87 Vgl. z.B. Naṣṣār, »Fi Falsafat at-tarbiya al-muwāṭiniyya [in *Tarbiya*]«, 43. Vgl. zur Rolle Michel Chihas bei der Entstehung der konfessionalistischen libanesischen Ordnung oben 2.4.

88 Vgl. Maqūra, *Falsafat at-tawāṣul*, 190.

philosophische Bildung aller ist bei Nassar der entscheidende Faktor der Veränderung – die ›Ermöglichungsbedingung‹ seines philosophischen Gesamtprojekts schlechthin. Die Erneuerung der philosophischen Bildung ist bei Nassar der Ausgangspunkt des gesellschaftlichen Wandels. Mit seinen postulierten Reformen des Philosophieunterrichts stellt er folglich nicht nur bestimmte Aspekte des Bildungswesens in Frage, sondern die gesamte politische und soziale Ordnung des Libanon, die über den Philosophieunterricht verändert werden soll. Seine Forderung nach einer ›philosophischen Kultur‹, die aus den Klassenzimmern heraus entsteht, hat damit etwas Subversives, etwas Revolutionäres. Denn letzten Endes kann eine ›philosophische Kultur‹, wie er sie sich vorstellt, nur in einem liberal-demokratischen Staat existieren und florieren, nicht aber in der konfessionalistischen Konsensdemokratie des Libanon und schon gar nicht in totalitären Systemen wie jenen Syriens oder des Irak.⁸⁹ Nassar bekräftigt denn auch in *Tarbiya*, dass ein wahrer demokratischer Staat keine Angst davor habe, seine Bürger philosophisch zu bilden. Im Libanon gebe es aber nach wie vor eine systemerhaltende ›Furcht vor der Philosophie‹ (*hauf min al-falsafa*) – was er als Demokratiedefizit deutet.⁹⁰

Der Philosophieunterricht ist der Ort, an dem Nassars Revolution ihren Anfang nimmt, nicht der soziopolitische Umsturz, der auf eine historische Zäsur hinarbeitet. Über den Philosophieunterricht soll eine ›neue Gesellschaft‹ nach den Regeln von Nassars ›Liberalismus mit Gemeinsinn‹ entstehen. Die entkonfessionalisierte philosophische Bildung, die den Bürger über seine Rechte und Pflichten aufklärt und ihn zur Mündigkeit erzieht, ist die Ermöglichungsbedingung dieses philosophischen Projekts.

In Anbetracht dessen, dass Nassar der Bildung als gesellschaftsveränderndem Faktor eine solch zentrale Rolle in seinem philosophischen Gesamtprojekt zuspricht, ist ferner auch Muḥammad al-Miṣbāḥīs Kritik etwas zu relativieren, Nassar propagiere mit der Revolution als Medium einer zweiten arabischen Renaissance jenes politische Mittel zur gesellschaftspolitischen Veränderung, das der arabischen Welt die totalitären Regimes gebracht habe.⁹¹ Der Begriff der Revolution spielt bei Nassar zwar zweifelsohne eine wichtige Rolle. Doch zumindest die Texte in *Tarbiya* legen den Schluss nahe, dass es Nassar in erster Linie um eine philosophische Revolution geht, eine Revolution des Denkens, der die soziopolitischen Veränderungen unaufhaltsam folgen würden.

89 Vgl. dazu auch Naṣṣār, »Baina d-dimuqratiyya wa-l-librāliyya [in *Tarbiya*]«.

90 Vgl. Naṣṣār, »an-Nuḥūd at-tarbawī wa-taʿlīm al-falsafa [in *Tarbiya*]«, 204–205, 210–211.

91 Vgl. al-Miṣbāḥī, *Ġadaliyya*, 106–107. Vgl. dazu oben 5.2.2.